

Expérience pilote visant à renforcer la différenciation dans l'apprentissage de la lecture en M3, P1 et/ou P2

Recherche-développement en éducation 2020-2021

N° 171/20

Rapport final de recherche

Période du 1^{er} septembre 2020 au 30 juin 2021

JUIN 2021

Promotrice

Sandrine Biémar (UNamur)

Chercheuse

Anaïs Corfdir (UNamur)

Rue de Bruxelles, 61 à 5000 Namur
081/725.069 (Secrétariat), 081/725.067 (Sandrine Biémar)
Contact : sandrine.biemar@unamur.be

Présentation générale de la recherche

Recherche développement 2020-2021 - N° 171/20

Titre :

Expérience pilote visant à renforcer la différenciation dans l'apprentissage de la lecture en M3, P1 et/ou P2 - Prolongation

Promoteurs :

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

Anaïs CORFDIR, chercheuse

Rue de Bruxelles, 61 à 5000 Namur

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

sandrine.biemar@unamur.be

Présentation générale du premier rapport de recherche

Le présent rapport concerne la période allant du 1^{er} septembre 2020 au 30 juin 2021.

Il comporte 6 parties :

1. Introduction
2. Rappel des fondements du projet et des étapes menées
3. Rapport d'activités du 1^{er} septembre 2020 au 30 juin 2021
4. Méthodologie de récolte et de traitement des données
5. Constats, analyses et recommandations
6. Conclusion et perspectives

Table des matières

1.	Introduction.....	5
2.	Rappel des fondements du projet et des étapes menées.....	6
2.1	Méthodologie de la recherche-développement.....	6
2.1.1	Une méthodologie en continuité.....	6
2.1.2	Un accompagnement adapté.....	6
2.2	Ecoles accompagnées.....	7
2.3	Planning du projet de prolongation.....	8
3.	Rapport d'activités du 1 ^{er} septembre 2020 au 30 juin 2021.....	10
3.1	Actions menées de septembre 2020 à mars 2021.....	10
3.1.1	Septembre : prise de contact et définition des projets.....	10
3.1.2	Octobre : première rencontre inter-écoles.....	10
3.1.3	Novembre à février : un accompagnement distancié.....	11
3.1.4	Mars : seconde rencontre inter-écoles.....	12
3.2	Articulation entre les équipes de la vague 1 et 2.....	13
3.3	Accompagnement des écoles d'avril à juin 2021.....	16
3.3.1	Un accompagnement distancié.....	16
3.4	Bilan des pratiques mises en œuvre durant la prolongation.....	17
3.5	Vécu des écoles durant cette année de prolongation.....	18
4.	Méthodologie de récolte et de traitement des données.....	19
4.1	Questionnaire enseignant.....	19
4.2	Analyse du questionnaire.....	20
4.2.1	La différenciation.....	20
4.2.2	La lecture.....	21
4.2.3	Les effets du projet.....	22
4.2.4	La collaboration et la concertation.....	23
4.3	Entretien des pilotes.....	25
4.3.1	Méthodologie de la recherche.....	25
5.	Constats, analyses et recommandations.....	26
5.1	Profil de la personne AP.....	26
5.2	Gestion de l'hétérogénéité.....	29
5.3	Effets perçus du projet.....	31
5.4	Concertation et collaboration.....	34
5.5	Rôle des directions.....	37
6.	Conclusion et perspectives.....	41
	Bibliographie.....	43

Table des tableaux

Tableau 1 Ecoles participantes à la prolongation	8
Tableau 2 : Apports et freins de l'année de prolongement.....	15
Tableau 3 : Freins et leviers dans l'appréhension des outils	15
Tableau 4 Apport de l'accompagnement dans le projet	16
Tableau 6 : Suivi des outils mis en œuvre durant la prolongation	17
Tableau 9 Teneur des questions des questionnaires 2020 et 2021	19
Tableau 10 Leviers et freins des rencontres inter écoles	25
Tableau 11 Freins et leviers dans la gestion de l'équipe	38

Table des figures

Figure 1 Planning du projet de prolongation.....	9
Figure 2 Caractéristiques du Netboard	12
Figure 3: Répartition des questionnaires reçus sur la base de la fonction exercée en 2020 et 2021	20
Figure 4 Méthodologie de recueil et de traitement des données	26
Figure 5 La cible de la différenciation pédagogique (Connac, 2021)	30

1. Introduction

Ce rapport final s'inscrit dans la prolongation de l'expérience pilote menée de décembre 2018 à août 2020. Il 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 dans le décret du même nom adopté le 10 octobre 2018 par le Parlement de la FWB.

Ce rapport final est consacré aux travaux de recherche menés par l'équipe du DET de l'UNamur avec les 8 écoles de la vague 1 ayant poursuivi le projet. Il couvre la période de la prolongation de l'expérience pilote allant du 1er septembre 2020 au 30 juin 2021.

Au travers de celui-ci, nous proposons de relater les activités menées durant cette année de prolongation au sein des 8 écoles suivies selon trois modalités, deux rencontres en écoles au démarrage et à la fin du processus, des accompagnements différenciés majoritairement à distance et des rencontres inter-écoles.

Ce rapport final se compose de 6 parties. Dans un premier temps, nous rappelons brièvement les spécificités du projet UNamur, ses fondements théoriques et méthodologiques. Dans un second temps, nous décrivons les différentes activités menées durant cette année de prolongation et de façon plus détaillées les activités de mai à juin (dans le prolongement du rapport intermédiaire du 30 avril 2021). Dans un troisième temps, nous présentons notre méthodologie quant au traitement et l'analyse des données récoltées via plusieurs canaux (questionnaire, entretien, rencontres intra- et inter-écoles, etc.). Dans un quatrième temps, nous proposons nos analyses et recommandations en lien avec les questions guides soumises par la cellule support. Elles traitent plus précisément les points suivants : le profil des personnes AP, la collaboration et la concertation, la gestion de l'hétérogénéité, le rôle de la direction et les effets perçus du projet. Pour terminer, nous proposons une conclusion qui pointe les enseignements principaux de cette année de prolongation tout en les mettant en perspective.

2. Rappel des fondements du projet et des étapes menées.

Le projet de recherche mené par l'UNamur prend appui sur la première phase du projet qui a débuté en janvier 2019 pour assurer le suivi du travail mené avec les enseignants et mettre à profit les ressources didactiques et pédagogiques développées.

2.1 Méthodologie de la recherche-développement

2.1.1 Une méthodologie en continuité

Notre méthodologie s'inscrit dans la continuité des 18 premiers mois de projet pilote mené par l'UNamur.

En effet, nous prenons appui à la fois sur des recueils de données issus du terrain selon la démarche de l'enquête ethnographique (Marchive, 2012) et sur un cadre théorique issu des champs pédagogiques (notamment¹ Tremblay (2015), Caron (2003)) et didactiques (Tauveron (1999), Goigoux (2003)). Ces derniers ont permis la co-construction des outils avec les équipes enseignantes². Ces outils ont d'abord été mis en œuvre dans la première phase du projet dans les écoles accompagnées de janvier 2019 à août 2020. Les recueils de données réalisés ont montré au travers de nos analyses plusieurs éléments³ :

- Une évolution des représentations des enseignants concernant l'apprentissage de la lecture et les pratiques de différenciation.
- Un nouveau regard sur le métier d'enseignant plus ancré dans une vision collective et collaborative.
- Une évolution des pratiques au niveau de la lecture et de la différenciation.
- La mise en œuvre de nouveaux projets sur la base des éléments du projet pilote afin de généraliser certains outils (comme les centres de littératie).

Nous avons pris appui sur les analyses de la première phase de recherche pour réaliser le recueil de nouvelles données durant cette année de prolongation. Les données issues des deux phases de la recherche seront ainsi mises en parallèle dans la perspective d'identifier d'éventuelles évolutions au niveau des représentations et des pratiques des enseignants par rapport à eux-mêmes ou à leurs élèves en lien avec la collaboration, la différenciation et la lecture.

2.1.2 Un accompagnement adapté

Le prolongement prend appui sur les premiers outils testés mais également sur de nouveaux outils proposés aux écoles de la seconde vague du projet. Les enseignants participant au prolongement ont ainsi pu prendre appui sur leur première expérience, tester certains outils plus en profondeur et/ou mettre en œuvre de nouveaux outils. Notre objectif consiste à amener les équipes à développer leur autonomie en prenant appui sur des outils connus et évoluer progressivement vers de nouvelles pratiques.

¹ Au travers des nombreuses fiches outils, nous avons pris appuis sur plusieurs auteurs de référence.

² Fiches outils : co-enseignement, centres de littératie, enseignement explicite, neurosciences, écrit à pas de loup, travail collaboratif, lecture en réseau ; focus : les stratégies de lecture et grille d'observation des élèves

³ cf. Rapport du 31/08/2020

Cette mise en application est soutenue par l'accompagnement du chercheur. Celui-ci a proposé un accompagnement à la fois en présence et en distance afin de soutenir la mise en œuvre des outils et à poursuivre la dynamique réflexive. Notre intention était de permettre aux enseignants d'analyser et de progressivement formaliser leurs pratiques sous le prisme de la différenciation en lecture.

Cet accompagnement a été réalisé sous plusieurs modalités : des rencontres intra-écoles et inter-écoles en présence et en distance⁴. De plus, d'autres moyens de communication ont été mobilisés afin de garder un contact régulier avec les équipes : échange de mails avec les directions et les enseignants, appel téléphonique avec la direction, rencontres ZOOM.

Parallèlement, la mise en place de communautés d'apprentissage de pratiques inter-écoles entre les personnes AP et les équipes enseignantes se poursuit dans une modalité à distance. Cette approche s'inscrit dans la continuité de la démarche de recherche-développement (Loiselle & Harvey, 2007).

Les actions entreprises visent donc à rencontrer nos 3 objectifs principaux pour cette prolongation⁵ :

- Inscrire encore davantage les équipes dans une démarche réflexive en vue de soutenir leur autonomie dans la conception et la mise en œuvre de pratiques de différenciation et d'accompagnement personnalisé en lecture.
- Accompagner, développer et consolider des pratiques collaboratives au sein des équipes-écoles.
- Créer et soutenir des communautés d'apprentissage de pratiques inter-écoles.

2.2 Ecoles accompagnées

Pour cette prolongation, nous accompagnons 8 écoles (contre 10⁶ dans la première phase du projet). Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les écoles participantes en regard de leur ISE, du nombre d'élèves et d'enseignants impliqués et du nombre de périodes attribuées pour la prolongation. La moitié des écoles associe l'ensemble du cycle 5/8 dans le projet (M3-P1-P2) et l'autre moitié, seulement les P1-P2.

La direction de l'école I a fait le choix cette année de garder les périodes de la prolongation sur une des implantations pour des questions d'organisation-horaire.

⁴ Les rencontres ont principalement eu lieu en distance par respect des normes en vigueur liées à la crise sanitaire.

⁵ Ces objectifs ont été détaillés dans le rapport intermédiaire du 30/04/21.

⁶ Deux écoles ont en effet indiqué leur impossibilité de poursuivre le projet car dans une il y avait un turnover des enseignants impliqués dans la vague 1. De ce fait, ils avaient le sentiment de perdre le bénéfice des actions menées. Pour l'autre, il s'agissait de la réduction d'heures d'accompagnement personnalisé et de la difficulté à trouver un enseignant disponible pour si peu d'heures.

ECOLES	ISE	NOMBRE D'ELEVES	ENSEIGNANTS PARTICIPANTS	PERIODES ATTRIBUEES	NOMBRE IMPLANTATIONS
B	4	42	P1 et P2	3	1
C	3	63	M3-P1-P2	3	3 ⁷
D	4	59	M3-P1-P2	2	1
E	3	57	M3-P1-P2	3	1
F	3	83	P1-P2	4	3
G	2	61	P1-P2	2	2
I	1	43	M3-P1-P2	3	1
J	2	29	P1-P2	3	1

TABLEAU 1 ECOLES PARTICIPANTES A LA PROLONGATION

2.3 Planning du projet de prolongation

Le planning du projet de prolongation s'est articulé autour de 6 moments clés. Afin d'atteindre nos objectifs, nous avons organisé 4 temps de rencontre inter-écoles (1 en présentiel et 3 à distance avec l'outil ZOOM). Ces temps visaient le développement progressif d'une communauté d'apprentissage de pratiques.

En plus de ces rencontres inter-écoles, le chercheur s'est rendu dans chaque école en début de prolongation pour formaliser le projet de l'année. Durant l'année, il a réalisé des accompagnements à distance et en école selon les besoins des enseignants. La majorité des accompagnements ont été faits en distance, mais certaines écoles, sur la base de demandes spécifiques en lien avec la mise en œuvre d'un outil ont demandé au chercheur de venir observer des activités. Celui-ci a donc été dans 4 des 8 écoles pour accompagner cette mise en pratique (pour les centres de littératie et approcher l'écrit à pas de loup).

Ensuite, une rencontre de bilan était programmée fin juin. Force est de constater qu'elle n'a pu être menée que dans 4 écoles en raison des mesures sanitaires et des agendas très chargés en fin d'année. Plusieurs désistements indiquent également une certaine démotivation des équipes suite à l'annonce de l'arrêt des périodes AP durant une année. En effet, la majorité des écoles s'étaient investies dans la prolongation dans la perspective de la mise en place de l'AP structurel en septembre 2021. La suppression de ces périodes amène également des changements importants au sein des équipes.

⁷ Suite au code rouge et l'absence d'enseignants la prolongation n'a pu avoir lieu que dans une implantation.

