

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

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

Rapport final vague 2 – août 2021

Chef de projet : S. Van Lint (ULB)

Promoteurs : S. Kahn (ULB), D. Daems/R. Loridan (HELDB), Y. Robaey (HE2B), A. Zaytouni (HEFF).

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

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| 1. Structure du rapport et rappel de notre perspective méthodologique | 4 |
| 1.1 Rappel de la perspective méthodologique | 4 |
| 1.2 Structure du rapport | 5 |
| 2. Retour sur les actions et outils produits cette année 2020-2021 | 6 |
| 2.1 Rencontre des équipes et état des lieux..... | 6 |
| 2.2 Présentation du méta-outil général..... | 6 |
| 2.3 Rencontres inter établissements | 7 |
| 2.4 Choix du méta-outil spécifique et expérimentations | 7 |
| 2.5 Etat des lieux post-expérience | 7 |
| 2.6 Modifications et adaptations des méta-outils spécifiques..... | 10 |
| 3. De l'état des lieux du mois de septembre à la fin de l'expérience-pilote : évolutions | 12 |
| 3.1. Etat des lieux du co-enseignement..... | 12 |
| 3.2. Etat des lieux de la différenciation..... | 14 |
| 3.3. Etat des lieux des outils d'apprentissage de la lecture | 17 |
| 3.4. En synthèse | 19 |
| 4. Analyse des effets de l'expérience-pilote sur ses dimensions constitutives. | 21 |
| 4.1. Les effets déclarés de l'expérience-pilote sur les élèves et les équipes pédagogiques . | 21 |
| 4.2. Les effets observés de l'expérience-pilote sur les élèves..... | 23 |
| 4.2.1. Analyses des effets observés sur le décodage, la compréhension et l'acculturation à la lecture des élèves | 23 |
| 4.2.2. Analyses des effets observés sur la production d'écrit des élèves | 44 |
| 4.2.3. Résultats en termes de gestion de l'hétérogénéité | 48 |
| 5. Analyse de l'accompagnement | 58 |
| 5.1 Analyse qualitative de l'accompagnement relatif aux pratiques de co-enseignement (et aux pratiques collaboratives) | 59 |
| 5.2. Analyse qualitative de l'accompagnement relatif aux pratiques de différenciation | 64 |

| | |
|--|-----------|
| 5.3. Analyse qualitative de l'accompagnement relatif aux pratiques de lecture : l'exploitation des albums pour la jeunesse..... | 67 |
| 5.3.1. L'usage des albums pour la jeunesse : accompagnement global | 67 |
| 5.3.2. L'usage des albums : trois cas concrets | 69 |
| 5.3.3. Conclusion à partir de ces trois illustrations | 74 |
| 6. Évolutions, adaptations et perspectives en matière d'outils et de poursuite du dispositif d'accompagnement personnalisé. | 76 |
| 6.1. La mise en place de l'expérience et du dispositif AP | 76 |
| 6.2. A propos des outils..... | 78 |
| 6.3. A propos des effets..... | 79 |
| 6.4. Avantages et inconvénients du dispositif tel que pensé dans l'expérience-pilote | 82 |
| 6.5. Points de vigilance et perspectives en vue de la future institutionnalisation | 82 |
| Bibliographie | 85 |



A l'issue de cette expérience-pilote, nous tenons à remercier les écoles avec lesquelles nous avons collaboré durant une année scolaire, notamment parce qu'elles nous ont réservé un accueil favorable malgré la situation sanitaire difficile. Nous remercions également les autres équipes de recherche avec lesquelles nous avons pu discuter et enrichir nos approches. Nous remercions enfin – et ce n'est pas parce que ces remerciements sont placés en dernier qu'ils sont moindres – la cellule support qui a toujours répondu à nos questions dans les meilleurs délais et a été à l'écoute de nos demandes, mais aussi les membres du comité d'opérationnalisation pour le suivi du projet et les suites qu'ils donneront à celui-ci.

1. Structure du rapport et rappel de notre perspective méthodologique

1.1 Rappel de la perspective méthodologique

A l'occasion de ce dernier rapport de recherche autour de l'expérience-pilote visant à favoriser la mise en place de la différenciation dans l'apprentissage de la lecture au cycle 5-8, il nous semble essentiel de rappeler la particularité de notre approche méthodologique.

Comme rappelé dans nos précédents rapports (avril 2021, juin 2021), notre approche est spécifique. En effet, face aux recherches s'appuyant sur un plan expérimental (afin de proposer des outils/dispositifs dont l'efficacité aura été testée expérimentalement), rappelons que notre perspective se veut complémentaire et consiste à s'interroger sur les manières de s'approprier et/ou d'adapter des outils/dispositifs avec des classes entières et des enseignants ordinaires. Notre perspective est donc écologique et compréhensive.

Toutefois, les contraintes émanant du contexte étant multiples et pour ne pas s'éparpiller, notre recherche s'est centrée plus particulièrement, une fois encore, sur les trois dimensions constitutives de cette expérience-pilote :

- Tout d'abord, dans le cadre de ce projet-pilote, les écoles participantes étant dotées de périodes-professeur supplémentaires, nous avons analysé les diverses configurations de co-enseignement expérimentées dans les classes tout au long de l'expérience.
- Deuxièmement, comme lors de nos précédentes recherches, nous avons choisi d'orienter la différenciation selon la conception de la différence en termes de diffraction (Kahn, 2010).
- Troisièmement, nous avons pointé l'importance d'amener les élèves vers une pensée scripturale et le caractère socialement et culturellement marqué des albums jeunesse.

Rappelons que notre projet s'inscrit dans la continuité de la recherche menée durant l'année 2019-2020 et consiste à réitérer l'accompagnement proposé par le passé aux écoles de la première vague en testant les outils co-construits. Notons d'ores et déjà les nombreux impacts de la crise sanitaire sur les diverses opérationnalisations de l'expérience-pilote pour l'année

2020-2021. Il s'agira donc d'en tenir compte dans la lecture des résultats de nos recherches et des accompagnements réalisés.

1.2 Structure du rapport

Afin de faire le bilan de cette expérience-pilote pour les écoles de la deuxième vague, ce rapport final comprend :

1. Un retour sur ce qui a été fait et les outils qui ont été produits cette année 2020-2021 ;
2. Un retour sur l'évolution des constats réalisés entre l'état des lieux et la fin de l'expérience-pilote ;
3. Une présentation des effets de l'expérience-pilote sur ses différentes dimensions constitutives ;
4. Une évaluation de l'accompagnement des équipes éducatives ;
5. Des pistes quant aux évolutions, adaptations ou perspectives en matière d'outils permettant de faire entrer l'ensemble des enseignants dans la dynamique de différenciation et de l'accompagnement personnalisé.

Ces éléments nous permettront de dresser le bilan général de l'expérience-pilote pour les écoles de la seconde vague.

2. Retour sur les actions et outils produits cette année 2020-2021

Durant cette année scolaire, plusieurs actions ont été menées auprès des établissements de la deuxième vague. Elles seront répertoriées et rappelées ici.

2.1 Rencontre des équipes et état des lieux.

Une première étape a consisté à prendre contact avec les écoles afin de présenter la recherche et la planification des actions prévues, de clarifier les rôles de chaque acteur et de répondre aux éventuelles questions.

Cette étape s'est vue suivre par celle de l'état des lieux. Nous avons réalisé cet état des lieux en demandant aux enseignants de répondre à un questionnaire autour de leurs connaissances et usages relatifs au co-enseignement, à la différenciation et à leurs pratiques de lecture, notamment au niveau des albums pour la jeunesse. Parallèlement à ce questionnement des pratiques des enseignants, il nous a fallu sonder les compétences des élèves. Cette étape, nous l'avons envisagée sous forme d'une évaluation diagnostique, la première partie est inspirée (pour la forme uniquement) du test FLA et l'autre partie implique la production d'un texte libre. Les enseignants ont eu à choisir huit de leurs élèves en ayant une attention pour l'équilibre des "profils" en matière d'habiletés de lecture. Nous leur avons donc demandé de choisir un panel de quatre élèves qu'ils considéraient comme très habiles au niveau de la lecture tandis que les quatre autres devaient représenter un échantillon plus en difficulté en la matière. Notre équipe de recherche s'est chargée de récolter les évaluations diagnostiques, de les analyser et d'en faire un retour aux équipes plus tard dans l'année.

2.2 Présentation du méta-outil général

Une fois cette phase d'état des lieux passée, nous avons présenté le méta-outil général aux équipes afin de leur permettre d'entamer des réflexions et de mieux cibler le méta-outil ou les méta-outils spécifique(s) susceptible(s) de les intéresser et de répondre à leurs besoins. Notons toutefois que chaque école de notre échantillon disposait d'un temps relativement souple pour réaliser le choix final du méta-outil spécifique.

2.3 Rencontres inter établissements

A partir du mois de janvier 2021, différents moments de rencontres inter-établissements, mêlant les équipes de la vague 1 et de la vague 2 ont été mis en place. Le premier moment de rencontre a eu lieu le 27 janvier 2021 et avait pour but de permettre aux équipes de la vague 1 de présenter leurs usages du méta-outil général. La seconde rencontre a été organisée le 26 février et était scindée en quatre moments successifs - chacun de ces derniers portant sur nos trois méta-outils spécifiques et sur la pratique du texte libre - permettant aux équipes de sélectionner la ou les parties de la matinée qui les intéressaient le plus.

2.4 Choix du méta-outil spécifique et expérimentations

Après cette rencontre, il a été question pour nous de présenter dans chaque établissement, le méta-outil spécifique sélectionné par l'équipe pédagogique. Ceci permettait aux enseignants de tester les méta-outils et avait pour but de leur donner l'occasion de diversifier leurs pratiques par la suite. Cette phase correspondait alors à l'expérimentation des outils. A ce propos, certaines écoles ont opté pour l'articulation de plusieurs méta-outils leur permettant une réflexion plus large et répondant mieux à leurs besoins particuliers. Un temps leur a été laissé pour l'expérimentation et les chercheuses étaient disponibles à la demande pour des accompagnements plus ou moins soutenus.

2.5 Etat des lieux post-expérience

La fin de l'expérience-pilote approchant à grand pas, il a encore fallu tenter d'analyser les effets des expérimentations des équipes sur les compétences de lecture des élèves. C'est la raison pour laquelle le mois de mai a été l'occasion de proposer aux équipes pédagogiques une deuxième passation de l'évaluation diagnostique. Cette étape a permis de disposer de données à comparer avec l'évaluation de début d'année et de pouvoir réaliser une analyse qualitative de l'évolution des élèves. Comparativement à l'état des lieux du début d'année, il nous a également semblé important de sonder à nouveau les enseignants sur leurs pratiques.

Pour terminer, nous avons alors réalisé un dernier moment d'échanges avec les équipes afin de dresser le bilan de l'expérience-pilote, de récolter des explications sur leurs usages des méta-outils spécifiques, leurs suggestions d'amélioration pour ces outils, etc.

A la page suivante, nous présentons une vue schématique de nos actions auprès des écoles de la vague 2 tout au long de cette expérience-pilote. Durant cette année et comme exposé dans la planification de nos actions, nous avons proposé aux équipes l'usage de trois méta-outils spécifiques, d'un méta-outil général et de la pratique du texte libre.

Tableau 1 : Planification du déroulement de la recherche



2.6 Modifications et adaptations des méta-outils spécifiques

Les modifications apportées au méta-outil général durant cette année ont été présentées dans le rapport du mois de janvier 2021 et dans le rapport final du 30 juin qui portait sur les établissements de la vague 1. Nous sommes donc passées d'une version longue, en trois parties distinctes (en mai 2019), à une version articulée des trois composantes¹ de la recherche (août 2020) dont le but était de servir d'introduction aux méta-outils spécifiques et de concentrer la réflexion autour de la différenciation. Cette version-ci ayant été perçue comme un "devoir" par une partie des enseignants, nous l'avons remaniée afin d'en conserver les avantages relevés par certaines équipes (comme par exemple, être un levier de réflexion) et avons créé une troisième version du méta-outil général, conçu cette fois plutôt comme un guide permettant aux enseignants de s'interroger et mieux comprendre le fonctionnement et la philosophie du dispositif d'accompagnement personnalisé.

Les modifications apportées aux méta-outils spécifiques ont, pour leur part, été présentées en détail dans notre rapport du mois d'avril 2021. Comme nous souhaitions améliorer l'articulation des différentes thématiques proposées, les trois méta-outils ont été révisés en ce sens, engendrant dans certains cas des modifications importantes.

De ce fait, le méta-outil spécifique relatif au co-enseignement a subi de nombreuses modifications par rapport à sa présentation d'août 2020. Tout comme dans sa première version, il présente en détail les différentes configurations de co-enseignement et les différences évoquées par la littérature entre co-intervention et co-enseignement. Les modifications apportées concernent les diverses formes de différenciation associées à chaque configuration de co-enseignement. Les pratiques collaboratives, quant à elles, sont à présent interrogées dans le cadre spécifique des collaborations entre co-enseignants afin d'améliorer la planification des apprentissages et en cours d'enseignement. Une présentation sous forme vidéo a été réalisée.

Le méta-outil spécifique portant sur la différenciation a également subi de nombreuses modifications afin d'insister sur la réduction des inégalités et de réintroduire le concept de différence en termes de diffraction (Kahn, 2010) qui n'apparaissait pas dans la version

¹ Co-enseignement et pratiques collaboratives ; différenciation ; utilisation des albums pour la jeunesse.

présentée en août 2020. Le méta-outil propose également de réfléchir à partir d'exemples pratiques, fréquemment rencontrés au sein des classes. Une présentation sous forme de capsule vidéo a également été proposée.

Le méta-outil spécifique relatif à la lecture personnelle experte a été remanié dans sa forme mais pas dans le fond. Pour rappel, le méta-outil album correspond à une grille d'analyse de l'album, découpée en cinq modules pour en faciliter l'appropriation. Son but est de permettre aux enseignants de développer leur lecture personnelle experte afin de leur permettre de mieux anticiper les difficultés de compréhension en lecture de leurs élèves. Ceci permet alors aux enseignants, à travers le cinquième module, de planifier des séances d'apprentissage en tenant compte de la différenciation et du co-enseignement. Cette nouvelle présentation est couplée à des capsules vidéos présentant le fonctionnement de chaque module. Les cinq modules sont complétés par des annexes, document interactif rassemblant des exemples d'albums permettant d'exploiter les différents aspects relevés au sein de la grille.

Pour terminer, la pratique du texte libre a été proposée comme outil diagnostique mais aussi afin de permettre l'expérimentation et l'appropriation d'une nouvelle pratique dans le cadre de cette expérience-pilote. Aucun méta-outil n'a été créé en ce sens car il s'agit plutôt d'une aide à la mise en place et à la réflexion autour du texte libre, de ce qu'est un texte, etc. qui a été proposée.

3. De l'état des lieux du mois de septembre à la fin de l'expérience-pilote : évolutions

Ce dernier rapport est l'occasion pour nous de dresser le bilan de l'évolution des pratiques enseignantes. A partir de l'état des lieux réalisés au mois de septembre, des différentes rencontres et expérimentations des enseignants et de la concertation de clôture de la recherche, nous constatons une série d'évolutions que ce point détaille. Il passe en revue les pratiques relatives au co-enseignement de l'état des lieux à la fin de l'expérience puis fait de même pour les pratiques de différenciation et l'exploitation des albums pour la jeunesse.

3.1. Etat des lieux du co-enseignement

Comme nous l'avons mis en évidence dans nos rapports précédents, les écoles que nous encadrons sont hétérogènes, même si la majorité d'entre elles possèdent un indice socio-économique situé dans les deux premiers quartiles. En effet, nous avons mis en évidence que le nombre d'implantations, le nombre de participants au projet ou encore le nombre d'élèves varient fortement. En outre, dans notre rapport de janvier 2021, nous relevions le fait qu'« en fonction des écoles, la mixité et l'hétérogénéité des classes sont au centre du projet pédagogique de l'école et/ou des classes alors que, dans d'autres, on prône l'homogénéité et on redoute la différenciation » (p.25).

Contrairement aux écoles de la vague 1, au sein de la vague 2, plusieurs écoles ont fait le choix de réserver les heures AP à une année scolaire spécifique, avec pour objectif de répondre à des difficultés : dédoubler une classe, pallier des absences et/ou des difficultés. Quatre écoles ont ainsi choisi de se concentrer totalement ou en plus grande partie sur les deuxièmes primaires alors qu'une école a fait le choix de concentrer les heures AP sur les maternelles. Ces choix résultent de la volonté de pallier les difficultés causées par la pandémie ou de la volonté de renforcer le tronc commun. Dans le deuxième cas, nous avons mis en évidence le fait que certains établissements souhaitaient consolider le passage de la M3 vers la P1 en favorisant les échanges et la mise en place d'activités par les enseignants du cycle 5-8.