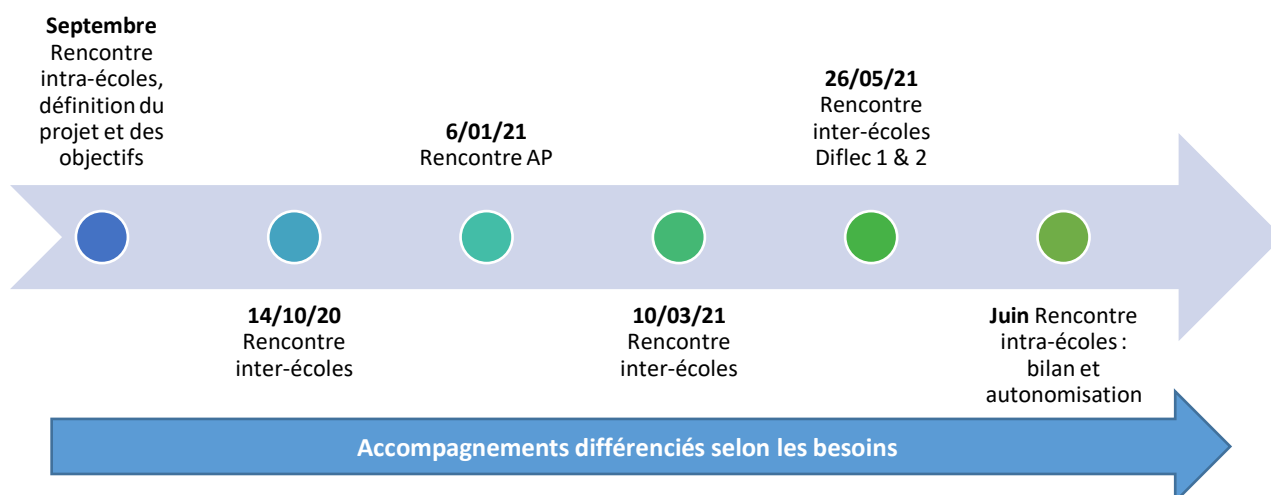


FIGURE 1 PLANNING DU PROJET DE PROLONGATION

Au travers de ces différents temps, nous avons pu recueillir des données concernant les enseignants, les personnes AP et les directions.

Ces recueils sont réalisés selon plusieurs modalités :

- Prise de notes du chercheur lors des rencontres des équipes et de la direction ;
- Observations des dynamiques d'équipes qui se mettent en place dans les écoles ;
- Observations des activités menées en classe, quand la situation le permettait ;
- Documents formalisés par les équipes et présentés lors des rencontres inter-écoles. Les rencontres inter-écoles sont conçues comme des moments de partages et d'échanges. Chaque équipe est ainsi invitée à préparer en amont un support pour présenter son projet, son état d'avancement, etc. En plus d'aider les équipes à formaliser leur cheminement, ces supports constituent des sources de données pour le chercheur ;
- Les PV des rencontres inter-écoles. Les échanges lors des rencontres inter-écoles invitent les équipes à prendre du recul par rapport à leur vécu, aux difficultés rencontrées et aux obstacles dépassés ainsi qu'aux leviers identifiés ou mis en place. Les traces de ces échanges constituent également une source de données ;
- Les réponses apportées par les enseignants aux questionnaires qui leur ont été soumis en mai 2021. Ce questionnaire est créé sur la base du questionnaire proposé en juin 2020. L'usage du même outil de recueil permet ainsi de faire une analyse de l'évolution des représentations des enseignants sur la différenciation, leurs pratiques et la collaboration. Ces questionnaires permettent également d'apporter des informations sur la perception qu'ont les enseignants de l'évolution de leurs élèves.
- Le témoignage de 3 personnes AP dans le cadre de la rencontre des personnes AP de la vague 2 en janvier 2021;
- 3 directeurs et 3 personnes AP ont également été rencontrés plus longuement dans le cadre d'un entretien individuel.

3. Rapport d'activités du 1^{er} septembre 2020 au 30 juin 2021

3.1 Actions menées de septembre 2020 à mars 2021

Cette partie a pour ambition de présenter brièvement les actions menées de septembre 2020 à juin 2021, celles-ci ayant été détaillées dans le premier rapport intermédiaire de la prolongation du projet déposé le 15 avril 2021.

3.1.1 Septembre : prise de contact et définition des projets

En septembre, le chercheur a pris contact avec les écoles par téléphone afin de convenir d'un rendez-vous sur site.

Un Powerpoint commenté a ensuite été envoyé en amont de cette rencontre intra-école afin d'explicitier les objectifs de la prolongation et la démarche prévue pour l'année 2020-2021. L'objectif de la présentation consistait à mettre en avant la continuité entre les deux temps du projet. A partir de la discussion en école, les équipes étaient invitées à se mettre en projet pour affiner et à pérenniser les pratiques de différenciation en lien avec l'apprentissage de la lecture, tout en mettant en place de l'accompagnement personnalisé. Pour ce faire, chaque équipe identifiait ses objectifs d'action pour l'année et proposait un projet permettant d'explorer plus finement une pratique de différenciation.

Quatre dynamiques d'école ont pu être observées dès l'entame de cette prolongation :

- Deux écoles ont choisi de mettre en place un outil qu'elles n'avaient pas eu le temps d'expérimenter avec le confinement comme « Approcher l'écrit à pas de loup » (Montésinos-Gelet et Morin, 2007) ;
- Une école prévoyait de poursuivre le projet mené la première année (réalisation de capsules vidéos sur base du livre réalisé par les élèves);
- Deux écoles souhaitaient approfondir sa compréhension des outils déjà testés (co-enseignement, enseignement explicite, centres de littérature⁸) ;
- Trois écoles, au vu de la mobilité des équipes, ont eu besoin de temps pour réamorcer la dynamique du projet. Bien souvent, la personne AP étant nouvelle dans l'équipe, elle a d'abord dû comprendre la démarche du projet entamé précédemment et débiter la collaboration avec ses collègues et le chercheur.

3.1.2 Octobre : première rencontre inter-écoles

Le 14 octobre 2020, une première rencontre inter-écoles a été organisée dans les locaux de l'UNamur.

En amont de cette rencontre, les équipes ont été invitées à réaliser une présentation Powerpoint en 4 slides.

Au travers de cette rencontre, plusieurs objectifs étaient poursuivis :

- Accompagner la mise en œuvre de la communauté de pratiques ;
- Echanger et mutualiser des ressources dans le cadre du projet pilote ;
- Faire le bilan du co-enseignement.

⁸ Tremblay (2015), Clément (2015), Diller (2010)

Six équipes ont réalisé leur présentation⁹. Elles ont ainsi pu mettre en avant les activités et/ou projets qu'elles souhaitaient développer. Ce fut aussi l'occasion pour les équipes de prendre un recul analytique sur les freins et leviers de l'expérience ainsi que sur les manières de dépasser les obstacles. Les consignes envoyées en amont par les chercheurs ont soutenu ce regard analytique tout en permettant d'affiner les présentations

Ce temps de formalisation du cheminement parcouru et à venir au sein de chaque école a soutenu un échange de pratiques constructif et dynamisant entre les équipes tout en étant aussi une opportunité pour chaque équipe de se sentir valorisée et soutenue par leurs pairs.

Ensuite, sur la base des différents apports, nous avons pris un temps de discussion pour faire le point par rapport au co-enseignement. L'objectif étant de relever les leviers et les freins pour soutenir l'approche analytique des enseignants. Ceux-ci ont donc pu proposer des éléments d'analyse qui portaient principalement sur l'évolution du co-enseignement dans les conditions de la prolongation (cf. rapport intermédiaire).

3.1.3 Novembre à février : un accompagnement distancié

- **Un suivi des équipes à distance**

De novembre 2020 à février 2021, le chercheur a eu des contacts par mail et/ou par téléphone réguliers (toutes les 4 à 6 semaines) à distance avec les différentes équipes. Lors des différents contacts et visites en école¹⁰, le chercheur prend note des éléments abordés avec les enseignants pour assurer le suivi.

Pour 6 équipes, les projets prévus ont été perturbés par la crise sanitaire et des absences de longue durée de certains enseignants/titulaires. En effet, le fait de ne pouvoir accueillir de personne externe, les fermetures de classe en raison de cas COVID, les remplacements, l'impossibilité de mélanger les groupes-classes (cycle 5-8) et le fait pour la personne AP de ne pouvoir changer d'implantation ont mis à mal les activités prévues. De ce fait, certaines écoles n'ont pas pu réaliser ce qu'elles avaient prévu. Force est de constater qu'ils ont bien souvent paré au plus pressé en mettant entre parenthèses leur projet.

Nous observons notamment que les directions ont été submergées par les nombreuses mesures sanitaires à prendre, la gestion des absences des élèves et des enseignants.

Pour les enseignants, l'absence des élèves, le confinement de 2020, les temps de vacances allongés semblent les avoir amenés à viser avant tout à « rattraper » les apprentissages. Certains ont dû prendre en charge des élèves ne maîtrisant pas les bases (pour les P1 notamment n'ayant pas eu tous les apprentissages en M3).

De façon générale, les équipes se sont dites fatiguées notamment par l'absence des collègues et le manque d'enseignants remplaçants. Ce manque d'effectif a pesé sur l'ensemble des équipes.

- **La mise en place d'un Netboard**

Afin de développer et de nourrir une dynamique de partage entre les écoles impliquées au sein du projet de prolongation, nous avons mis en place un Netboard regroupant l'ensemble des documents

⁹ 6 présentations ont été faites sur les 8 écoles participantes.

¹⁰ Les visites ont été ponctuelles, sur base d'un besoin dans la mise en place d'un outil. Le chercheur a réalisé 4 accompagnements en présentiel dans 4 des 8 écoles.

liés aux projets pilotes et accessibles pour les enseignants de la première et de la deuxième vague. De cette façon, les équipes de la première vague ont également accès aux nouveaux outils proposés dans le cadre de la seconde vague. Ils peuvent partager des documents, des préparations d'activités, ajouter des commentaires, etc., par rapport aux outils qu'ils testent cette année.

Notre volonté est de laisser cette plateforme ouverte après la fin du projet, afin de pérenniser la dynamique, les partages et les échanges via cette modalité. Le Netboard a été présenté aux enseignants lors de la première rencontre inter-écoles d'octobre. Notre accompagnement a également pris appui sur ce support de partage numérique. Le schéma ci-dessous met en avant ses différentes caractéristiques.

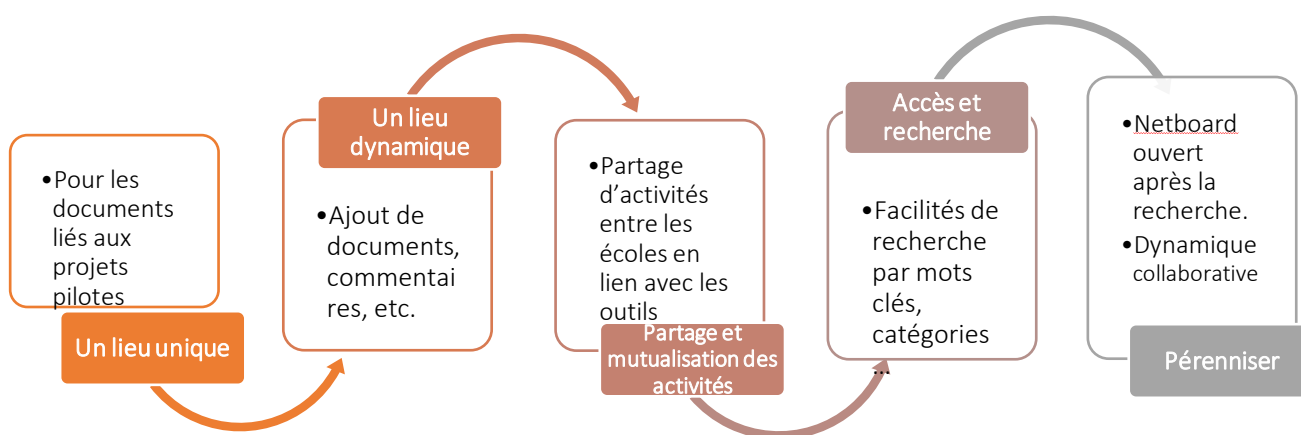


FIGURE 2 CARACTERISTIQUES DU NETBOARD

Dans un premier temps, les chercheurs ont déposé l'ensemble des documents liés au projet pilote (fiche outils, préparation d'activités, synthèse des rencontres inter-écoles). Puis au fur et à mesure, les équipes de la vague 1 et 2 ont déposé des activités réalisées en lien avec les outils testés.

Certains enseignants se positionnent plutôt comme des consommateurs et viennent se nourrir des idées proposées. D'autres y déposent régulièrement des documents.

Afin de dynamiser les échanges, le chercheur évoque la plateforme lors de chaque rencontre afin de faire état des différentes ressources s'y trouvant.

Les enseignants utilisant la plateforme, apprécient cet espace qui leur permet de découvrir des activités mises en œuvre par leurs pairs dans le cadre d'un outil précis. Cela semble faciliter l'appropriation et la compréhension fine de la démarche de l'outil. Ils relèvent également une forme de dynamisation par ce partage d'activités et d'idées qui vient nourrir leur pratique et leur vision de l'outil.

3.1.4 Mars : seconde rencontre inter-écoles

Le 10 mars 2021, une seconde rencontre inter-écoles a été organisée via ZOOM. En amont, les équipes avaient reçu des consignes concernant la présentation demandée.

Elles étaient invitées à présenter 4 slides qui faisaient le premier bilan des activités/projet mené(e)s.

Cette rencontre avait pour objectif de permettre aux équipes participant au projet d'échanger et de mutualiser les ressources en lien avec le projet pilote ; de poursuivre le développement d'une communauté de pratiques ; de faire un premier bilan des projets/activités mené(e)s et de découvrir de nouveaux outils.

- **Organisation de la rencontre**

La rencontre a été organisée en 3 temps. Tout d'abord, une fois la présentation des objectifs de la rencontre réalisée, une discussion sur la pratique de co-enseignement prenant appui sur les éléments abordés le 14 octobre a été menée. Cet échange avait pour but de faire le point sur l'évolution de cette pratique. Ensuite, afin de faire le point sur les activités réalisées et les projets prévus pour la prolongation, chaque école¹¹ a fait un apport spécifique sur la base des consignes envoyées en amont de la rencontre.

3.2 Articulation entre les équipes de la vague 1 et 2

- **La rencontre des personnes AP du 6 janvier 2021**

L'équipe de l'UNamur, travaillant simultanément avec des équipes issues des deux vagues de projet pilote, a souhaité mobiliser les personnes AP de la première vague pour qu'elles témoignent de leur vécu aux personnes AP de la seconde vague.