Durant l'état des lieux, nous avons pointé le fait que, dans les écoles de la vague 2, aucun établissement ne semble être dépourvu de pratiques collaboratives et que, plus les établissements ou implantations sont petit(e)s, plus les pratiques collaboratives sont nombreuses et plus la continuité et la cohérence entre les pratiques sont importantes. Ceci explique peut-être pourquoi beaucoup d'écoles de la vague 2 ont préféré approfondir d'autres axes de travail que le co-enseignement. Comme nous le montrerons plus loin, beaucoup d'écoles ont effectivement fait le choix d'exploiter les albums pour la jeunesse, les deux autres axes de travail étant beaucoup moins plébiscités. Une autre explication à ce choix peut être liée à l'encadrement prodigué. Les compétences personnelles des différents membres de notre équipe pédagogique et la quantité d'écoles encadrées par certaines d'entre nous ont peut-être également influencé les choix d'outils.

Au niveau des pratiques de collaboration, durant l'état des lieux, nous avons relevé que les écoles de la deuxième vague usaient de façon moins importante de la co-intervention externe ou interne même si la co-intervention externe restait une pratique relativement répandue dans ces écoles (5 écoles sur 15). Nous avons néanmoins pu mettre en évidence des convergences dans l'usage ou non de certaines formes de co-enseignement entre écoles de la vague 1 et de la vague 2. En effet, les configurations de « soutien » et d'enseignement « alternatif » étaient davantage présentes alors que l'enseignement « en parallèle » l'était très peu et que l'enseignement « partagé » ne l'était pas du tout. L'usage du co-enseignement en ateliers était également moins prononcé qu'au sein des établissements de la vague 1. Cependant, tout comme nous avons pu le constater lors de la première partie de l'expérience pilote, l'usage des ateliers a parfois été vu et reçu comme une réelle nouveauté à faire perdurer.

Notre rapport du mois de mai a permis de préciser l'usage de la **co-intervention externe**. En effet, la co-intervention externe serait davantage utilisée dans les écoles où la collaboration est difficile à mettre en place car elle nécessite peu ou pas de collaboration. Nous avons alors pu mettre en évidence les inconvénients de ce type de fonctionnement qui peut créer des malentendus entre enseignants (nous y reviendrons lors de la présentation d'illustrations concrètes) et confère parfois à la personne AP un rôle de subordonné. Ce rapport de mai nous a également permis de montrer une évolution dans l'usage des différentes formes de co-enseignement puisque les formes de co-enseignement « alternatif » et « parallèle » semblent avoir pu être davantage testées.

Durant l'état des lieux, les **avantages du co-enseignement** cités par les enseignants portaient sur la possibilité « d'aller plus vite » grâce aux petits groupes, dans lesquels les élèves peuvent davantage interagir et bénéficier d'une aide adaptée. En mai 2021, les mêmes intérêts étaient relevés mais il était également ajouté que, comme les enseignants sont deux, les élèves bénéficient également d'explications différentes, ce qui, d'après les acteurs de terrain, leur est bénéfique. Au niveau des avantages du co-enseignement sur les enseignants, les équipes pédagogiques relevaient, en début d'année scolaire, la richesse de pouvoir partager avec un collègue sur les enseignements et/ou les difficultés des élèves. En mai, ces éléments ont à nouveau été soulevés mais de nouveaux apports ont été cités, comme le fait, pour un jeune enseignant, de bénéficier des conseils et de l'expérience d'un enseignant plus expérimenté.

Tout au long des rapports déjà produits, nous avons insisté sur les retours des équipes qui déplorent que l'expérience-pilote se soit déroulée en pleine pandémie. Nombreux sont les enseignants qui ont un goût de « trop peu » car ils ont le sentiment de n'avoir pas pu aller au bout des choses, de n'avoir pas pu mettre en place ce qu'ils avaient imaginé, ni d'avoir pu exploiter tout le potentiel du projet. Deux équipes ont par exemple explicitement exprimé le souhait qu'ils avaient de construire et proposer à leurs élèves des ateliers en cycle 5-8 en mélangeant leurs classes. L'impossibilité de mélanger des « bulles » dans le courant de l'année les a forcées à différer ce projet et à en envisager d'autres.

3.2. Etat des lieux de la différenciation

Dès le début de l'expérience-pilote, nous avons souhaité éviter de limiter la différenciation à la remédiation afin d'encourager l'usage d'une **différenciation a priori**. En outre, afin de renforcer le tronc commun et limiter les **inégalités d'apprentissage**, nous avons orienté notre encadrement en distinguant les groupes de niveaux des groupes de besoins, en tenant compte de la notion « d'**hétérogénéité didactique** »². Ce concept nous paraît important car il permet de concevoir l'hétérogénéité comme étant un objet construit par l'enseignant à travers les

² Pour rappel, le concept d'hétérogénéité didactique, évoqué par Chopin (2008) correspond au fait que, quoique fasse l'enseignant, parce qu'il enseigne, il crée de l'hétérogénéité. En effet, pour que ses élèves apprennent, il doit proposer des tâches qui mettront les élèves en difficulté afin qu'ils puissent apprendre (sans quoi tous les élèves "sauraient déjà" et le groupe resterait homogène), sans toutefois proposer quelque chose de trop compliqué pour éviter qu'ils se découragent (sans quoi aucun élève n'apprendrait et le groupe resterait homogène). Ainsi, l'enseignant propose des situations d'enseignement qui permettent à une majorité d'élèves d'apprendre. Pour certains, cela se fera facilement alors que pour d'autres, ce sera plus compliqué, voire infaisable pour d'autres. Le rôle de l'enseignant est alors de tenter de réduire cette hétérogénéité pour atteindre, dans une vision idéale, l'homogénéité de sa classe (Chopin, 2008).

situations qu'il propose et non comme préexistante et dépendante des différences inhérentes entre élèves.

Les pratiques de différenciation citées par les écoles de la vague 1 lors de l'état des lieux renvoyaient communément aux regroupements mais également à différentes formes de différenciation. Lors de l'état des lieux réalisé auprès des écoles de la vague 2, les références aux **regroupements** étaient encore nombreuses, avec toutefois une distinction entre groupes de besoins et groupes de niveaux. Cet état des lieux avait également permis de montrer que la différenciation était aussi envisagée à l'aide de **méthodes d'enseignement** et **d'apprentissage différentes**, de **supports variés** ou encore en proposant des **exercices de niveaux différents**. Ces éléments ont été considérés comme étant des indices d'une différenciation a priori. Nous avons pu confirmer ces constats dans le rapport du mois de mai et avons pu préciser que l'usage de groupes de besoins ou de niveaux avait pour but de proposer des formes de différenciation adaptées aux besoins des élèves. Ce rapport avait également permis de montrer que les acteurs de l'enseignement estiment la **réduction du nombre d'élèves** efficace pour l'apprentissage de la lecture. Ce type de représentation a très probablement un impact sur l'organisation et les formes de co-enseignement mises en place. Nous avons d'ailleurs montré, dans la partie précédente, la prédominance des formes de co-intervention externe, de co-enseignement en parallèle, alternatif et en ateliers, bien que ce dernier semble moins utilisé au sein des établissements de la vague 2 qu'au sein de ceux de la vague 1.

Durant l'état des lieux, nous avons également pu mettre en évidence que dans deux établissements les enseignants déclaraient ne pas différencier. La complexité de la tâche et les incertitudes liées à l'efficacité des actions entreprises sont les raisons évoquées. Néanmoins, les enseignants déclaraient souhaiter disposer de pistes et d'aides pour pouvoir pratiquer la différenciation. Dans les autres écoles, bien que quelques enseignants se sentaient suffisamment armés et outillés pour gérer cet aspect de leur enseignement, la question de la différenciation tombait à point, que ce soit pour répondre à des questions évoquées antérieurement en équipe ou pour aider la réflexion entamée dans le cadre du plan de pilotage.

En effet, en janvier 2021, nous soulignons « que cette expérience pilote est vue par les enseignants comme une aubaine pour répondre à une des difficultés qui traverse leur plan de pilotage et leur quotidien d'enseignants : la différenciation (et plus particulièrement dans le domaine de la lecture). Ces deux éléments se retrouvent dans des **plans de pilotage** des écoles

participant à l'expérience pilote et il est intéressant de constater que les équipes mentionnent qu'il s'agit de chantiers faisant partie de leur plan mais que « c'est flou », explicitant ce flou par l'argument suivant : « On doit mener une réflexion là-dessus mais cela reste trop peu concret et un appui scientifique nous apparaît indispensable ».