C'est ainsi qu'un temps de rencontre via ZOOM dédié aux personnes AP impliquées dans les 2 vagues a été organisé le 6 janvier 2021¹². En amont de cette rencontre, nous avons sollicité 4 personnes AP ayant participé à la première vague pour qu'elles apportent leur témoignage autour de 4 questions suivantes :

- Comment je définis mon rôle d'AP ?
- Quels conseils donner aux nouveaux AP ?
- Quels ont été les obstacles et comment ceux-ci ont-ils été dépassés ?
- Après un an, que retenir de cette expérience ?

L'objectif de ces témoignages était double : pour les AP inscrites dans la seconde vague, ces témoignages permettaient de se nourrir d'expériences analogues et pour les AP de la première vague, ce temps permettait de prendre du recul sur le chemin parcouru et de mettre des mots sur le rôle d'AP. Cette rencontre a permis de clarifier le rôle d'AP au sein de l'expérience pilote.

- **La rencontre inter-écoles du 26 mai**

En plus de l'accompagnement distancié, nous avons organisé une dernière rencontre inter-écoles réunissant les équipes de la vague 1 et 2.

¹¹ Sur les 8 écoles participantes, 6 ont réalisé une présentation.

¹² Cf. p.21 du premier rapport d'activité de la vague 2

Modalités de la rencontre

Lors de la rencontre inter-écoles du 26 mai, les équipes de la première et de la seconde vague étaient conviées. Celle-ci a été organisée de 13h30 à 16h45 via ZOOM. L'objectif était de faire le bilan sur le vécu de l'expérience en terme de dynamique collaborative et de modalités organisationnelles (principalement sur la mobilisation des périodes et l'agencement de celles-ci dans l'horaire de la personne AP).

En amont de cette rencontre, nous avons envoyé des consignes aux équipes leur demandant de réaliser un PowerPoint de 4 slides qui répondait aux questions suivantes :

- Quelle(s) transposition(s) sont possibles entre le projet pilote et sa prolongation ?
- Quelle est votre vision des apports du projet sur une plus longue durée (élève, pratiques, outils, organisation, collaboration, etc.) ?

Nous avons également envoyé 3 questions complémentaires portant sur l'appropriation des outils et l'accompagnement proposé :

- Comment avons-nous appréhendé les outils (qu'est-ce qui a facilité leur mise en œuvre, qu'est-ce qui aurait pu l'aider) ?
- Quels sont les avantages du fait d'être accompagné dans le projet par un chercheur ?
- Quels sont les apports du projet sur vos équipes, sur les apprentissages, etc. ?

Plus spécifiquement, 3 équipes (sur 8) de la vague 1 étaient présentes et avaient réalisé le Powerpoint demandé. Et 4 équipes ont répondu aux 3 questions complémentaires qui ont été envoyées en amont au chercheur afin que celui-ci réalise une synthèse à présenter aux écoles qui a permis de nourrir les échanges et de soutenir l'approche analytique.

L'après-midi était organisé en 3 temps :

- Un apport sur la dynamique collaborative et plus spécifiquement sur le travail collaboratif des enseignants.
- Des ateliers où les équipes de la seconde vague ont présenté un outil via leur PPT.
- Un partage des équipes de la première vague sur l'organisation et le vécu de cette année de prolongation.

Synthèse des présentations

Les 3 équipes participant au projet de prolongation ont chacune présenté brièvement leur contexte et les modalités d'organisation des heures AP. Puis elles ont explicité les outils qu'elles avaient mis en œuvre durant l'année.

Elles ont également fait le point sur les apports et les freins de la prolongation. Le tableau ci-dessous reprend les éléments évoqués par celles-ci.

Apports	Freins
Développement de la dynamique collaborative Occasion de diversifier les pratiques, richesse de l'apport des outils, Netboard Richesse du co-enseignement pour la différenciation Motivation des enfants Développement des compétences des élèves Développement du plaisir de lire des élèves	Conditions sanitaires Plusieurs casquettes à gérer pour la personne AP Investissement et volonté commune dans l'équipe Peu de périodes cette année

TABLEAU 2 : APPORTS ET FREINS DE L'ANNEE DE PROLONGEMENT

Les enseignants mettent en avant à la fois leur développement professionnel au travers des pratiques mises en œuvre et dans l'altérité avec les collègues du cycle ou d'autres implantations de l'école. Ils évoquent également des effets sur les compétences des élèves et leur rapport à la lecture.

Au niveau des freins, les conditions sanitaires (tant les absences que le respect des bulles) n'ont pas permis aux enseignants de réaliser les activités comme ils le souhaitaient. Les conditions de travail durant l'année ont été particulièrement coûteuses et le peu de périodes n'a pas permis d'observer des effets significatifs sur l'évolution des élèves comparativement aux modalités de la première phase du projet (12 périodes par tranche de 50 élèves).

Synthèse des 3 questions

<i>Comment avons-nous appréhendé les outils ?</i>	
Leviers	Freins
Explication claire des outils par le chercheur et support des fiches outils. Observation d'activités et feedback du chercheur. Bienveillance du chercheur. Dynamique instaurée par les visites programmées du chercheur ¹³ . Les temps de concertation titulaire – AP. Une dynamique collaborative déjà instaurée. Les rencontres inter-écoles avec des apports. Transfert des pratiques dans les périodes FLA. Continuité dans la fonction : même personne AP entre le projet et la prolongation. Diffusion des outils à l'ensemble des classes. Motivation de la personne AP.	Conditions sanitaires : fermeture de classe, absence des enseignants, absence des élèves, remplacement. Turn over dans l'équipe. Surcharge de travail, multiplication des projets et des intervenants. Investissement des enseignants, vision pédagogique différente. Plus difficile de s'appropriier les outils seuls via le Netboard. Temps (préparation, pour mener les activités en classe, etc.).

TABLEAU 3 : FREINS ET LEVIERS DANS L'APPREHENSION DES OUTILS

Au travers des réponses, les enseignants mettent en évidence l'importance de l'accompagnement et de la posture du chercheur qui permet de cadrer les différentes actions et de faciliter l'accès aux « bonnes pratiques ». De plus, ces temps d'accompagnement semblent favoriser la rencontre entre les enseignants et de ce fait de mettre en place ou de dynamiser la collaboration au sein de l'équipe. Ces

¹³ Lors de la première phase du projet.

éléments font écho à la dynamique d'accompagnement instaurée lors de la première phase du projet. En effet, lors de cette seconde année, la direction et la personne AP ont pris le relais de l'accompagnement. La direction a pu définir les balises et la personne AP a pu soutenir l'opérationnalisation et le suivi des activités dans le cadre du projet.

De plus, la personne AP reste également au cœur des préoccupations en lien avec sa posture et le fait de pouvoir bénéficier d'une stabilité dans cette fonction.

Au niveau des freins, les enseignants pointent les difficultés rencontrées en lien avec la crise sanitaire (code rouge, absences, etc.) et le nombre croissant de projets à mener de front. Ils expriment aussi leurs difficultés à aborder les outils sans le chercheur. La notion du temps de préparation, de concertation ou le peu de temps en classe pour mener à bien les activités est également évoqué.

<i>Quels apports identifiez-vous de l'accompagnement par un chercheur en école ?</i>
<p>Les équipes relèvent l'apport d'outils pertinents prenant appui sur les dernières recherches scientifiques. Ils ont également le sentiment que l'accompagnement mené permettait de soutenir leur formation tout en ouvrant un espace de remise en questions. Ils se sentaient encadrés et en sécurité par l'accompagnement du chercheur qui pouvait répondre aux questions, faire du lien entre la théorie et la pratique, réguler les pratiques tout en permettant à chacun d'avancer à son rythme. Les rencontres permettaient également de reconnaître et de soutenir la personne AP dans sa nouvelle fonction.</p> <p>Pour terminer, les temps d'accompagnement permettaient à des équipes de plusieurs implantations de se réunir autour d'un objet commun.</p>
<i>Quels apports identifiez-vous pour le projet, de manière générale ?</i>
<p>Les enseignants pointent les outils abordés et particulièrement le co-enseignement. En effet, ils mettent en avant le partage de ressources, la division de la charge de travail, la co-gestion du groupe, des pratiques plus efficaces à 2, le développement d'une dynamique collaborative et une meilleure visibilité des difficultés et des besoins des élèves.</p> <p>Les enseignants disent avoir développé une meilleure perception des pratiques de différenciation et une plus grande compréhension de la didactique de la lecture. Ils se sentent plus outillés et compétents pour entrer dans le tronc commun en 2022.</p> <p>Ils notent également des effets au niveau des élèves, concernant le développement de leurs compétences et de leur confiance dans l'apprentissage de la lecture.</p>

TABLEAU 4 APPORT DE L'ACCOMPAGNEMENT DANS LE PROJET

3.3 Accompagnement des écoles d'avril à juin 2021

3.3.1 Un accompagnement distancié

D'avril à juin 2021, le chercheur a poursuivi les contacts par mail et/ou par téléphone réguliers (toutes les 4 à 6 semaines) à distance avec les différentes équipes. Lors des différents contacts, des visites d'observation d'activités et de clôture du projet en école, le chercheur prend note des éléments abordés avec les enseignants pour assurer le suivi.

Durant cette période, les équipes ont de nouveaux rencontré de nombreuses difficultés en lien avec la pandémie. Les absences des élèves et des enseignants ont grandement impacté les activités menées.

Cinq écoles ont néanmoins poursuivi les activités prévues en adaptant leur rythme aux conditions rencontrées et 2 écoles n'ont plus pu mettre en œuvre les périodes d'accompagnement personnalisé car les personnes AP étaient en absence de longue durée et n'ont pu être remplacées.

Toutefois, une des écoles a pu commencer à organiser les activités prévues en début d'année sur la réalisation de capsules vidéo (sur base d'un livre créé lors de la première vague).

A la mi-mai 2021, l'annonce de la fin des périodes AP pour 2021-2022 a sérieusement impacté l'engagement des équipes. Plus particulièrement dans les écoles où plusieurs enseignants perdront leur poste à la prochaine rentrée. La prolongation se termine entre frustration et colère dans les 8 écoles.

3.4 Bilan des pratiques mises en œuvre durant la prolongation

Les écoles accompagnées ont mis en place différents outils cette année. Certaines ont prolongé la mise en œuvre d'outils testés dans la première partie du projet et d'autres ont choisi d'en tester de nouveaux. Le tableau ci-dessous reprend les outils testés dans les différentes écoles. Certaines écoles, ayant eu déjà des difficultés à entrer dans le projet et ayant rencontré des difficultés liées à la pandémie n'ont pas testé d'outil cette année.

	B	C	D	E	F	G	I	J
CO-ENSEIGNEMENT	X	X	X	X	X	X	X	X
CENTRES DE LITTERATIE	X	X			X		X	
APPROCHER L'ECRIT A PAS DE LOUP				X			X	
ENSEIGNEMENT EXPLICITE	X	X		X			X	
STRATEGIES DE LECTURE		X		X			X	
LECTURE INTERACTIVE ENRICHIE				X			X	
METACOGNITION							X	
CERCLE DE LECTURE		X						

TABLEAU 5 : SUIVI DES OUTILS MIS EN ŒUVRE DURANT LA PROLONGATION

En plus du travail sur les outils, les enseignants ont également mené d'autres activités en lien avec la lecture :

- Le travail à partir d'albums de jeunesse qui s'est affiné notamment par la mise en œuvre de l'enseignement explicite.
- Une attention particulière au développement du plaisir de lire chez les enfants en organisant par exemple des dégustations littéraires.
- L'organisation de rallyes lecture.
- La mise en place de sacs à albums permettant de faire le lien entre la classe et la maison.

Les équipes ont donc poursuivi la mise en œuvre des outils et ont également développé ou testé d'autres approches en lien avec les outils proposés dans la seconde vague du projet qui leur étaient proposés sur le Netboard, par le chercheur ou encore suite à leurs propres recherches.

3.5 Vécu des écoles durant cette année de prolongation

- **La réalité des écoles face à la pandémie**

Les écoles participant à la prolongation ont été fortement touchées par la pandémie. Elles ont dû revoir leur organisation suite à la mise en œuvre du code rouge (impossibilité d'organiser des activités inter-classes, impossibilité de changer d'implantation, etc.). Elles ont dû également faire face à de nombreuses absences tant des enseignants que des élèves. La personne AP a été de nombreuses fois sollicitée pour effectuer des remplacements. Cela fût assez décourageant car les activités préparées ne pouvaient pas être données et les personnes AP devaient prendre en charge certains groupes au pied levé. Face à la pénurie d'enseignants, les écoles n'ont pas eu d'autre choix que de trouver des solutions en interne, en mobilisant principalement les maîtres spéciaux, en supprimant les heures de fourches des enseignants, etc. Cela a amené les enseignants à pointer un niveau de fatigue supérieur à l'accoutumée.

De plus, certaines classes et écoles ont dû fermer plusieurs semaines durant cette année. Certains enseignants ont attrapé la COVID de façon plus ou moins grave, impactant lourdement la poursuite du projet pour la suite de l'année.

- **Et l'année prochaine ?**

Les écoles ont expérimenté les outils et les méthodes proposés. Les enseignants ont pu observer des effets sur les élèves et sur leurs propres pratiques enseignantes. Ils souhaitent poursuivre la mise en œuvre du co-enseignement notamment. Toutefois, ils se retrouvent face à un problème de taille, celui des périodes allouées. De ce fait, ils se sentent assez frustrés et en colère d'avoir une année « blanche », sans heures AP, comme certains enseignants le disent. Les équipes ont le sentiment que cette année, va leur faire « perdre » le bénéfice de l'entièreté de l'expérience pilote alors que les pratiques mises en œuvre sont porteuses pour les élèves. De plus, dans bon nombre d'écoles, la diminution des périodes va produire un changement important dans l'organisation des équipes. Ainsi, certains enseignants savent déjà qu'ils ne seront plus engagés l'année prochaine, ce qui rend cette fin d'année particulièrement éprouvante.

4. Méthodologie de récolte et de traitement des données

4.1 Questionnaire enseignant

Les données qualitatives ont été recueillies par le biais du questionnaire envoyé aux enseignants par mail début mai 2021. Celui-ci a été construit sur la base du questionnaire proposé en juin 2020. 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, la différenciation et l'apprentissage de la lecture. Ces prises d'informations, espacées d'un an, ont pour objectif d'identifier les changements dans les représentations des enseignants que nous présentons dans le point 5.