Malgré cela, nous avons été surprises de constater que le méta-outil spécifique sur la différenciation n'a été sélectionné que par une seule école de la vague 2 comme outil unique. En effet, les équipes ont davantage cherché à articuler la différenciation avec le co-enseignement ou avec l'usage des albums. Par ailleurs, une seule école a cherché à articuler les trois thématiques.

En regard de ces précisions, les différentes rencontres au fil de l'année et celles consacrées au bilan de la recherche avec les équipes (menées au mois de juin), nous permettent d'en savoir un peu plus à propos des effets de l'expérience-pilote sur les représentations des enseignants. Nous notons notamment une plus grande appropriation des concepts scientifiques autour de la différenciation, une meilleure compréhension de ses enjeux en termes d'inégalités d'apprentissage.

L'appropriation qui nous semble la plus représentative concerne la distinction entre groupes de besoins et de niveaux. Au départ de l'expérience, un flou était rapidement identifiable quant à ces deux manières de regrouper les élèves. A l'heure où nous écrivons ces lignes, toutes les écoles de la vague 2 semblent s'être emparées de cette distinction et opter pour des groupes de besoins, conscientes des écueils liés aux groupes de niveaux.

Une autre forme d'appropriation concerne le concept de diffraction. Alors qu'il a, dans un premier temps, peiné à être intégré par les enseignants, les expérimentations et usages des méta-outils de co-enseignement, d'exploitation des albums, ont permis d'amener des réflexions et de modifier les postures en matière de différenciation. Le temps relativement court de la recherche et les différentes perturbations liées au contexte sanitaire actuel n'ont toutefois pas suffi pour ancrer cette réflexion à travers de nombreuses situations concrètes de classe.

3.3. Etat des lieux des outils d'apprentissage de la lecture

Comme expliqué dans nos précédents rapports, étant donné le nombre d'outils sur l'enseignement de la lecture présents dans les écoles, nous avons fait le choix d'investir et de questionner plus spécifiquement l'usage des albums pour la jeunesse. En effet, non seulement, ils permettent d'exploiter les différentes composantes de l'enseignement de la lecture (Goigoux, 2004), mais aussi, ils exploitent les codes langagiers et culturels véhiculés davantage dans les milieux socioculturels plus favorisés (Bonnéry, 2010). Ainsi, comme l'a aussi montré Boiron (2015), ils peuvent être **générateurs d'inégalités**. Pour éviter de renforcer les inégalités d'apprentissage, Lécullée (2017) propose aux enseignants de développer leur **lecture personnelle experte**. Cette dernière a pour but de les aider à mieux identifier les causes de difficultés au sein de l'album afin de les anticiper et de proposer des dispositifs pédagogiques adaptés. Notre méta-outil spécifique cherche donc à faciliter la lecture personnelle experte des enseignants. Pour ce faire, nous nous sommes appuyées sur la théorie de Christophe Lécullée (2017) mais également sur celle de Catherine Tauveron (1999, 2002) et l'analyse de l'album proposée par Sophie Van der Linden (2006).

En janvier 2021, nous avons mis en évidence que, tout comme pour l'état des lieux de la vague 1, au sein des écoles de la vague 2, des manuels divers sont cités comme outil de pratique en lecture aussi bien entre établissements différents qu'entre enseignants au sein d'une même école. Nos analyses mettaient aussi en évidence que les manuels ne sont pas suivis à la lettre. Par ailleurs, nous avons pu montrer que, même lorsqu'un manuel commun a été sélectionné par l'équipe pédagogique, les enseignants pratiquent ce que nous avons appelé un panachage, c'est-à-dire un mélange des exercices proposés par le manuel avec des exercices trouvés dans d'autres manuels, sur internet ou créés personnellement. Les enseignants de la deuxième vague se disant suffisamment outillés quant à l'exploitation des manuels, nous avons fait le choix, tout comme pour la première vague, de concentrer notre accompagnement sur les pratiques de lecture autour des albums pour la jeunesse.

Par ailleurs, l'état des lieux des écoles de la vague 2 avait permis de montrer que très peu d'enseignants disent ne pas exploiter les albums pour la jeunesse. Plusieurs enseignants déclarent être attentifs aux **obstacles liés à la compréhension** et travailler le **vocabulaire** et les **inférences**. Cet intérêt pour le développement du vocabulaire ou encore pour les inférences avait déjà été relevé durant la vague 1 de l'expérience. Nous avons alors évoqué le fait que

les inférences travaillées et questionnées étaient davantage des inférences optionnelles³ à la compréhension du récit, comme l'anticipation. De même, nous avons pointé la prédominance de la thématique, souvent confondue, à tort, avec la mise en réseau. L'état des lieux des écoles de la vague 2 nous laissait penser que la thématique avait une moindre importance qu'au sein des écoles de la vague 1. Les témoignages des enseignants en cette fin d'année amènent toutefois à penser le contraire et que des changements ont été opérés :

L'outil albums a amené beaucoup plus de réflexion... par rapport à l'équipe vraiment. Quand je suis venue avec les albums et qu'elles (les autres enseignantes) me voyaient préparer mes petits, mes petits bazars, on va dire, elles se sont aussi dit « ben oui c'est vrai qu'il y a moyen de faire plus, d'approfondir plus... autrement surtout aussi ». Autrement que présenter par exemple ce qu'on fait couramment, présenter un album pour introduire Halloween ou St Nicolas ou la numération ; cela nous a apporté plus d'ouverture vers de nouvelles choses et du coup elles se sont dites « ben oui c'est vrai qu'au final on peut utiliser des albums pour le reste et approfondir plus, pour que vraiment l'enfant comprenne bien l'histoire, puisse retracer les éléments ».

Notons d'ores et déjà que l'état des lieux réalisé en début d'année n'avait pas questionné la **répétition de l'usage d'un même album**. Or, en cette fin d'expérience-pilote, il nous paraît essentiel d'insister sur la nécessité de la **relecture**. Tout au long des échanges que nous avons eus avec les enseignants depuis le début de la première expérience-pilote, il ressort que la lecture d'albums est souvent davantage envisagée comme étant une lecture « one shot » : on lit l'histoire une fois au groupe-classe, on interroge les élèves et on n'y revient plus. Or, Sulzby (1994) a montré que la relecture favorise l'acquisition des formes grammaticales de la langue écrite, ce que Lahire (1993) et Rey (1999) appellent la pensée scripturale. De même, Bessis et Sallantin (2012) soutiennent que la relecture permet d'améliorer la compréhension car elle permet de compléter ses représentations mentales. Cette relecture est encouragée par la lecture personnelle experte (Lécullée, 2017) puisqu'il s'agit de relire un même album au cours de séances différentes et de s'intéresser à chaque fois à des difficultés différentes pour s'assurer que chaque élève ait compris le récit. Durant les échanges de la matinée du 26 février, une école de la vague 1 avait évoqué sa pratique de la **lecture interactive**, permettant de relire trois fois une même histoire. Les effets relevés par la personne AP corroborent les

³ Pour rappel, il existe différents types d'inférences, selon leur rôle dans la compréhension en lecture : les inférences optionnelles, les inférences obligatoires et les inférences qui peuvent ou non être optionnelles ou obligatoires. Les inférences obligatoires correspondent aux inférences causales, lexicales et anaphoriques. Les inférences optionnelles sont les inférences anticipatives et pragmatiques. Les inférences qui peuvent ou non être optionnelles ou obligatoires - ce qui dépend du contexte - sont les inférences logiques et les inférences diverses.

données scientifiques. Certaines écoles de la vague 2 ont montré leur intérêt pour cette pratique. D'autres écoles ont cité les **sacs à histoires** comme une pratique mise en place cette année. L'exploitation décrite de ces sacs à histoires montre que l'usage de ceux-ci tend vers la relecture puisque les récits sont exploités en classe avant d'être prêtés aux familles des enfants de la classe.

Les enfants ont, depuis octobre-novembre, un sac de lecture qu'ils ramènent toutes les semaines à la maison. Et donc du coup on s'était dit que c'était chouette de lier les albums avec le projet bibliothèque et donc on a commencé à créer des sacs à albums. Il y avait les sacs des albums qu'on a travaillés et puis d'autres albums qu'ils avaient déjà travaillés dans leur classe pendant l'année. On a réussi à faire ces quelques sacs et les enfants ont adoré.

3.4. En synthèse

En synthèse, cet état des lieux, du lancement de l'expérience-pilote à sa clôture, permet de mettre en évidence des métamorphoses de pratiques ou postures enseignantes. Le choix des méta-outils et l'accompagnement des équipes éducatives ont contribué à une mutation des pratiques, de changement de regard et ont laissé une place pour l'expérimentation et l'innovation. Les équipes sont unanimes quant aux découvertes et apprentissages offerts par cette expérience.

A propos du co-enseignement, les enseignants titulaires ou personnes AP relèvent des transformations des pratiques telles que :

Nous sommes souvent deux en classe pour la remédiation ou le FLA et il est vrai qu'avant nous avons tendance à intuitivement sortir les enfants en difficulté. Là, nous avons réalisé que nous pouvons mieux formaliser nos manières de fonctionner et que certaines formes de co-enseignement étaient plus pertinentes en fonction des tâches et apprentissages à réaliser.

A propos de la différenciation, les enseignants titulaires ou personne AP relèvent des transformations de pratiques et de postures telles que :

Avant la présentation de la recherche, nous n'avions pas réfléchi à cette question de groupes de besoins, groupes de niveaux. En fait je crois que pour nous c'était la même chose et qu'en réalité on avait tendance à faire des groupes de niveaux. C'est le cas de nos groupes de lecture comme on les avait imaginés avant votre arrivée.

A propos des albums, les enseignants titulaires ou personnes AP relèvent des transformations des pratiques telles que :

Je ne pensais pas qu'il était possible de travailler autant de stratégies de lecture via l'album.

Je n'avais jamais pensé que les enfants pourraient rencontrer autant de difficultés face à un album alors que cela fait une dizaine d'années que je les utilise.

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

Comme détaillé dans le point consacré au rappel des actions déployées cette année, nous avons pu analyser les effets de l'expérience pilote par deux voies : celle des questionnaires de début et fin de recherche (questionnaires à destination des membres des équipes éducatives) et celle des évaluations diagnostiques des élèves. Par ces voies, nous pouvons identifier de nombreux effets de l'expérience-pilote que nous détaillons au sein de ce point.

4.1. Les effets déclarés de l'expérience-pilote sur les élèves et les équipes pédagogiques

En mai 2021, nous avons mis en évidence que les enseignants et les personnes AP constataient les effets de l'expérience-pilote sur leurs élèves à partir de ces cinq dimensions : la dimension « plaisir », la dimension « motivation », la dimension « confort et évolution » (les élèves peuvent plus facilement évoluer à leur rythme), la dimension « coopération et autonomie » (la possibilité de travailler en plus petits groupes permet la coopération entre élèves et le développement de leur autonomie) et enfin, la dimension « apprentissage ». Ces mêmes dimensions sont évoquées par les enseignants en cette fin d'année, en fusionnant toutefois les dimensions « plaisir » et « motivation » car, bien souvent, les deux étaient évoqués ensemble.

Tableau 2 : Témoignages illustratifs catégorisés en fonction des effets déclarés de l'expérience-pilote sur les élèves

| | |
|---------------------------|---|
| Plaisir/Motivation | « Ils (<i>les enfants</i>) adorent travailler les albums, forcément... c'est plus concret pour eux et imagé aussi. » |
| Confort/évolution | « Le projet a permis aux enfants d'avoir un soutien plus rapproché, ce qui n'est pas négligeable non plus. » |
| Coopération/ autonomie | « Dans une classe verticale M2-M3 : « Les grands se sentent responsables (de la bibliothèque), ils aident les petits à ranger les livres ou leur expliquent comment il faut ranger. » |

| | |
|---------------|--|
| Apprentissage | « On a choisi de travailler les albums de randonnées parce qu'en fait c'est vrai que les albums qu'on travaillait, c'était plus des albums thématiques. Et donc voilà on a voulu faire un petit travail par rapport aux séquences, vraiment à la chronologie et tout ça. Et on s'est rendu compte que cela leur apportait pas mal, le fait d'avoir travaillé ces albums de randonnées justement à remettre une histoire dans l'ordre par exemple, un récit, l'ordre chronologique. Et aussi le fait de leur permettre de raconter une histoire avec ce type d'albums, ça leur a permis de faire un peu ce travail là » |
|---------------|--|

Les acteurs impliqués dans cette expérience ont également mentionné des effets sur leurs compétences professionnelles. Ils ont en effet souligné qu'ils se considéraient comme particulièrement chanceux d'avoir pu prendre part à cette recherche, d'avoir bénéficié de périodes professeurs supplémentaires et d'avoir pu expérimenter des pratiques jusqu'alors (quasi)absentes.

Tableau 3 : Témoignages illustratifs catégorisés en fonction des effets déclarés de l'expérience-pilote sur les équipes pédagogiques

| | |
|-----------------------------|--|
| Pratiques neuves/innovantes | <p>« Si nous n'avions pas eu ce projet, nous n'aurions jamais pu découvrir le co-enseignement. »</p> <p>« Les enfants ont depuis octobre-novembre, un sac de lecture qu'ils ramènent toutes les semaines à la maison. »</p> <p>« Le projet m'a permis beaucoup de réflexion par rapport à cela, par rapport aux albums justement. Et puis le fait d'avoir quelqu'un, je trouve, qui apporte quelque chose de plus comme vous qui êtes venues au mois de mars, on ouvre un peu les yeux sur ce qui est possible de faire. Parce que c'est vrai qu'au fil des années, on se cantonne un peu dans ce qu'on fait et je trouve que, quand on a des découvertes comme cela, ça permet de s'ouvrir, de découvrir d'autres choses. »</p> |
| Changement de posture | « Apporter une vision différente des choses » |
| Capital culturel | « Ce projet nous a permis de remplir le bagage culturel de nos élèves parce qu'ici les élèves avec lesquels on travaille n'ont pas ce bagage, on travaille avec un milieu tellement précarisé qu'ils ne maîtrisent pas toujours le patrimoine et travailler à partir des albums a permis d'attirer l'attention sur des éléments qui font partie de la culture générale. » |

| | |
|--------------------------------------|--|
| Humain/relationnel/ collaboration | « Cette expérience a été très riche pour les enfants comme pour nous. Elle nous a permis de travailler plus en équipe, d'apprendre à nous connaître mieux au niveau du travail. Le projet a permis aux enfants d'avoir un soutien plus rapproché, ce qui n'est pas négligeable non plus. » |
|--------------------------------------|--|

4.2. Les effets observés de l'expérience-pilote sur les élèves

Dans cette partie, nous proposons une analyse comparative des réponses fournies par les élèves aux deux évaluations diagnostiques proposées durant l'année scolaire. La première a été réalisée au cours des mois de novembre-décembre, la seconde l'a été au mois de mai. Par ces évaluations, nous avons cherché à évaluer les quatre dimensions constitutives de l'acte de lire (Goigoux, 2004). Plus précisément, l'évaluation diagnostique comporte deux parties : la première permet d'évaluer le décodage, la compréhension et l'acculturation à la lecture des élèves ; la seconde permet, à travers la pratique du texte libre, d'évaluer la production d'écrit.

4.2.1. Analyses des effets observés sur le décodage, la compréhension et l'acculturation à la lecture des élèves

Afin de concrétiser les déclarations des enseignants, nous analysons les résultats de la deuxième passation des tests diagnostiques et les comparons avec ceux de la première passation.

Pour rappel, nous nous sommes inspirées du test FLA pour créer deux versions d'un test diagnostique qui permettent d'évaluer les quatre composantes de la lecture (Goigoux, 2004) : décodage, compréhension, acculturation et production d'écrit. Dans la première partie de l'évaluation diagnostique, les élèves sont confrontés à un texte court dont ils doivent lire une partie (et/ou identifier les lettres ou mots). Ensuite, le texte est entièrement lu à l'élève, puis, des questions lui sont posées sur le texte. Les questions portent sur des éléments explicites, implicites et sur l'acculturation. Pour relier l'exercice à l'acculturation et à la production d'écrit, il est également demandé aux élèves de donner un titre au texte.

Rappelons également que, d'octobre à décembre 2020, 13 écoles sur les 15 engagées dans la deuxième année de l'expérience-pilote ont fait passer aux élèves le test diagnostique que nous leur avons proposé. Selon notre principe de différenciation et en tenant compte du contexte de chaque école, le test n'a pas été passé partout dans toutes les classes et, pour certaines classes, une partie du test n'a pas été réalisée.