Les enseignants étaient invités à le compléter le questionnaire individuellement pour mi-mai 2021 et à le retourner par mail.

Les données récoltées ont été organisées selon la démarche d'analyse inductive de contenu (Blais, 2006 ; Paillé & Mucchielli, 2016) en 4 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.

Comme le montre le tableau ci-dessous, le second questionnaire reprend les éléments interrogés en 2020 et ajoute 2 dimensions :

- Les représentations, pratiques, leviers et freins dans l'apprentissage de la lecture.
- Les leviers et freins des rencontres inter-écoles.

Date de recueil	Dimensions abordées dans le questionnaire					
Questionnaire 2020 <i>12 questions</i>	Différenciation : représentations, pratiques, leviers et freins	Collaboration : représentation, pratiques, leviers et freins		Effets perçus du projet sur les enseignants	Effets perçus du projet sur les élèves	
Questionnaire 2021 <i>18 questions</i>			La lecture : représentations, pratiques, leviers et freins.			Rencontres inter-écoles : leviers et freins.

Tableau 6 Teneur des questions des questionnaires 2020 et 2021

- **Echantillon**

Sur les 21 enseignants participants au projet de prolongation, 14 ont répondu au questionnaire, soit 67%. Les graphiques ci-dessous montrent la proportion de répondants en regard de la fonction occupée. Comparativement, nous avons reçu 52 questionnaires sur les 60 enseignants participant en avril 2020 soit 86%.

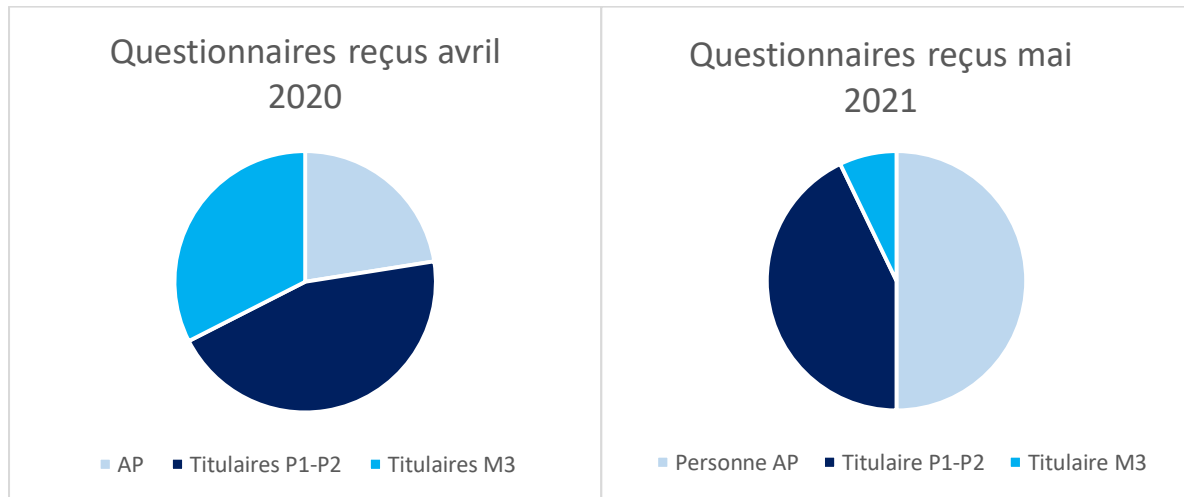


FIGURE 3: REPARTITION DES QUESTIONNAIRES REÇUS SUR LA BASE DE LA FONCTION EXERCEE EN 2020 ET 2021

4.2 Analyse du questionnaire

Dans cette partie, nous nous présentons le fruit des analyses du questionnaire de mai 2021. Celles-ci seront présentées sous différents points et mises en perspectives avec les résultats du questionnaire d'avril 2020 quand cela s'avère pertinent :

- La différenciation ;
- La lecture ;
- Les effets du projet ;
- La collaboration.

4.2.1 La différenciation

- **Conception de la différenciation**

Le questionnaire soumis aux enseignants en mai 2021 interrogeait la représentation de la différenciation des enseignants et les pratiques mises en œuvre. L'analyse de ces questionnaires montre que les enseignants conçoivent majoritairement la différenciation comme le fait d'adapter ce qui est proposé aux élèves (9). Cette conception était également prépondérante dans le questionnaire de 2020.

Ils orientent la différenciation sur quatre objets principaux :

- Le support (7).
- La structure (7) par la mise en place d'ateliers ou de temps de travail en petits groupes.
- La mise en place de progressions différentes selon les élèves (7).
- Le contenu (5).

Ils sont également attentifs aux rythmes différents des élèves (5) et à leurs besoins (5).

Les objets de la différenciation semblent avoir évolué durant cette année prolongation. En effet, lors du T1¹⁴ les enseignants mettaient en avant les supports et les contenus. Les structures étaient peu citées. La structure du groupe semble donc avoir pris une place plus importante dans les pratiques de différenciation, particulièrement au travers du co-enseignement mis en œuvre.

De plus, les dernières données mettent en avant un changement de pratiques centrées sur l'élève avec la mise en place de progressions différentes dans l'apprentissage de la lecture pour permettre à chaque élève d'avancer à son rythme.

En outre, cette vision plus individualisée de l'apprentissage a pu être soutenue par la mise en place des centres de littératie. En effet, ce dispositif permet de dégager du temps à l'enseignant pour mettre en place l'accompagnement personnalisé tout en gérant son groupe classe. Par rapport au T1, les enseignants semblent également être plus attentifs aux rythmes des élèves et à leurs besoins. Cette attention est soutenue par la mise en œuvre de tests diagnostiques et d'observations fines qui permettent de suivre au plus près la progression des élèves.

- **Leviers et freins de la différenciation**

Les enseignants relèvent plusieurs leviers à la mise en œuvre de pratiques de différenciation : les échanges de pratiques et réflexions communes avec les collègues (5) et la mise en œuvre de pratiques spécifiques comme le tutorat, la remédiation, etc. (4). Comme lors du premier recueil, c'est l'échange avec les collègues, la rencontre avec l'altérité qui semble être le levier le plus important dans la mise en œuvre de pratiques de différenciation : « *le fait de pouvoir échanger avec ses collègues sur les observations faites et réfléchir ensemble aux actions à mener* » (école A). Nous faisons le lien entre cette notion d'altérité et la dynamique collaborative qui semble nécessaire à la mise en œuvre de dispositifs de différenciations efficaces et porteurs.

Concernant les freins, les enseignants pointent en priorité la crise sanitaire (8), le manque de ressources matérielles ou de périodes horaires (6) et la crise sanitaire qui a engendré de nombreuses absences tant chez les enseignants que chez les élèves (4).

4.2.2 La lecture

Dans leurs représentations de la lecture, les enseignants pointent principalement l'importance de communiquer la notion du plaisir de lire aux élèves (9). Ils visent à développer leur compréhension (6) et à leur permettre une bonne maîtrise du code (4). Ils relèvent également l'importance de développer le vocabulaire (3) car un lexique enrichi favorise la compréhension des textes rencontrés. L'analyse des questionnaires réalisés au T2¹⁵ met en évidence le fait que l'apprentissage de la lecture est présent quotidiennement dans les classes sous différentes formes : le travail du code, la découverte d'albums, le travail des différents genres de texte, des jeux, etc. Cette variété d'activités semble soutenir l'apprentissage et la volonté de donner le goût de lire aux élèves. Toutefois, les enseignants pointent comme principales difficultés l'hétérogénéité des groupes, les confusions de sons, un vocabulaire pauvre et la culture de la lecture peu présente chez certains élèves.

¹⁴ Questionnaire enseignant 2020

¹⁵ Questionnaire enseignant 2021

4.2.3 Les effets du projet

- **Au niveau des enseignants**

Au travers de l'analyse du questionnaire réalisé au T2, nous observons que les enseignants disent opérer des changements dans leurs pratiques (5). En effet, ils mettent en œuvre plusieurs démarches proposées au début de l'expérience-pilote comme le co-enseignement, l'enseignement explicite, les stratégies de lecture, qui semblent progressivement s'intégrer dans leur « routine » de fonctionnement en classe. L'école B, par exemple, évoque : « *Nous travaillons davantage sur les stratégies des élèves ainsi que sur l'enseignement explicite de certains apprentissages en lecture ou autres.* ». Ces changements sont également en lien avec une connaissance approfondie de l'apprentissage de la lecture et de sa didactique (5). Ce qui leur permet de proposer des activités plus ciblées et de planifier plus efficacement les différentes séquences d'apprentissage. Ils ont notamment travaillé l'articulation entre lecture et écriture cette année. Enfin, ils mettent en avant la mise en place de nouveaux dispositifs. En effet, cette année, ils ont pu poursuivre la mise en œuvre de dispositifs déjà testés et poursuivre l'expérimentation avec d'autres.

Toutefois, certains enseignants ont été assez frustrés cette année car les périodes attribuées ne permettaient pas de mettre en œuvre la même dynamique que celle amorcée au cours de la première phase du projet. Ils ont donc rencontré des difficultés à organiser les activités et à observer des effets chez les élèves. De plus, les conditions sanitaires n'ont pas facilité le travail des enseignants durant cette année.

Au niveau de l'appropriation des outils, les enseignants mettent principalement en avant au T2, le fait de disposer de fiches outils (5) et du Netboard (4). En effet, certains ont apprécié le fait de pouvoir aller chercher des idées d'activités ou des leçons « *toutes prêtes* » pour tester certains outils. Ils ont également aimé le fait de pouvoir partager leurs activités avec d'autres écoles. Lors de la rencontre inter-écoles du 26 mai 2021, les enseignants ont également pointé la place de l'accompagnement dans l'appropriation des outils. Ils relèvent plusieurs éléments qui ont facilité leur mise en œuvre et leur compréhension :

- La dynamique instaurée par les accompagnements du chercheur.
- Le cadre sécurisant de l'accompagnement : le chercheur est garant des pratiques et a une posture bienveillante envers les équipes.
- L'observation des activités permettant de mettre en œuvre la démarche réflexive.

Toutefois, nous notons que les éléments évoqués par les enseignants renvoient principalement à la première phase du projet et non à la prolongation. La diminution du temps d'accompagnement semble avoir eu un effet sur la mise en œuvre des différents outils durant l'année de prolongation.

Pour finir, les enseignants sont assez inquiets pour l'organisation de l'année prochaine. Certains ont le sentiment qu'ils vont « *perdre* » ce qu'ils ont réussi à mettre en place. D'autres, par le fait d'avoir testé et éprouvé les outils, se disent prêts pour la mise en œuvre du tronc commun.

- **Au niveau des élèves**

Compétences disciplinaires

Les enseignants disent observer un développement important des compétences en lecture chez les élèves participant au projet depuis 3 ans. Ils pointent une amélioration au niveau du vocabulaire, qui se caractérise par l'utilisation d'un lexique plus riche et une meilleure compréhension des termes rencontrés dans les différentes disciplines. Ils relèvent aussi une amélioration au niveau de la

compréhension des textes. En effet, lors des découvertes d'albums notamment, les enseignants ont mobilisé différentes stratégies de lecture et ont progressivement amené les élèves à s'en servir. De ce fait, les élèves comprennent les textes rencontrés en profondeur et perçoivent davantage de subtilités au niveau des jeux de mots ou des liens intertextes.

« Les enfants qui sont actuellement en P2 et qui ont bénéficié de beaucoup d'heures du projet lecture sur une année et demi (DIFLEC 1 à raison de 8 périodes par semaine en P1) ont un très bon niveau de lecture. Des enfants qui sont en difficultés ont vraiment très bien progressé. Non seulement leur niveau de lecture a bien progressé mais aussi leur niveau d'écriture. Ce sont des enfants qui ont intégré plus facilement l'orthographe lexicale mais aussi qui ont de la créativité lors de projets d'écriture.

Les atouts de ce projet lecture sont indéniables à condition qu'un certain nombre d'heures lui soit alloué. Certains enfants au début de P1 sont entrés facilement dans la lecture parce qu'ils avaient pu bénéficier aussi de 8 périodes de lecture en M3. Pour d'autres qui avaient des difficultés, et qui savent que lors des périodes lecture nous sommes deux en classe pour les aider, osent plus facilement essayer, se tromper, demander de l'aide et on voit les progrès, et leur confiance en eux évoluer. » (Ecole E).

Compétences transversales

Les élèves ont également développé des compétences transversales au sein du projet pilote. Au travers de l'analyse du questionnaire T2, les enseignants observent une plus grande motivation (6) et un changement dans le rapport à la lecture (4).

Certains enseignants se disent même étonnés par les attitudes des élèves de maternelle : *« J'ai été surprise de voir l'attrait des maternelles pour la lecture. »* (Ecole C). Nous pensons donc que le projet leur a permis de porter un autre regard à la fois sur leurs élèves et sur leurs pratiques. Permettant ainsi de faire évoluer leurs représentations par rapport à cet apprentissage.

4.2.4 La collaboration et la concertation

L'analyse du questionnaire T2, permet de dresser les contours de ce que recouvre la collaboration pour les enseignants. Ceux-ci l'associent au partage, à la discussion dans l'altérité (11) et la combinent à la préparation d'activités en co-enseignement (10). Cette perception du développement de la collaboration dans l'altérité fait écho à la perception des pratiques de différenciation qui se développent également dans l'échange avec les collègues (co-observation des élèves, co-préparation des activités, etc.).

Au niveau des modalités mises en œuvre pour organiser les temps de concertation, les enseignants pointent principalement des échanges entre titulaire/titulaire (11) et entre titulaire/personne AP (11).

- **Les leviers et freins de la collaboration**

Concernant les leviers de la collaboration, les enseignants évoquent principalement la relation avec les collègues (10), car le fait de bien s'entendre et de développer une relation interpersonnelle basée sur la confiance et la bienveillance semble être un levier important. Ils citent aussi les échanges de pratiques (3) et le partage d'une vision pédagogique commune (3).

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

Concernant les freins à la collaboration, les enseignants pointent le temps de préparation et l'organisation (6), puis les mesures sanitaires (5) car avec le code rouge ils n'ont pas pu organiser certaines activités inter-classes et les possibilités de rencontres avec les collègues ont été réduites. Enfin, ils relèvent que les horaires (4) ne leur permettent pas de se rencontrer facilement car certaines périodes de fourche ne sont pas communes et les organisations-horaires peuvent varier selon le niveau maternel ou primaire.