Les deux passations ont eu lieu dans douze écoles. Nous avons expliqué dans le rapport intermédiaire les difficultés de deux écoles qui n'avaient pas pu réaliser la première passation du test aux élèves (attributions de la personne AP à une classe, changement de direction). Une école ayant fait passer les tests en début d'année n'a pu réaliser la deuxième passation suite au départ de la personne AP en tant que directrice d'une autre école durant l'année. Les douze autres écoles qui avaient participé à la première passation du test en octobre ont fait passer le test aux mêmes élèves entre fin avril et début juin. Seulement, 4 % des élèves étaient absents lors de la deuxième passation et nous en avons tenu compte dans nos analyses : une petite partie d'entre eux a changé d'école (pour déménagement notamment) et les autres étaient absents.

Comme pour les écoles de la vague 1, l'analyse des résultats tient compte des quelques modifications apportées au test de la deuxième passation que nous avons détaillées dans le rapport d'avril et que nous évoquons au fil des analyses.

Pour rappel, ainsi que nous l'avons plus largement explicité dans le rapport vague 2 de fin janvier, le test diagnostique proposé aux écoles porte sur les quatre axes de la lecture communs à toutes les équipes de recherche depuis le début de l'expérience-pilote en mars 2019.

4.2.1.1. Décodage

Au niveau du décodage, comme nous l'avons rappelé lors du rapport intermédiaire de mai, nous n'avons testé que la correspondance graphème-phonème et la reconnaissance des graphèmes ou des mots. Depuis le début de l'expérience pilote avec les écoles de la vague 2 (comme pour celles de la vague 1), ce n'est pas l'axe sur lequel nous avons le plus travaillé la réflexion car celui-ci semble une préoccupation importante chez tous les enseignants rencontrés et que, de plus, les travaux de Goigoux (2004) montrent qu'un nouvel équilibre entre les quatre axes en privilégiant davantage l'acculturation et la production de texte pourrait améliorer les performances des élèves en lecture (voir rapport mai 21 pour une argumentation

plus précise). Sans surprise (heureusement), nous avons constaté une évolution de la reconnaissance des lettres et des mots de la troisième maternelle à la deuxième primaire. Pour l'ensemble des élèves testés (de M3 à P2) en première passation, aucun élève ne reconnaissait tous les mots du texte en M3, aucun élève ne reconnaissait tous les mots en P1 et 20 % reconnaissaient tous les mots en P2.

Sans surprise (heureusement encore), nous constatons une évolution de ces pourcentages en deuxième passation, 1% des élèves de M3 décodent tous les mots du texte, 26% en P1 et 58 % en P2, même si ceux-ci restent inférieurs à ceux de la vague 1 comme pour la première passation.

Il nous semble à nouveau intéressant de nous arrêter un peu sur le pourcentage important d'élèves (42%) qui ont à peu près terminé leur deuxième primaire au moment de la deuxième passation et ne peuvent déchiffrer complètement le petit texte suivant « Aujourd'hui, je me baladais dans un couloir pour voir si tout allait bien quand, soudain, j'ai eu l'impression d'être devant un aquarium. A travers les vitres, je voyais comme des petits poissons bleus, jaunes, rouges ou verts et un poisson plus grand que les autres. ». Sur ces 42 % d'élèves ne pouvant pas déchiffrer ces deux phrases en fin de P2, 38% des élèves ont décodé une partie des mots, 1 % toutes les lettres (mais aucun mot) et 3% d'entre eux une partie des lettres.

Par rapport à l'analyse des résultats de la vague 1, les élèves de première et deuxième primaire qui ont eu un faible résultat en décodage ne sont pas issus seulement d'écoles à indice socio-économique très bas. En effet, comme pour la première passation, ils proviennent de plus de la moitié des écoles ayant participé au test et ces écoles ont des indices socio-économiques compris entre 1 et 7 (il n'y a plus d'élèves dans ce cas dans les écoles dont l'ise est compris entre 8 et 10 alors que c'était le cas lors de la première passation). Notons que les élèves de P2 qui n'ont reconnu aucun mot ne représentent plus que 4% en deuxième passation alors qu'ils étaient 10% des élèves de P2 ayant passé le test en première passation et sont répartis sur quatre écoles. Cela représente donc peu d'élèves par école qui sont, sans doute, comme nous l'avions supposé pour la vague 1, en partie des élèves primo-arrivants.

Par rapport à la diversité des écoles, les résultats sont partagés : nous trouvons en effet des écoles d'indice socio-économique faible aussi bien lorsque la moitié des élèves ont déchiffré tout le texte que lorsque l'ensemble des élèves ont réussi à le faire.

4.2.1.2. Identification du narrateur/auteur

Par cette question, ainsi que nous l'avions annoncé dans le rapport intermédiaire de fin janvier, nous voulions toucher à la posture de lecteur qui arrive (ou non) à prendre distance avec la situation à travers une question qui porte sur l'identification du narrateur. Nous avons donc demandé aux élèves « qui raconte cette histoire ? ». A partir des réponses des élèves lors de la première passation, nous nous étions interrogées sur l'influence de l'usage du « je » dans le texte sur cette réponse. En effet, dans le rapport de fin janvier, nous nous demandions si le récit en « je » n'avait pas influencé les élèves puisque la personne qui lit l'histoire pourrait très bien être l'auteur de cette histoire. Nous nous demandions alors si nous ne modifierions pas ce paramètre pour la deuxième passation. Nous avons finalement décidé qu'il s'agirait d'un changement trop important qui nous permettrait de moins bien voir l'évolution des élèves entre les deux passations. Par contre, dans le texte de la deuxième passation, le « je » est davantage caractérisé à la fin du texte puisqu'il est indiqué « je retourne dans mon bureau car j'ai encore beaucoup de travail ». Pour en savoir un peu plus sur ce « je », dans la version du test prévue pour la deuxième passation, nous avons ajouté une question. Nous demandons aux élèves « qui est le « je » de cette histoire ? » après avoir demandé « qui raconte cette histoire ? ». Nous espérons ainsi mieux comprendre si l'élève a réellement confondu auteur et narrateur ou bien s'il a voulu répondre au plus près à la question posée. Nous voyons, dans le tableau ci-dessous, que quelques résultats divergent entre la question du narrateur et celle plus précise portant sur l'identité du « je ». Les différences de résultats concernent les réponses des élèves qui pensent que l'enseignant qui lit est le narrateur (passage de 15% à 4% lors de la même passation) et les réponses des élèves qui ne savent pas ou ne donnent pas de réponse (passage de 11% à 19%). Autrement dit, moins d'élèves confondent lecteur et narrateur quand on leur pose explicitement la question de l'identité du « je », mais davantage d'élèves se trouvent démunis devant cette question du « je » et ne peuvent y apporter de réponses. Notons néanmoins qu'ils sont quand même moins nombreux à ne pas savoir répondre lors de la deuxième passation que lors de la première passation.

Tableau 4 : Pourcentage de réponses apportées à la question relative à l'identification du narrateur « Qui raconte cette histoire ? Qui est le « je » de cette histoire ? » entre les deux passations

| Identification du narrateur : Qui raconte cette histoire ? Qui est le « je » de cette histoire ? | | | | |
|---|---|---|---|---------------------------------------|
| | Première passation « qui raconte ? » | Deuxième passation « qui raconte ? » | Deuxième passation « qui est le « je » ? » | |
| Une personne ou un animal | 61% | 74 % | 77% | 4% (adulte de l'école) |
| | | | | 73% (une personne autre ou un animal) |
| L'enseignant.e qui lit le texte | 20% | 15% | 4% | |
| Je ne sais pas, pas de réponse | 19% | 11% | 19% | |

La plus importante modification de résultat entre la première et la deuxième passation se situe par rapport à l'identification d'une personne ou d'un animal comme narrateur. On constate 74% de réponses alors qu'elles ne représentaient que 61 % à la première passation. On arrive donc en deuxième passation au même pourcentage (à 1% près) de réponse pour les deux vagues. Ces réponses sont nettement plus nombreuses en P2 que pour les autres niveaux et le pourcentage est décroissant (87% en P2, 74% en P1, 51% en M3). Avant de préciser quelques constats par école, nous proposons une comparaison qualitative des réponses des élèves afin d'avoir une vision plus concrète de leurs réponses.

Comme dans la première passation, on trouve différents registres pour les réponses que nous avons qualifiées de « personnifiantes » : le registre de l'enfance, celui de l'adulte (ici, nous avons différencié ceux en lien avec l'école et les autres) et le registre plus impersonnel.