A ces temps de concertation, s'ajoute également un grand nombre de projets menés de front dans les écoles. Ces différentes activités peuvent « épuiser » les enseignants qui en plus de leur charge de classe doivent s'investir dans différents domaines, comme les projets numériques, les projets « Ose le vert », etc.

- **La communauté d'apprentissage de pratique (CAP)**

Cette année, nous avons convié les équipes à 4 moments de rencontres inter-écoles. En octobre et en mars, les équipes de la prolongation se sont rencontrées autour d'objets définis. En janvier, les personnes AP des écoles de la première vague ont pu apporter leurs témoignages aux personnes AP impliquées dans les écoles de la seconde vague. En mai, les équipes des écoles de la vague 1 impliquées dans la prolongation ont apporté leur témoignage aux équipes de la vague 2 à propos des activités menées sur l'année écoulée et ainsi envisager des perspectives organisationnelles avec la diminution des périodes.

Au travers de ces différents temps, nous avons cherché à amorcer une communauté d'apprentissage professionnelle. Celle-ci était soutenue par une plateforme numérique (Netboard) permettant de partager des documents en lien avec le projet.

Les objectifs étant de permettre aux enseignants :

- D'échanger autour des pratiques porteuses expérimentées en faisant du lien avec les apports théoriques présents dans les fiches outils ;
- De faciliter l'appropriation et la compréhension des outils par l'échange avec les pairs permettant de se positionner et d'exprimer sa propre lecture de la démarche, son ressenti, etc. ;
- D'échanger au niveau des différents freins et leviers rencontrés et des moyens de les dépasser ou de les mettre en œuvre.

Les équipes ont relevé des leviers et des freins à ces rencontres que nous présentons dans le tableau ci-dessous.

Leviers	Freins
Partage d'idées, d'activités	Accompagnement en école suffisant (pas besoin de temps inter-écoles)
Vision des autres réalités dans les autres écoles	Difficile de rester attentif quand c'est à distance
Rassurant	Le temps (difficulté à se dégager du temps pour assister aux rencontres)
A distance : gain de temps sur les trajets	Le nombre de rencontres trop important
Echange sur les difficultés rencontrées et les pistes d'action	La fracture numérique lors des échanges à distance
Permet de se sentir moins seul	

TABLEAU 7 LEVIERS ET FREINS DES RENCONTRES INTER ECOLES

Nous pensons que le fait que les rencontres inter-écoles aient dû être organisées à distance a fortement impacté le retour qu'en font les enseignants.

4.3 Entretien des pilotes

4.3.1 Méthodologie de la recherche

Au fur et à mesure de nos investigations dans les écoles, il est apparu que les directions et les personnes AP jouaient un rôle dans la mise en place du changement pédagogique amorcé au sein de l'expérience pilote. Nous avons procédé à un recueil spécifique à partir de la question suivante : « Comment la direction procède-t-elle pour soutenir / mettre en place / pérenniser les pratiques collaboratives au sein de ses équipes en vue d'implémenter un changement de pratique pédagogique ? ». Nous avons interrogé 6 acteurs impliqués dans l'expérience pilote : 3 directions et 3 personnes AP) sur base volontaire.

Nos objectifs consistaient à :

- Décrire et analyser les stratégies de pilotage (choix, actions de mobilisation et de coordination) développées par les directions et les personnes AP en vue d'atteindre un objectif de changement pédagogique fondé sur un travail collaboratif (en équipe) ;
- Identifier les liens entre ces actions de pilotage et les conditions de mise en place du travail collaboratif ;
- Identifier les freins et les leviers rencontrés par directions et personnes AP dans la mise en place d'un travail collaboratif.

Nous avons réalisé des entretiens semi-directifs sur base d'un guide d'entretien. La figure ci-dessous met en évidence la méthodologie de recueil et l'analyse réalisée.

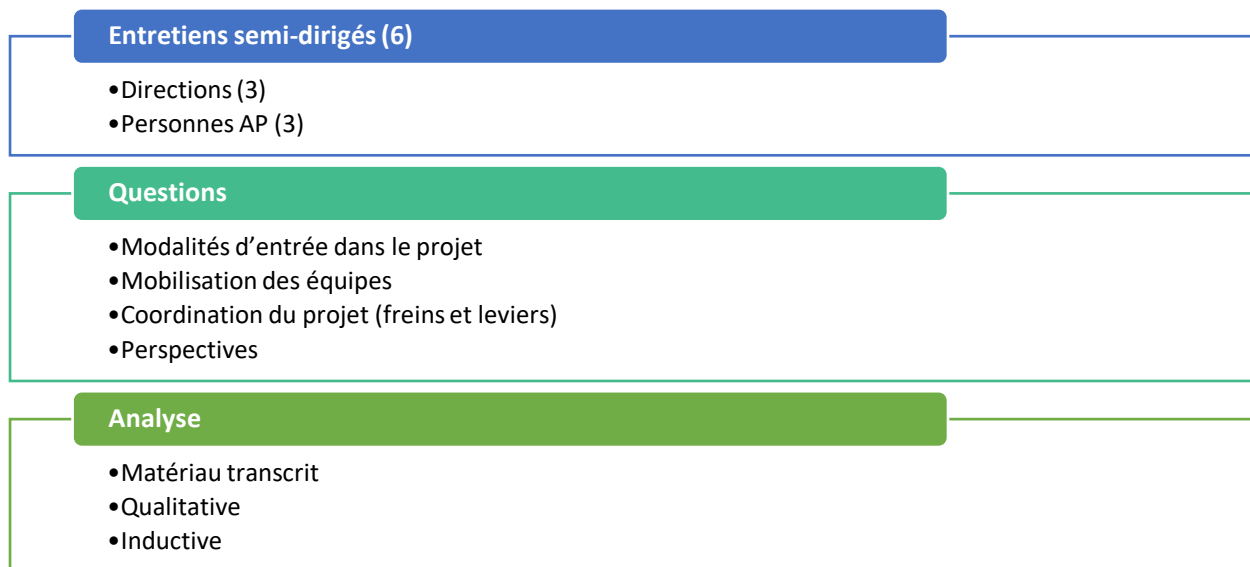


FIGURE 4 METHODOLOGIE DE RECUEIL ET DE TRAITEMENT DES DONNEES

L'analyse des résultats est proposée dans la partie suivante (5.5) qui traite de la question relative au rôle des directions dans la mise en place de l'expérience pilote.

5. Constats, analyses et recommandations

Nous proposons ci-dessous nos constats et analyses en prenant appui sur les différents recueils de données¹⁶ effectués durant cette année de prolongation. Nous avons fait le choix d'organiser cette partie en regard des questions-guides proposées par la cellule support.

5.1 Profil de la personne AP

La prolongation du projet a mis en avant deux configurations dans la répartition des heures d'AP au sein des écoles :

- Les heures sont attribuées à une même personne pendant la durée du projet, 2 ans et demi.
- Les attributions des heures d'AP varient d'une année à l'autre.

Nos analyses indiquent combien le rôle de la personne AP se construit dans le temps. Nous avons pu observer une première phase que nous qualifierons « d'insertion » qui se caractérise par des tâtonnements, des questionnements sur les contours du rôle d'AP, ses attendus et pour certaines personnes AP, la découverte de l'école, de sa dynamique et de ses pratiques. Nous avons également constaté que cette entrée dans le métier était le plus souvent facilitée par la mise en œuvre du co-enseignement. En effet, cette pratique permettait d'aider la personne AP à s'intégrer dans l'équipe, à progressivement légitimer sa présence dans les classes par l'apport d'une pratique spécifique tout en soutenant la mise en œuvre progressive d'une dynamique collaborative. De cette manière, la personne AP peut progressivement entrer dans une deuxième phase que nous pourrions qualifier de phase d'installation dans la fonction.

¹⁶ Questionnaires, entretiens, rencontre inter-écoles, observations du chercheur et PV des rencontres en école.

Au départ, force est de constater que malgré le cadre décréteil, le rôle de la personne AP reste assez nébuleux pour les équipes enseignantes/AP qui s'approprient le métier au travers de leur contexte. Même si chaque personne AP incarne la fonction et en définit les contours de manière spécifique au sein de chaque école, des points communs sont observés.

La personne AP se veut être un soutien à l'enseignant en se mettant au service de l'apprentissage des élèves. Elle prend appui sur une posture particulière (bienveillance, ouverture, motivation, etc.) et se spécialise petit à petit dans le domaine de la lecture pour devenir une ressource pour ses collègues. Au-delà du cadre décréteil, ce métier émergent est en train de se construire et de s'incarner dans des gestes professionnels qui se précisent au fur et à mesure des mises en action et des contextes dans lesquels il prend place. Ce travail de définition n'est pas abouti et pourra encore évoluer au fur et à mesure de la mise en place de l'AP structurel.

Durant ces 3 années scolaires, nous avons également relevé qu'une connaissance préalable du contexte de l'école et de l'équipe enseignante constituait un levier important. Elle peut diminuer le temps d'insertion et soutenir le développement de relations de travail dynamiques et collaboratives entre les binômes titulaire/personne AP.

Sur la base de nos observations tout au long de l'expérience pilote (première phase et prolongation), nous proposons d'esquisser les contours de la fonction de personne AP :

- Elle soutient l'enseignant titulaire au travers du co-enseignement et des différentes activités réalisées pour l'apprentissage de la lecture.
- Elle travaille en binôme avec le titulaire pour préparer, mener et évaluer des activités.
- Elle développe des compétences spécifiques au niveau du soutien à l'apprentissage de la lecture (grilles d'observation, activités, outils, etc.).
- Elle fait des liens entre les apprentissages réalisés dans les différentes classes et entre les niveaux.

Comme nous l'avons relevé dans le rapport d'août 2020, la personne AP continue de soutenir le développement de la continuité et le dialogue entre les classes et les implantations. Toutefois, suite à la diminution des heures d'AP, ce soutien se fait dans une moindre mesure. La personne AP étant nettement moins présente dans chaque classe, elle a moins de « bonnes pratiques » à partager. Cette situation est accentuée par la multiplication des implantations et en conséquence, des binômes à gérer. La personne AP bénéficie donc de très peu de temps pour échanger avec ses collègues. Ce constat rencontre la crainte que nous émettions dans le rapport d'août 2020, à savoir que pour mener à bien son action, la personne AP doit bénéficier de temps de rencontre et de concertation avec ses collègues. Or, les conditions mises en œuvre, à savoir 2 périodes par semaine par classe, empêchent ce fonctionnement. De plus, la multiplication des casquettes des personnes AP pour compléter leur horaire, rend plus difficile ces temps d'échanges.

Au niveau du profil de la personne AP, dans la continuité des conclusions du rapport final de la première phase du projet (août 2020), nous avons pu observer que la formation initiale de la personne AP, pour autant qu'elle soit enseignante, ne semble pas être un critère incontournable. Bien au contraire, une AP institutrice maternelle va pouvoir apporter des spécificités à l'équipe des titulaires de P1-P2 et inversement. C'est l'articulation et l'échange de ressources entre les membres de l'équipe qui constitue un levier majeur. C'est pourquoi, le fait que l'AP connaisse déjà l'équipe et soit reconnue par elle comme étant détentrice de ressources propres permet à la dynamique collaborative de s'instaurer plus rapidement. De plus, nous observons que la posture de l'AP vis-à-vis de la fonction et de ses collègues semble être le principal levier. Elle se caractérise par l'implication, la bienveillance, le dynamisme, l'ouverture, l'écoute et la présence. Nous remarquons également l'apport de la mise en

œuvre de la démarche réflexive permettant aux personnes AP de prendre conscience de leurs spécificités tout en leur donnant l'opportunité de caractériser leurs pratiques professionnelles avec davantage de finesse. Celle-ci a été soutenue par les temps de rencontres entre personnes AP et par les accompagnements réalisés par le chercheur en présentiel ou à distance.

- **Recommandations**

Au démarrage du projet, la fonction de personne AP était floue pour les équipes. Il semble donc primordial que les contours de ce rôle soient clarifiés et explicités afin que les écoles puissent, en autonomie, mettre en œuvre l'accompagnement personnalisé en respectant la définition du décret code. De même, il pourrait être intéressant de proposer des formations continues pour cette nouvelle fonction afin d'inscrire ces personnes dans la démarche de l'accompagnement personnalisé.

La personne AP semble également incarner l'innovation pédagogique et les changements de pratiques. Dans le sens où celle-ci est porteuse du changement et doit pouvoir prendre sa place au sein de l'équipe tout en prenant petit à petit un rôle de pilote/animateur de cette dynamique. Cet aspect pourrait également être un point d'appui pour développer des formations continues qui pourraient prendre plusieurs formes, comme des séances d'échanges et d'analyse de pratiques ou la mise en place de communautés d'apprentissages professionnelles.

Enfin, la fonction de personne AP est un métier émergent. L'identité professionnelle des enseignants impliqués dans cette fonction a évolué de titulaire de classe à un métier de soutien dans la mise en place de nouvelles pratiques et d'échanges, de prise de recul. En effet, la venue d'un collègue dans des temps précis, autour d'un objet commun a « obligé » certains enseignants à se mettre dans la dynamique du projet. La personne AP ne pourra trouver sa place que si ses collègues sont prêts à lui ouvrir leur classe et soient prêts à prendre appui sur cette dynamique de soutien et d'échange.

Cette fonction a réellement mis en avant la plus-value du co-enseignement. Tant au niveau de l'insertion de la personne AP dans l'équipe, qu'en soutien à la mise en place d'une dynamique collaborative et d'appui apporté aux élèves.

Cette expérience pilote a néanmoins mis en évidence plusieurs freins organisationnels à la fonction. Il serait donc intéressant qu'en amont de la mise en œuvre du tronc commun, une réflexion soit menée sur l'importance de la stabilité du personnel au sein des équipes, un nombre d'implantation maximale et la composition de la charge horaire à favoriser (association des périodes FLA et AP par exemple).

Ce que nous retenons :

- Cette nouvelle fonction nécessite un temps d'appropriation tant pour l'enseignant en charge que pour ses collègues. Elle est à envisager au sein d'une équipe.
- La nécessité de proposer des offres de formations variées et adaptées tant pour les personnes AP que pour les équipes enseignantes.
- Une définition affinée de la fonction en permettrait une meilleure compréhension et des pratiques plus efficaces. Néanmoins, cette fonction mérite d'être envisagée comme une fonction « souple » qui se caractérise par une capacité d'adaptation aux contextes dans lesquels elle évolue. En outre, il s'agit d'une fonction dont les contours continueront à s'affiner au fur et à mesure de son implémentation.
- L'importance de la stabilité de l'équipe dans le développement d'une dynamique collaborative.

- Dans la composition de la charge horaire de la personne AP, l'attention à limiter les tâches et le nombre de binômes. Le fait de voyager entre implantations et d'avoir plusieurs casquettes au sein des écoles rend plus difficile l'insertion et la mise en œuvre de la collaboration entre enseignants.

5.2 Gestion de l'hétérogénéité

Au niveau de la gestion de l'hétérogénéité, en nous basant sur nos différents recueils de données, nous remarquons que les écoles ont poursuivi cette année la mise en œuvre du co-enseignement. Plus spécifiquement, les enseignants utilisent majoritairement le co-enseignement en atelier et en parallèle pour réaliser les activités. Ils ont principalement pris appui sur cette pratique pour mettre en œuvre la différenciation, se basant sur l'observation plus fine de 2 enseignants en classe, confrontant leurs observations et coordonnant les actions à mener par la suite.

Par ce biais, les enseignants semblent porter une attention particulière aux besoins des élèves et à leur rythme. En effet, ils mettent en avant le fait de mettre en place une observation plus fine des élèves, leur permettant ainsi de développer des pratiques plus adaptées. Le fait de pouvoir échanger avec un pair semble être un levier important dans la mise en œuvre des pratiques de différenciation.

De plus, nos données ont mis en évidence un changement dans la perception de la lecture. Les enseignants pointent le fait de développer le plaisir de lire chez les élèves pour soutenir l'apprentissage. Celui-ci semble davantage mobilisé dans les différentes activités quotidiennes, les enseignants lui accordant ainsi une place particulière. Nous posons l'hypothèse que le fait d'avoir développé une meilleure connaissance de la didactique et des différentes dimensions de la lecture soutient un plus grand investissement dans les activités d'enseignement y afférant.

• **Recommandations**

Ces différents éléments peuvent être mis en perspective en lien avec la représentation de la différenciation. En effet, Connac (2021) relève deux principales contraintes rencontrées par les enseignants pour mettre en œuvre des pratiques de différenciation : le nombre d'élèves et le temps disponible (Moldoveanu et al., 2016). De plus, Kahn (2010) met en avant que les enseignants englobent un grand nombre de pratiques sous le terme « différenciation ». Même si ces pratiques visent la réduction des écarts entre les élèves, elles peuvent conduire à l'effet inverse.

Notre analyse de données a montré que les enseignants associent majoritairement la différenciation au terme « adapter ». C'est-à-dire qu'ils vont adapter les consignes, les supports, leurs exigences en fonction de leur perception des besoins des élèves. Connac (2021) voit dans l'adaptation un risque d'« amoindrissement des tâches cognitives, une réduction des attentes par rapport aux exigences ». Cet aspect est donc un point d'attention à porter aux différentes pratiques de différenciation et à affiner au travers de nouveaux recueils de données et d'observations en classe.

Toutefois, nous pouvons mettre en lien cette perception avec la mise en œuvre du co-enseignement. Cette pratique semble être un levier important dans la mise en œuvre de pratiques de différenciation. Le fait de co-préparer, co-gérer et co-évaluer les activités semblent permettre aux enseignants d'affiner leurs pratiques et d'évoluer dans leur perception de ce qu'ils peuvent mobiliser comme ressources au sein de leur classe.

En effet, dans la classe, l'enseignant va adopter différentes approches selon les élèves et les activités menées. Cette diversité semble plutôt efficace d'après les enseignants.

Au regard de notre analyse, les enseignants ont perçu le véritable bénéfice des pratiques de différenciation par l'expérimentation. Néanmoins, Connac (2021) propose une vision « d'injustice professionnelle » qui pourrait être ressentie par les enseignants face à d'autres collègues ne mettant pas en œuvre de telles pratiques (se centrant majoritairement sur « des organisations essentiellement collectives et uniformes »). Dans notre cas, nous n'observons qu'en partie cet élément : certains enseignants font état d'une certaine frustration par rapport à leurs collègues qui n'assurent pas la continuité des pratiques et d'autres qui semblent plus sereins et cherchent à œuvrer pour diffuser les pratiques petit à petit à l'ensemble de l'équipe.

Pour étayer nos dires, nous prenons appui sur la conception proposée par Connac (2021) qui met en œuvre différents processus afin d'améliorer l'accompagnement des élèves et de faciliter le travail enseignant.

Cette conception présente une vision intégrative des différents possibles pour développer l'accompagnement des élèves. Cette représentation met en avant la personnalisation au centre (beige), la différenciation (bleu) et des éléments indirects à la différenciation (blanc). Cet auteur distingue la personnalisation qui se veut plus étroite que la différenciation. Il propose donc de travailler autour de 3 zones : l'individualisation, l'étayage et la coopération. Au centre de ces zones, se placent la différenciation et la personnalisation des apprentissages. Cette mise en perspective de ces différents concepts questionne et pourrait être un point de départ pour inviter les enseignants à déplier leurs représentations et leurs pratiques de différenciation.

Sur cette base, nous pensons qu'une meilleure connaissance et compréhension à la fois des enjeux et des différentes pratiques possibles pour moduler son enseignement pourrait avoir des effets porteurs chez les enseignants. Ceux-ci¹⁷ ont souvent tendance à associer différenciation et individualisation.

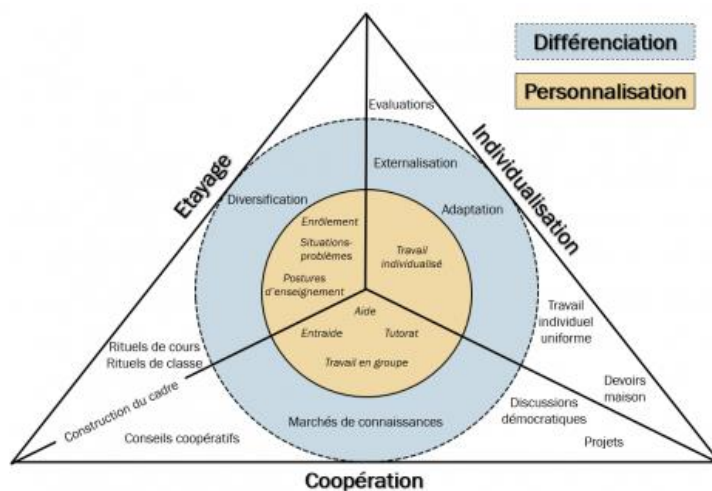


FIGURE 5 LA CIBLE DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE (CONNAC, 2021)

Au niveau des pratiques enseignantes, il est important de tenir compte du facteur temps dans un processus de changement pédagogique. Les équipes ont eu l'occasion d'être accompagnées durant la première phase de l'expérience pilote et ont pu tester les outils, etc. Cette année, lors de la prolongation, 6 équipes qui étaient entrées dans la logique des outils ont poursuivi le travail. Les 2 autres, ont tenté de mettre en œuvre certaines pratiques, mais cela s'est avéré difficile en raison de

¹⁷ Les enseignants participant au projet partageaient majoritairement cette vision au début de celui-ci (2019).

plusieurs facteurs : un turn over de l'équipe, le manque d'implication de la direction et la crise sanitaire notamment.

L'entrée dans une démarche de différenciation nécessite de mieux connaître ce que recouvre ce concept et les pratiques qu'il recouvre, ainsi que du temps et de l'engagement de la part des enseignants. A cet égard, il semble indispensable de développer des formations permettant aux enseignants de mieux comprendre le concept mais aussi de l'expérimenter tout en étant accompagnés. Les rencontres et échanges entre enseignants, au sein de l'école et entre écoles, constituent aussi des dynamiques de soutien indéniable. Tout changement étant contextualisé, ne perdons pas de vue dans ces formations l'importance de soutenir la mise en projet des équipes, qui fédère et donne sens au changement de pratiques. L'analyse des contextes et des besoins reste un point d'appui à l'entrée en formation.

Ce que nous retenons :

- Permettre aux enseignants d'expérimenter, de tester et d'analyser plusieurs types de pratiques de différenciation pour permettre l'évolution des représentations et des pratiques.
- Se centrer sur des pratiques pédagogiques qui fédèrent les enseignants et soutiennent une véritable réflexion sur leurs pratiques en contexte.
- Favoriser la personnalisation des apprentissages plutôt que la différenciation tant pour un développement des compétences des élèves que pour le travail de l'enseignant.
- Prendre en compte la dimension du temps dans une dynamique de changement de pratique.
- Développer des offres de formations continues variées et adaptées pour soutenir ce changement.
- Prendre appui sur la dynamique collective en école et entre écoles pour soutenir la dynamique de changement pédagogique.

5.3 Effets perçus du projet

Comme nous l'avons évoqué précédemment, le projet a eu un impact tant au niveau des enseignants que des élèves.

En effet, les enseignants ont pu tester et mettre en place différentes pratiques visant à soutenir l'apprentissage de la lecture et les pratiques de différenciation. Durant le temps du projet (première phase et prolongation), ils ont eu l'occasion de s'approprier les pratiques proposées en fonction de leurs besoins et de leurs réalités spécifiques. De plus, nous avons également pu établir une augmentation de la collaboration entre les enseignants entre binômes, par cycles et entre implantations. Cela permet de soutenir la continuité des apprentissages et d'affiner les outils proposés.

Concernant les élèves, les enseignants ont également relevé plusieurs effets. Ils ont pu observer un développement des compétences disciplinaires : la mise en œuvre de stratégies de lecture, une meilleure compréhension des textes, le développement du vocabulaire, etc. Ils ont également constaté le développement de compétences transversales, liées à la posture des élèves face à l'apprentissage. En effet, ceux-ci semblaient plus motivés et avaient du plaisir à participer aux activités.

- **Recommandations**

Le projet pilote a mis en question la place de l'évaluation des apprentissages ou des acquis des élèves au sein des pratiques enseignantes. Comment mettre en œuvre une évaluation qui rende véritablement compte des acquis de l'élève ? Comment identifier des critères ? Comment évaluer afin d'apporter une approche différenciée adaptée ? Les différentes pratiques expérimentées par les enseignants les amènent à se questionner et à tâtonner pour trouver des pistes de réponse. La question de la place de l'évaluation diagnostic et des outils à mettre en place est un champ à investiguer dans la perspective de la mise en place de la différenciation, tant au niveau de la formation initiale que continue des enseignants.

De plus, l'expérience pilote a mis en évidence l'importance de l'accompagnement des équipes comme soutien au changement. En effet, Galand et Delisse (2020) relèvent que les expériences accompagnées ont de meilleurs résultats. De plus, la littérature montre que pour modifier de façon durable les pratiques enseignantes, un accompagnement prolongé et régulier est nécessaire (Little, 2006 cité par Galand et Delisse, 2020). Il semble donc indispensable de créer une dynamique d'accompagnement à grande échelle afin de soutenir les changements dans les pratiques enseignantes. Celui-ci pourrait être pris en charge par les CSA ou par des formateurs en lien avec l'avant-projet de décret « Formation professionnelle pour les enseignant.e.s et CPMS ».

Ensuite, nous souhaitons mettre en perspective les résultats de l'expérience pilote. En effet, Galand et Janosz (2020) indiquent que les recherches en éducation peinent à modifier de manière durable les pratiques enseignantes dans le temps et à réduire les inégalités entre élèves. De nombreuses études ont montré qu'il y a une réelle difficulté à « transférer » les apports des recherches dans l'ensemble des écoles. De ce fait, il semble capital de penser la mobilisation de ressources dans un temps relativement long afin de soutenir et d'accompagner le changement de pratique lors de la mise en œuvre des périodes AP de façon structurelle. Dans le cadre de l'expérience pilote, même si les enseignants avaient expérimenté des pratiques, et modifiaient progressivement leurs représentations de la différenciation, l'implémentation effective du changement de pratiques est fortement ralenti suite à la diminution des heures disponibles. Tout en sachant que les conditions de répliquabilité de l'expérience pilote sont relatives au vu du nombre de périodes octroyées lors de la première phase et de la pandémie lors de la prolongation, phase 2, il semble capital de préparer les équipes à la mise en place des périodes d'accompagnement personnalisé. La formation continue restant une voie importante, celle-ci pourrait permettre la mise en place d'espaces entre acteurs de l'enseignement pour expérimenter, analyser et échanger de nouvelles pratiques, et leur permettre d'appréhender le changement.

A cet égard, Galand et Coll. mettent en avant le fait de favoriser la collaboration entre chercheur et enseignants car « *leurs connaissances sont à la fois respectivement indispensables et complémentaires* » (p.14). L'objectif étant de se centrer sur l'amélioration des pratiques enseignantes pour amener une amélioration des compétences des élèves.

Dans le même ordre d'idée, les études ont montré (Dupriez, 2015) que les changements amenés par les réformes n'aboutissent pas ou peu. En effet, les freins sont souvent le manque de moyens, la compréhension et l'interprétation de la part des enseignants.

Pourtant la posture des enseignants face à une nouvelle mesure est capitale pour sa mise en œuvre et repose sur 4 points essentiels (Dupriez, 2015, p. 29) :

- La perception du besoin d'innover,
- La perception des bénéfices que peut apporter le dispositif,

- Le sentiment d'efficacité personnel,
- La maîtrise des compétences nécessaires pour mettre en œuvre le dispositif.

Il est également important que les enseignants accordent une valeur à ce qui doit être mis en place pour qu'ils puissent s'y engager.

En plus des enseignants, les caractéristiques de l'école influent également sur la mise en œuvre et l'engagement d'une nouvelle pratique ou réforme. Les caractéristiques s'organisent autour de 3 points :

- Caractéristiques générales : climat de travail, capacité d'intégrer de nouvelles pratiques, etc.
- Processus et pratiques organisationnelles : collaboration (occasions de communication qui favorisent des opportunités d'apprentissage pour une meilleure mise en œuvre des pratiques), prise de décision collective, etc.
- Caractéristiques spécifiques de l'équipe : soutien et encouragement de la direction, qui joue un rôle de facilitateur et ouvre les possibles pour le développement professionnel des enseignants, etc. Lorsqu'une dynamique collaborative est présente et intégrée dans l'équipe, l'implémentation sera facilitée.