- Dans le registre de l'enfance, on trouve les mêmes narrateurs que pour la première passation « un/l'enfant, un/le petit enfant, un garçon, un petit garçon, une/la fille, une petite fille ». On trouve une seule occurrence d'un lien avec l'école dans ce

registre : « l'élève ». La présence de ce registre est un peu plus étonnante que lors de la première passation car la seule indication dans la première passation était que le narrateur se promenait. Par contre, dans la deuxième passation, on dit qu'il retourne dans son bureau (plus éloigné du domaine de l'enfance, en principe).

- Dans le registre des adultes, on retrouve deux narrateurs communs à toutes les passations (passations 1 et 2 des écoles des vagues 1 et 2 et qui sont « un monsieur, une madame »⁴. Pour la deuxième passation, on en trouve aussi d'autres : « le monsieur qui le dit, un adulte, celui qui a fait le livre, la personne qui a écrit l'histoire, l'auteur, un petit monsieur, le monsieur qui est allé dans le couloir, le monsieur du bureau, l'humain, monsieur le président ». On en trouve aussi quelques-unes explicitement attachées au registre scolaire : « le directeur, le professeur, madame la directrice, une maitresse, une prof ».
- Dans le registre plus impersonnel, on retrouve, comme dans toutes les passations⁵ « quelqu'un ». On relève, en plus, par exemple « un petit bonhomme, celui qui se balade dans le couloir, celle qui est devant l'aquarium, quelqu'un qui raconte sur les poissons, le personnage, celui qui regarde l'aquarium, une personne, il n'a pas dit son nom ».
- A nouveau, comme dans toutes les autres passations du test, des élèves disent que le narrateur « c'est moi », sans doute à cause du « je » car nous ne le trouvons, ici, que pour des élèves de P2 et pouvons ainsi peut-être faire l'hypothèse d'un effet de l'apprentissage de la conjugaison « le « je », c'est moi ».

En ce qui concerne les animaux, de manière contrastée avec la première passation où l'on trouvait un grand nombre d'animaux différents comme potentiels narrateurs « le singe, un jaguar, le loup, les trois petits cochons, un ours, le chien, un lapin, tous les animaux, monsieur loup », le texte de la deuxième passation a amené les élèves à n'identifier que des poissons comme narrateur ou comme « je » de l'histoire, les variations ont tourné autour de la qualification du/des poisson(s) (un/le poisson, un/le petit poisson, un/le grand poisson, des/les poissons, les petits poissons). Comme pour la première passation, ce type de réponse est en lien avec le récit, mais sans qu'aucune indication dans le récit ne permette de dire qu'un

⁴ On avait aussi dans la première passation de la vague 2 « le gardien, le papa, ma maman, des gens, le gardien qui surveille, les gens qui ont créé cette histoire ».

⁵ On avait aussi dans la première passation de la vague 2, par exemple « un petit malin, celui qui se promenait ».

animal raconte ce qu'il a vu. On trouve quelques autres animaux « la souris, les pingouins, le ver de terre » en P1 et P2. Cela ne concerne que trois élèves.

En termes de gestion de l'hétérogénéité, si on compare les résultats à la question identique posée à la première et à la deuxième passation « qui raconte cette histoire ? », on constate une diminution de l'hétérogénéité entre la première et la deuxième passation : les élèves dits « faibles » ont davantage progressé que les élèves dits « forts », ce qui amène à un même taux de « réussite » pour les élèves dits « faibles » et élèves dits « forts » à la deuxième passation.

A partir des chiffres globaux (de 61 à 74%), on peut faire l'hypothèse que la plupart des écoles ont évolué dans l'identification du narrateur. C'est en effet le cas. Cependant, la moitié des écoles montre très peu d'évolution et l'autre moitié en montre davantage. Pour ces deux types de résultats, les indices socio-économiques sont variables : on trouve des indices socio-économiques très bas et moyens tant dans les résultats qui évoluent et que dans ceux qui stagnent. Nous pouvons alors faire l'hypothèse que l'évolution différente de certaines écoles à indice socio-économique similaire pourrait être attribuée à la prise de conscience de certains enseignants suite à la première passation du test. Cependant, étant donné la situation sanitaire, il est possible aussi que certaines de ces écoles aient vécu cette année de manière plus compliquée que d'autres, ce qui expliquerait alors le peu d'évolution pour cette question liée à l'identification d'un narrateur.

Seulement 11 % de l'ensemble des élèves testés ont répondu qu'ils ne savaient pas ou n'ont rien répondu alors qu'ils étaient 19% à avoir fait cette réponse lors de la première passation. Nous pourrions donc dire que, globalement, une évolution positive est constatée. Cependant, on retrouve le même pourcentage (19%) à la question de « qui est le « je » ? ». Il semble donc que l'identification du narrateur ne soit pas encore bien stabilisée pour un cinquième des élèves. On constate, néanmoins que ce pourcentage est constitué, pour plus de la moitié, par des élèves de M3 et on constate, en relation, une diminution du nombre d'élèves de la troisième maternelle à la deuxième primaire.

Enfin, 15% des élèves ont répondu que le narrateur est leur enseignant, alors qu'ils étaient 20 % en première passation. Ainsi que nous l'avons noté dans le rapport d'avril 2021, nous nous attendions à ce type de réponse. Nous nous demandions si cette réponse n'était pas le signe d'un élève qui ne s'interroge pas sur le sens d'une question scolaire à laquelle la réponse paraît si évidente. C'est sans doute le cas en partie puisqu'on voit que ce sont en majorité les élèves

de M3 qui ont répondu cela. Nous trouvons des réponses de ce type de la part d'élèves de P2 mais cela ne concerne néanmoins qu'une dizaine d'élèves de P2 au total. Ce résultat peut être nuancé grâce à la question que nous avons ajoutée en deuxième passation pour mieux saisir le sens des réponses. Pour l'ensemble des réponses, on ne trouve plus alors aucun élève de P2 qui pense que le « je » de l'histoire est l'enseignant qui raconte l'histoire.

4.2.1.3. Compréhension de l'explicite : que font les animaux ?

Comme nous l'avons expliqué dans les rapports précédents, il nous a semblé important de privilégier la compréhension d'un texte plutôt que de phrases. En effet, ainsi que nous l'avons indiqué, le travail de compréhension de textes devrait commencer dès la maternelle et continuer en primaire indépendamment des capacités de décodage des élèves (Goigoux, 2004). Pour vérifier la compréhension du texte, nous avons incité les enseignants à lire le texte à leurs élèves sans l'expliquer ou le faire expliciter par ceux-ci pour que la passation du test soit la plus semblable possible dans toutes les écoles.

La première question de compréhension porte sur l'explicite : « que font les animaux ? » dans la première passation en début d'année scolaire et « que font les poissons ? » pour la deuxième passation en fin d'année scolaire. On constate dans le tableau qui suit, comme pour les deux points précédents, une évolution importante des réponses.

Tableau 5 : Pourcentages de réponses apportées à la question « Que font les poissons ? » entre les deux passations

| Compréhension de l'explicite : que font les poissons ? | | |
|---|--------------------|--------------------|
| | Première passation | Deuxième passation |
| Réponses en lien avec le texte | 61% | 95% |
| Réponses sans lien avec le texte | 33% | 4% |
| Les élèves ne savent pas ou n'ont pas répondu | 5% | 1% |

En deuxième passation, 95% des élèves formulent une réponse cohérente alors qu'ils ne représentaient que 80 % des élèves en première passation.

En deuxième passation, il n'y a plus que 4% des élèves qui formulent des réponses à partir d'éléments non présents dans le texte. Les réponses de ce type concernaient 15 %⁶ en première passation. On trouve une seule fois l'idée de « manger » (M3) alors qu'on la trouvait davantage en première passation. Par contre, on trouve beaucoup plus de réponses différentes et parfois inattendues, par exemple, en M3, des réponses longues sans lien apparent avec le texte « il joue, il se fâche, il tape dans ses nageoires. Il fait des bébés, y a un roi, y a une reine. Les bébés fait même des bêtises » ou encore « un a tapé l'autre, l'autre a pris les affaires et il est rentré chez lui ». En P1 et en P2, on trouve par exemple « ils sautent, ils se battent, ils font leurs bagages, les poissons changent de couleur, ils poussent, le grand poisson a cassé la maison ».

En deuxième passation, on constate également une diminution du pourcentage des élèves qui ne savent pas ou n'ont pas répondu à la question. Ils ne sont plus que 1 % alors qu'ils étaient 5 % en première passation. Les élèves qui ont donné cette réponse sont pour la plupart concentrés dans une école. Certains élèves ont répondu « je ne sais plus » ce qui pourrait être un signe que le texte n'a été lu qu'une fois aux élèves alors que la consigne permettait de (encourageait à) le lire plusieurs fois.