Le développement d'une pratique réflexive est déjà un point d'attention en formation initiale, il mérite d'être réaffirmé et soutenu dans la transition vers le métier. En effet, les outils réflexifs utilisés en formation initiale sont bien souvent rapidement oubliés lors de l'entrée dans le métier.

De ce fait, la mise en œuvre de formation alternant des temps de formation et d'accompagnement soutiendrait le développement d'une posture réflexive. Nous prenons appui sur l'accompagnement réflexif mis en œuvre au travers du projet. Le fait d'avoir un cadre autour de l'expérimentation, permettait aux enseignants de se sentir plus à l'aise et d'oser. Ce cadre délimitait des temps de rencontre et d'échanges, des questions autour des outils qui mettaient les enseignants en questionnement et leur permettaient d'aller plus loin dans leur compréhension de l'outil et dans leurs pratiques. L'expérimentation d'outils semble être une porte d'entrée intéressante pour à la fois permettre aux enseignants de se rencontrer autour d'un objet commun et également d'être accompagnés dans la mise en œuvre d'une démarche réflexive autour de ceux-ci. Cette organisation pourrait se faire de façon collective afin d'amener ces échanges dans l'altérité et pourraient également se décliner dans un versant individuel dans une vision d'accompagnement individuel.

Enfin, nous pensons qu'il serait intéressant de mettre l'accent sur la formation à la pratique collaborative en formation initiale. En effet, le fait de mettre les étudiants en situation de collaboration, leur permettre de développer des compétences spécifiques pourrait soutenir la mise en œuvre de la collaboration lors de leur insertion professionnelle et tout au long de leur carrière. Dans cette perspective, il pourrait être intéressant de soutenir la démarche réflexive dans la phase d'insertion professionnelle afin d'autonomiser les enseignants débutants et les soutenir lors de cette période assez délicate.

Ce que nous retenons :

- Interroger la place de l'évaluation diagnostic des acquis des élèves pour proposer des démarches répondant à leurs besoins.
- L'importance d'accorder une place à l'accompagnement long et continu des équipes dans un processus de changement pédagogique.

- Développer des dispositifs de formation initiales et continue proposant des méthodologies variées, prenant appui à la fois sur le collectif et l'expérimentation en situation,
- Soutenir le développement d'une démarche d'analyse réflexive en continu, de la formation initiale à l'implantation dans la fonction.
- Tenir compte des limites de la recherche en éducation et l'utilisation des résultats présents en regard des conditions de mise en œuvre effectives des périodes AP qui ne seront pas similaires à l'expérience pilote.

5.4 Concertation et collaboration

Suite à l'analyse proposée dans le rapport intermédiaire d'avril 2021, les éléments apportés lors de la dernière rencontre inter-écoles confirment le développement d'un sentiment d'appartenance au sein du projet et le développement d'un vocabulaire commun.

Les rencontres organisées et le soutien apporté par la plateforme Netboard ont également contribué à développer une vision objectivée des écoles participantes et à partager les pratiques en lien avec les outils proposés.

La mise en place d'une véritable Communauté d'Apprentissage Professionnelle (CAP) s'inscrit dans le temps : la connaissance des réalités des autres écoles est progressive et se met en place dans un processus itératif où chaque rencontre alimente les informations et les échanges précédents. Dufour (2011) met en avant une telle communauté s'appuie sur 4 principes :

- L'apprentissage plutôt que l'enseignement ;
- La collaboration plutôt que la compétition ;
- Les actions plutôt que les intentions ;
- Les observations documentées plutôt que les opinions.

Nous avons pris appui sur ces 4 principes pour mener les rencontres en axant celles-ci sur :

- Le partage de pratiques et de projets menés par les équipes ;
- Des temps d'échanges cadrés portant sur les dispositifs mis en œuvre et les résultats observés sur les pratiques enseignantes et sur les élèves.

Ces rencontres permettent également le développement d'un soutien d'appartenance ce qui renforce petit à petit les liens intra-écoles au cycle 5-8 (Peters et Savoie-Zajc, 2013). Pour les écoles qui avaient dû réorganiser les d'heures AP suite à leur diminution et à la situation de pandémie, le fait d'entendre comment d'autres équipes avaient relevé le défi et se réorganisaient était à la fois rassurant « c'est possible », et valorisant « on est dans le bon ».

En se focalisant sur la dimension cognitive, nous relevons que la CAP même si elle permet d'abord aux enseignants d'échanger des idées ou des pratiques, ceux-ci abordent progressivement les attitudes des élèves et les conséquences des activités pédagogiques sur leurs apprentissages. De plus, les différents questionnements émergents se situent au niveau des élèves, de leur progression, de leurs difficultés, des méthodes et démarches à utiliser, etc.

En outre, la méthodologie mise en œuvre amenait les enseignants à réaliser une production en amont de la rencontre. Cette production était à la fois l'occasion pour eux de formaliser les pratiques et d'échanger autour de celles-ci et garantissait un partage des ressources et des vécus lors de la rencontre inter-écoles.

Les temps de rencontre ont permis aux enseignants de faire état des défis liés à leurs pratiques et à leurs questionnements face aux élèves. Les enseignants se questionnent sur les outils mobilisés, échangent sur les difficultés de leurs élèves et comment les outils ont pu servir à surmonter telle ou telle difficulté.

Toutefois, suite à cette année de prolongation, nous remarquons que les communautés d'apprentissage de pratiques ont été amorcées sans pour autant être stabilisées ou autonomes. Les mesures sanitaires nous ont obligé à organiser ces temps en distance, ce qui rend plus difficile le fait de faire connaissance (notamment lors de temps informels comme lors des pauses) avec les enseignants/directions des autres écoles. Actuellement, nous pouvons dire que les équipes ont expérimenté une dynamique d'échanges et de partages de ressources. Elles ont commencé à identifier les atouts et souhaiteraient les poursuivre. Mais l'inscription durable de telles communautés dans les pratiques enseignantes est à envisager dans un temps long, qui dépasse la durée du projet et qui nécessiterait un accompagnement extérieur.

- **Recommandations**

Nos analyses de juin 2021 mettaient en évidence une certaine conception du travail collaboratif majoritairement considéré comme une activité qui prend du temps (frein) et est parfois pointée comme étant une charge supplémentaire au travail enseignant. Les enseignants percevaient le temps en classe et la préparation à domicile comme légitimes, alors que les temps de concertation étaient davantage perçus comme un temps « supplémentaire », non prévu dans le contrat initial. Cet état de fait nous renvoie aux enquêtes Talis (2018¹⁸) qui montrent que les pratiques collaboratives restent peu présentes en regard des autres tâches d'un enseignant, même si les échanges entre collègues lors de réunions ainsi que la collaboration sont relevés comme faisant partie intégrante du métier d'instituteur en FWB (Van Nieuwenhoven et al., 2014).

Au sein de la prolongation, les enseignants semblent commencer à percevoir les bénéfices de ces temps de concertation. Toutefois, ceux-ci sont intégrés au cadre du projet, à la mise en place des outils et aux périodes octroyées, etc. Nous nous interrogeons dès lors sur la continuité des dynamiques collaboratives amorcées au sein des écoles au terme du projet. Nous ne perdons pas de vue que pour amener des changements, de nouvelles pratiques de collaboration et de concertation, il semble indispensable de permettre aux enseignants de développer des compétences particulières spécifiques au travail collaboratif (Corriveau et Letor, 2010) tant en formation initiale que continue. En outre, ces compétences prennent appui sur une visée interdisciplinaire du travail collaboratif (Fernandez, 2020).

Cela implique une implication importante de la part des enseignants qui soutiendra également leur développement professionnel (Uwamariya & Mukamurera, 2005). C'est pourquoi, il pourrait être intéressant de proposer des formations d'équipe au travail collaboratif et à la démarche réflexive dans une approche intra et inter-écoles pour éventuellement aboutir à la mise en œuvre de CAP. Réunir les enseignants autour d'un objet commun, potentiellement un projet de formation choisi pourrait soutenir la professionnalisation des enseignants (Borgès et Tardif, 2009).

De plus, cette année la mise en place du code rouge semble avoir constitué un frein à la collaboration dans le contexte scolaire en Belgique. Selon Letor (2015), (Durpriez, 2003), Barrère (2002), le cloisonnement en groupes classe de niveaux, n'aide pas à instaurer ce type de pratique. Or, ce cloisonnement a été davantage marqué cette année dans l'application du code rouge, interdisant aux différents groupes classe de se rencontrer afin de limiter les échanges.

¹⁸ Belgique francophone, TALIS 2018

[file:///Users/letc2005/Downloads/TALIS%20-%202018%20-%20Chapitre%20IV%20%20Enseigner%20au%20quotidien%20\(ressource%2015328\).pdf](file:///Users/letc2005/Downloads/TALIS%20-%202018%20-%20Chapitre%20IV%20%20Enseigner%20au%20quotidien%20(ressource%2015328).pdf)

En outre, même si les temps de concertation en équipe existent dans les écoles, ils ne portent pas systématiquement sur des objets pédagogiques. La majorité des enseignants évoquent des temps de concertation en équipe portant sur l'organisation : répartition des tâches, gestion du calendrier, etc. Toutefois, la concertation au sein des binômes (AP/titulaire) est bien centrée sur des objets pédagogiques à la fois dans la régulation des activités menées, mais également dans la planification des activités à venir sur la base des observations des élèves, etc. Cette différence entre la dynamique en place dans les binômes et les temps de concertation, indique qu'il est nécessaire de travailler au niveau de la place et du rôle de la concertation dans les écoles, afin que les enseignants puissent en exploiter pleinement le potentiel et développer une culture de la discussion et de la controverse autour d'objets pédagogiques définis.

Enfin, la mise en œuvre de CAP pourrait être une démarche intéressante pour favoriser l'implémentation de nouvelles pratiques. En effet, le fait de s'ouvrir à d'autres enseignants dans un cadre précis autour des problématiques rencontrées sur le terrain constitue une piste intéressante. Celles-ci pourraient s'organiser au sein d'une école ou entre plusieurs écoles afin de favoriser une dynamique d'échanges, d'apprentissage et de soutien au développement professionnel des enseignants participants.

Pour terminer, la mise en place du management scolaire participatif (Dupriez, 2003) semble être une piste intéressante. En effet, le développement d'une école efficace prend notamment appui sur les éléments suivants :

- La coopération entre enseignants qui par des échanges soutenus assurent le suivi des élèves, ont la possibilité de planifier les cours et de discuter des activités pédagogiques qu'ils mènent chacun dans leur classe ;
- Le partage d'une vision commune des objectifs et finalités entre enseignants ;
- Le fait d'avoir une certaine autonomie tout en développant un sentiment de responsabilité.

Ce que nous retenons :

- Les enseignants ont une représentation de la collaboration comme étant une charge supplémentaire de travail mais qui évolue au fil du projet au fur et à mesure de l'expérimentation de pratique collaborative en binômes notamment.
- Le travail collaboratif prend appui sur des compétences spécifiques (la planification, la gestion des tâches, l'attribution de rôles spécifiques, etc.). L'organisation de formations permettant de développer ces compétences semble primordiale.
- Il serait intéressant de mettre en place des formations au sein des écoles et entre écoles afin de faire vivre différentes modalités de dynamiques collaboratives.
- La structure cellulaire, en niveau d'enseignement est un frein à la collaboration, il y aurait donc lieu d'interroger les possibilités de décloisonnement pour répondre aux attendus de la collaboration.
- Il est important de cibler la collaboration sur un objet pédagogique précis qui permet de circonscrire la réflexion et le travail.
- Un temps régulier et fixé à l'horaire est un levier pour développer des pratiques collaboratives.
- Le turn over des enseignants ne permet pas la mise en œuvre d'une dynamique collaborative stable.

5.5 Rôle des directions

Les entretiens réalisés auprès des 3 directions et de 3 personnes AP ont permis d'interroger les 4 dimensions des fonctions de pilotage:

- Les modalités d'entrée dans le projet ;
- Les stratégies de mobilisation ;
- Les freins en présence ;
- Les leviers en présence.

Nous tenons à préciser que les pilotes interrogés, ont choisi de répondre aux questions sur base volontaire et car ils étaient disponibles. Cela explique que nous n'avons pu interroger tous les pilotes participants à la prolongation.

Entrée dans le projet pilote

En analysant les intérêts et besoins qui ont piloté le choix d'entrer dans le projet, nous avons pu isoler un type de profil en fonction de leur démarche.

Dans les 3 écoles, les équipes étaient intéressées par l'objet du projet, elles étaient en question sur les pratiques différenciées et avaient besoin d'outils, pour alimenter la réflexion en cours. Le directeur considère que son rôle est de permettre aux enseignants de réfléchir, d'avancer dans leur réflexion.

L'aspect volontaire des équipes et le sens accordé à l'expérience pilote semblent être des leviers importants.

Stratégies de mobilisation des pilotes

Les pilotes utilisent différentes stratégies pour mobiliser leurs équipes :

- La gestion du projet par la direction, puis délégation des responsabilités et prise de décision aux enseignants. Confiance de la direction dans l'équipe. (6)
- La personne AP en charge avec supervision de loin de la part de la direction, confiance (6)
- Le projet est inscrit dans le plan de pilotage de l'école. (2)
- Le fait de « pousser » les enseignants à entrer dans le projet (petites réticences), faire le point avec eux et toute l'équipe pour voir ce que ça a apporté. (2)
- La direction mobilise le capital période pour soutenir le projet. (1)
- La concertation d'équipe 1 x par semaine, 1x toute l'équipe, 1x par cycle. (1)
- L'engagement d'enseignants portés par les mêmes valeurs : collaboration. (1)
- Des visites de classe par la direction au niveau des activités menées. (1)
- La présentation des projets menés à l'ensemble de l'équipe, pour tenter de « contaminer » les autres.

Freins et leviers

Les pilotes mettent en avant le nombre de périodes accordées. La diminution drastique de celles-ci a amené un changement de dynamique conséquent et ils n'ont plus les mêmes exigences envers les enseignants impliqués : « *On ne fait pas de miracle avec des miettes* ».

Concernant les leviers institutionnels, les pilotes relèvent :

- Le temps du projet qui a permis d'instaurer une dynamique de travail dans la première phase, sur laquelle les équipes ont tenté de prendre appui durant la prolongation ;

- Le soutien apporté par des chercheurs et l'accompagnement pour soutenir la mise en œuvre de nouvelles pratiques et la dynamique collaborative ;
- La mise en place d'objectifs fédérateurs (au travers du plan de pilotage par exemple) ;
- Une liberté d'action au sein du projet.

Au niveau organisationnel, ils mettent également en avant la stabilité des équipes et un temps de concertation prévu dans l'horaire.

Pour l'aspect relationnel, ils relèvent la bienveillance, une vision pédagogique partagée ainsi que la confiance et le soutien de la direction. Personnellement, ils se sentent valorisés par cette expérience, la richesse des échanges et l'observation d'effets sur les élèves.

Ces résultats mettent en avant des éléments que nous avons déjà pointé dans le rapport final de la vague 1.¹⁹ En effet, nous relevons des leviers et des freins similaires au niveau de la gestion de l'équipe :

Freins	Leviers
<p>Le turn over de l'équipe.</p> <p>Un changement de direction.</p> <p>L'ambiance de l'école : culture de la collaboration, visions pédagogiques divergentes, problèmes relationnels entre enseignants, etc.</p>	<p>Une dynamique collaborative déjà instaurée.</p> <p>L'organisation d'un temps de concertation dans l'horaire des enseignants.</p> <p>L'implication dans le projet</p> <p>Investissement dans des ressources pour l'école en lien avec les outils proposés (achat de matériel, formation).</p> <p>Créativité pour dégager des périodes supplémentaires pour « garder » la dynamique initiale du projet : demande d'un temps plein au PO, utilisation du capital période, etc.</p> <p>Communication transversale dans l'école entre les cycles autour du projet et des pratiques mises en œuvre.</p> <p>Un leadership qui soude l'équipe au travers d'un but commun.</p> <p>La mise en œuvre de stratégies de mobilisation pour l'équipe enseignante.</p>

TABLEAU 8 FREINS ET LEVIERS DANS LA GESTION DE L'EQUIPE

¹⁹ Voir rapport final août 2020

Ces éléments pointent le rôle fondamental que joue la direction au travers du projet. Lors de cette année de prolongation, les directions ont dû faire preuve de créativité pour tenter de maintenir la dynamique initiale du projet. De plus, les conditions sanitaires ont mis ces acteurs sous pression toute l'année, les obligeant par exemple à remplacer les enseignants absents dans les classes et ce, à de multiples reprises. De même, les mesures à mettre en place en lien avec la pandémie leur ont également demandé beaucoup d'énergie.

Le chercheur a pu observer que les directions impliquées depuis le début dans le mise en place du projet au sein de leur école ont poursuivi dans cette posture. Il en est malheureusement de même, pour les directions pas ou peu impliquées dans le projet qui ont suivi le projet avec une certaine distance.

Plus précisément, lors de cette année de prolongation, les directions ont été sollicitées à plusieurs reprises afin de faire le point sur le projet, d'avoir un feedback par rapport à celui-ci, etc. Dans certaines écoles, la diminution des périodes a fait que les directions étaient moins engagées avec le chercheur mais elles le restaient tout autant avec leur équipe. Dans une des écoles accompagnées, la direction a pris son poste en septembre et a eu besoin d'un temps pour comprendre et appréhender les enjeux et les objectifs du projet de prolongation.

Les écoles encadrées par une direction impliquée et soutenante ont été, comme pour lors de la première phase, beaucoup plus investies dans le projet. La posture de la direction semble impacter la perception du projet, voire l'implication des enseignants.

- **Recommandations**

Galand et Janosz (2020) mettent en avant le lien existant entre le leadership et les pratiques pédagogiques de qualité au sein de l'établissement. Toutefois, il reste difficile d'identifier précisément le type de leadership à préconiser ainsi que les effets liés au contexte de chaque établissement.

Les stratégies employées par les directions pour mobiliser leurs équipes et apprendre à échanger constituent un point clé.

Labelle (2018) met en avant que les actions menées par les directions pour organiser/coordonner une action éducative renvoient aux choix posés pour mobiliser les acteurs et les actions de coordination de l'action pédagogique.

La direction semble donc avoir un rôle central à jouer dans la mise en œuvre d'une dynamique collaborative. Nous pensons donc que cet aspect mérite d'être développé plus en profondeur dans les formations proposées aux directions, en leur offrant la possibilité d'échanger entre direction au niveau des stratégies mobilisées.

Le management scolaire participatif (Dupriez, 2003), déjà évoqué dans la partie sur la collaboration met également en avant le type de leadership de la direction comme levier de changement dans le développement de pratiques efficaces.

Ce que nous retenons :

- La direction constitue un levier à prendre en considération dans tout changement.
- Le sens accordé au projet ainsi que l'engagement volontaire constituent des leviers dans le mise en place d'un changement de pratique.
- Par la mise en œuvre de stratégies de mobilisation, la direction est en mesure d'instaurer une dynamique collaborative au sein de l'établissement à condition qu'ils puissent identifier et utiliser ces stratégies.
- L'organisation de formation traitant de la mise en œuvre de la collaboration serait intéressante pour le public des directions.
- Des temps de rencontres et d'échanges entre directions permettraient un soutien à leur développement professionnel tout en diversifiant les approches pour la mise en œuvre du travail collaboratif.

6. Conclusion et perspectives

Cette année de prolongation a été grandement impactée par la crise sanitaire et la diminution des périodes d'accompagnement personnalisé. Cette nouvelle organisation a mis les enseignants en difficulté dans la mise en œuvre des pratiques qui leur semblaient efficaces lors de la première phase du projet et cela a obligé les directions à faire preuve de créativité pour maintenir la dynamique initiale du projet.

Malgré cela, le projet porté depuis 2019 par les équipes, semble avoir atteint ses objectifs dans plusieurs écoles : une nette augmentation de la collaboration entre enseignants, une meilleure connaissance et compréhension de la didactique de la lecture, une meilleure perception et maîtrise des pratiques de différenciation dans cette discipline.

De plus, les enseignants ont pu observer une amélioration des compétences chez les élèves et une évolution dans leur rapport à l'apprentissage. Nous posons l'hypothèse que l'amélioration des pratiques enseignantes a eu un impact sur la progression des élèves (Galand et Janosz, 2020). En effet, nous pensons qu'une meilleure compréhension des concepts et des pratiques de différenciation, ainsi que de ce que recouvre la démarche d'apprentissage de la lecture et les aspects didactiques sous-jacents par les enseignants ont un impact sur la compréhension en lecture des élèves et leur rapport à cet apprentissage.

Nous relevons également que la mise en place des périodes d'accompagnement personnalisé semble prendre appui sur plusieurs présupposés pour pouvoir fonctionner efficacement :

- Une compréhension du rôle et des enjeux de la fonction par l'ensemble des membres de l'équipe éducative.
- Des compétences déjà développées au niveau du travail collaboratif (autant en binôme qu'en équipe).
- Une connaissance, une compréhension fine et une expérience active au sujet de la différenciation et des pratiques à mettre en œuvre.
- Une compréhension fine de la didactique de la lecture, de ses enjeux et de ses implications.

Afin d'installer ces présupposés en amont de l'implémentation de l'AP structurel, nous pensons capital d'investir dans la formation et l'accompagnement des acteurs impliqués.

Premièrement, il est essentiel de proposer des formations spécifiques pour les enseignants en charge des périodes d'accompagnement personnalisé pour leur permettre de comprendre et de s'approprier les différentes facettes de ce rôle et les outiller dans leur fonction.

Deuxièmement, comme nous l'avons montré dans ce rapport, la mise en œuvre d'un travail collaboratif efficace est intimement liée à la posture de la direction. Outiller les directions en matière de soutien à la démarche collaborative au service d'un changement pédagogique par le biais de modules de formation spécifiques semble être une priorité. Ils pourraient ainsi comprendre plus finement les enjeux de cette démarche de pilotage tout en étant soutenu dans l'exploration de cette facette de leur métier.

Troisièmement, les analyses des représentations véhiculées à propos de la différenciation invitent à développer des formations sur le concept de différenciation et ses implications pratiques auprès de tous les enseignants. A cet égard, un des leviers consisterait à prendre appui sur les pratiques identifiées comme « efficaces » par les enseignants des expériences pilotes. Les fiches outils constituent dès lors des ressources incontournables. Néanmoins, au vu des modes de fonctionnement

observés chez les enseignants, il semble peu probable que la majorité d'entre eux s'en emparent en toute autonomie. Essayer un nouveau dispositif, tester, expérimenter, se donner la possibilité d'adapter un outil en regard de son contexte ne va pas de soi et constitue une prise de risque dans laquelle tous les enseignants ne sont pas d'emblée prêts à s'engager. Ces pratiques mériteraient, si elles veulent se voir implanter dans les salles de classe, d'être mises en avant dans des formations continues proposées aux enseignants ou relayées par des CSA. Parallèlement, le développement de compétences collaboratives au sein des équipes nécessitera lui aussi d'être pris en charge au sein de formations spécifiques. D'autant plus, que la dynamique collaborative telle que nous l'avons observée constitue un levier qui permet aux enseignants d'oser changer. En l'expérimentant, ils prennent progressivement conscience que le pair est une ressource, un soutien à la construction, au questionnement et au changement de pratique.

En termes de dispositifs de formation, nos analyses ont particulièrement mis en évidence l'importance de l'expérimentation en contexte, de l'accompagnement par une personne extérieure et des échanges entre professionnels au sein et entre établissements.

Le travail explicite sur des pratiques pédagogiques avec expérimentation en contexte a soutenu l'engagement des enseignants dans une démarche de réflexion, d'analyse et d'échanges de pratiques particulièrement porteuse. Cet aspect mériterait d'être implémenté dans les dispositifs de formation.

L'accompagnement de proximité couplé à la formation est un véritable soutien au changement. Il semble également utile de penser des dispositifs de formation intégrant ces deux facettes. L'accompagnement d'équipes en projet par une personne externe s'est avéré opportun. Il a sécurisé les équipes au niveau relationnel tout en étant le garant de l'implémentation de pratiques pertinentes par une observation bienveillante. La démarche d'accompagnement veillait également, dès le départ, à rendre les équipes progressivement autonomes en les affiliant à une démarche d'analyse de leurs pratiques effectives, et ainsi les amener à adopter une posture réflexive. L'accompagnement plus individualisé des personnes AP et/ou des directions s'est également montré porteur pour soutenir l'insertion professionnelle des premiers et la réflexion sur le pilotage d'un changement pédagogique pour les seconds. L'expérience de la pandémie a également montré que l'accompagnement à distance peut être une piste porteuse.

L'expérience pilote a mis également en avant les bénéfices de la mise en place d'espace d'échanges inter-écoles au sein de Communauté d'Apprentissage Professionnelle. Cette modalité de travail s'inscrit dans la durée mais, au vu des échos des équipes, pourrait être une piste intéressante au service du développement professionnel des enseignants/directions et de l'expérimentation d'une dynamique de travail collaboratif en contexte. Ce type de dispositif a principalement été expérimenté en inter-écoles, mais il pourrait aussi voir le jour au sein d'un même établissement scolaire, sur base volontaire.

Pour terminer, nous relevons un point d'attention important au travers de ce rapport final. En effet, nous ne pouvons faire fi d'un biais de répliquabilité par rapport à cette expérience pilote. En effet, le nombre de périodes effectivement allouées en première période, l'accompagnement apporté par les équipes de recherche et la situation particulière de pandémie positionnent nos recueils de données dans un contexte particulier.

Bibliographie

Barrère, A. (2002). Les enseignants au travail, routines incertaines. *Recherche & Formation*, 40, 159-166.

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

Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences*. Montréal: Les Editions de la Chenelière.

Clément C. (2015) Efficacité de l'enseignement : l'exemple de l'enseignement explicite. In *Penser l'efficacité en sciences de l'éducation*, 133-150. Paris: L'Harmattan [Archive ouverte HAL : hal-0162736]

Connac, S. (2021). Pour différencier : individualiser ou personnaliser ?. *Éducation et socialisation* [En ligne], 59 | 2021, mis en ligne le 31 mars 2021, consulté le 11 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/edso/13683> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.13683>

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

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

DuFour, R. (2011). Work together but only if you want to. *Phi Delta Kappan*, 92(5), 57-61. <http://dx.doi.org/10.1177/003172171109200513>

Dupriez, V. (2003). De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 23. Girsef.

Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école: Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dupri.2015.01>

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. In *Des méthodologies de l'évaluation de la professionnalité émergente*. Actes du colloque de l'ADMEE. Casablanca.

Galand, B., Janosz, M. (2020). *Améliorer les pratiques en éducation. Qu'en dit la recherche ?* Presses Universitaires de Louvain.

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>

Kahn, S. (2010). *Pédagogie Différenciée*. De Boeck.

- Labelle, J. & Jacquin, Ph. (2018). Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle : une analyse. *Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel*, 46, N°1, 4.
- Letor, C. (2015). Conditions institutionnelles et organisationnelles d'un travail collaboratif apprenant. In *Former les enseignants au XXI^e siècle, Former au sein des établissements*, 73-92. De Boeck.
- 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/lstdle.454.0007
- Moldoveanu, M., Grenier, N. & Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique : représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 745-769. <https://doi.org/10.7202/1038601ar>
- 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., Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin. doi:10.3917/arco.paill.2016.01.
- Peters, M., Savoie-Zajc, L. (2013). Vivre une CAP. Appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues. *Education et francophonie*, XLI : 2, 102-122.
- Tardiff, M., Borgès, C. (2009). Transformation de l'enseignement et le travail partagé. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, (42) 2, 83-100.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 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*, 31 (1), 133-155.
- Van Nieuwenhoven, C., Collonval, P., Coupremagne, M., Deprit, A., Ernst, D., Féry, M., Giacomelli, A., et Zuanon, E. (2014). Photographie du métier d'instituteur primaire. Bruxelles, Belgique: Fédération de l'enseignement supérieur catholique.