En conclusion de ce point consacré à la compréhension explicite, comme pour les écoles de la vague 1, on voit une nette progression des élèves dans toutes les écoles.

4.2.1.4. Compréhension, production d'écrit et acculturation : titre du texte

La question concernant le titre « Quel pourrait être le titre de cette histoire ? » était prévue pour observer la manière dont l'objet scolaire « titre » est perçu par les élèves. Elle a été posée de la même manière lors des deux passations. Il nous semblait que la fonction ou la nature d'un « titre » est peu explicitée dans la classe alors que les élèves en rencontrent depuis très

⁶ En première passation, les réponses de ce type étaient le plus souvent « ils mangent », mais encore « ils boivent, ils parlent, ils travaillent, ils se chamaillent, ils vont dans la grange, ils dessinent sur les murs et crient en sautant ». On trouvait aussi quelques réponses qui semblaient témoigner de l'incompréhension de la question « des cochons », « les singes », « la girafe mange des feuilles, le renard aussi ».

longtemps, bien avant même qu'ils ne sachent décoder, que ce soit sur les « feuilles » à compléter en classe ou dans les albums jeunesse. Cette question touche également à l'axe « production d'écrit ». Le tableau ci-dessous présente, comme pour les questions précédentes, une comparaison entre la première et la deuxième passation.

Tableau 6 : Pourcentages et variabilité des réponses données à la question « Quel pourrait être le titre de cette histoire ? » entre les deux passations

| Formulation d'un titre : « Quel pourrait être le titre de cette histoire ? » | | |
|---|--------------------|--------------------|
| | Première passation | Deuxième passation |
| Titre en rapport avec le texte | 57% | 86% |
| Titre sans rapport avec le texte | 21% | 6% |
| Les élèves ne savent pas ou n'ont pas répondu. | 22% | 8% |

Lors de la première passation, il était questionnant de se rendre compte que plus de 40% des élèves du cycle 5/8 ne savent pas ce qu'est un titre, ne peuvent en proposer un ou en proposent un sans lien avec le récit, même si, de la même manière que pour les questions précédentes, ce nombre d'élèves qui n'avaient pas répondu, disaient qu'ils ne savaient pas ou répondaient « à côté » était inférieur en M3 et P1 qu'en P2. Ils ne représentent plus que 8 % des élèves de P2 en deuxième passation (par rapport aux 14% pour le cycle entier).

Ainsi que nous l'avons indiqué dans les rapports précédents, par la passation du test en début et en fin d'année, nous souhaitions voir comment les enseignants allaient s'emparer des résultats de leurs élèves à cette question. De plus, nous nous demandions, au vu des réponses de leurs élèves lors de la première passation, s'ils allaient penser qu'il est important d'explicitier ce qu'est un titre à leurs élèves ou bien s'ils estimeraient que cela n'est pas important et ne répond par exemple à aucune exigence du programme.

Nous remarquons une nette évolution entre la première et la deuxième passation car 86% (au lieu de 57%) ont formulé un titre en rapport avec le texte. Les titres sans rapport avec le texte

ne représentent plus que 6% et sont majoritairement présents en M3 et P1 (il n'y a que deux élèves de P2 qui ont formulé un titre sans rapport avec le texte, provenant de deux écoles différentes).

En première passation, nous n'avions pas considéré comme cohérents avec le récit des titres liés à la personne qui raconte, à des contes ou des personnages archétypaux de ceux-ci, à des apprentissages scolaires ou difficilement interprétables. Nous nous disions, au vu de ces derniers titres, qu'il serait intéressant de demander lors de la deuxième passation pourquoi les élèves proposent tel ou tel titre afin de comprendre les liens que les élèves font et qui ne nous sont pas accessibles. Cependant, nous n'avons pas ajouté une question pour ne pas alourdir la démarche (deux questions ayant déjà été ajoutées par rapport à la première passation). Voici quelques exemples de titres sans lien avec le récit, proposés par les élèves en M3 lors de la deuxième passation : « Spiderman, le chaperon rouge, canette, [le prénom de l'enfant], le voleur » ; en P1, des élèves ont proposé « le loup, bleu, Mario Ramos, la barrière, les monstres, monsieur le loup, le ver de terre (le même élève qui avait répondu que le « je » était un ver de terre) » et en P2 « la bagarre, l'agent secret ».

Dans les titres proposés en rapport avec le récit, nous avons remarqué une grande majorité de titres se référant au même registre. En effet, la majorité faisait référence aux animaux lors de la première passation et la grande majorité fait référence aux poissons lors de la deuxième passation. A titre d'exemples, en voici quelques-uns, ils sont très proches de ceux des élèves des écoles de la vague 1 : « le petit poisson, petit poisson rouge, les poissons se cachent, les petits poissons dans l'eau, les poissons qui s'amuse, un poisson, le petit poisson dans un aquarium, des petits poissons, une histoire avec des poissons, les poissons racontent cette histoire, poisson d'avril, le petit et le gros poisson, les poissons dans l'aquarium, l'histoire du poisson, l'histoire poissonnière, la journée des poissons, le poisson qui peut sortir de l'aquarium, le cauchemar des poissons ».

Par ailleurs, nous avons relevé d'autres catégories de titres semblables lors des deux passations : les titres qui présentent une référence à l'école, ceux qui adoptent le point de vue du narrateur, ceux qui témoignent que l'élève a constaté quelque chose de « bizarre, mystérieux ... » et ceux qui témoignent d'une entrée plus importante dans la pensée scripturale. Nous les détaillons ci-dessous.

Comme pour la première passation, quelques types de titres semblent intéressants à mettre en évidence parce qu'ils nous apportent des éléments sur la compréhension de l'implicite, la production d'écrits et l'acculturation des élèves aux attendus scolaires.

Par rapport à l'implicite, on peut citer les titres qui montrent que l'élève a compris qu'il s'agissait d'enfants ou d'une école tels que, en P1, « la classe des poissons, le directeur, les petits poissons sont à l'école » ou, en P2, « les poissons à l'école, le petit poisson rentre au collège, les poissons vont à l'école »⁷.

D'autres prennent en compte le point de vue du narrateur: en M3 « un petit garçon avec des poissons, l'humain qui voyait des poissons dans un aquarium, le garçon qui voyait des poissons dans l'aquarium, l'enfant qui se ballade, je surveille le couloir, je me baladais dans le couloir » ; en P1 et P2 « les poissons et le petit garçon, le petit garçon qui voit un grand poisson et des petits poissons, un garçon qui regarde les poissons, un garçon qui voit des poissons, comment je vois les poissons, le petit jeune homme qui se balade dans les couloirs, je regarde un aquarium, le monsieur qui veut son bureau, je vois tout »⁸.

D'autres encore semblent avoir remarqué le côté « bizarre » du texte sans peut-être avoir pu aller jusqu'à en comprendre l'implicite, ce sont des titrestels que, par exemple, en M3 « le couloir magique » ; en P1 « drôle d'aquarium » et en P2 où ils apparaissent plus fréquemment « le secret du couloir, le monde bizarre, drôle d'aquarium, le rêve du poisson, le couloir magique, le mystérieux aquarium, les petits poissons impressionnants »⁹.

Enfin, quelques-uns semblaient, en première passation, déjà entrés dans une pensée plus scripturale ou plus « abstraite » qui leur permet de prendre du recul. Lors de la deuxième passation, nous avons également relevé quelques titres qui évoquent un monde imaginaire :

⁷ Lors de la première passation, nous avons donné en exemples de lien scolaire en M3 « le bureau, dans une école » ; en P1 « l'école des poissons, à l'école, dans la salle de gym, dans une classe, dans une école, j'ai vu des poissons dans l'école, un élève qui voit un aquarium, l'école des poissons » ; en P2 « l'aquarium de l'école, l'école des poissons, le directeur et les élèves, la maitresse et l'aquarium, le directeur imagine, le directeur et les poissons, le rêve du directeur, un élève qui voit des poissons ».

⁸ Quelques exemples relevés lors de la première passation « je me balade/ais dans un couloir, je n'arrive pas à le croire, le petit garçon dans le couloir, les petits poissons que le garçon regarde » ; en P1 « le jeune homme curieux, je me baladais dans le couloir, je me balade dans les couloirs » ; en P2 « je me balade dans un couloir, le garçon qui se baladait dans les couloirs, un garçon qui regarde ce qui se passe dans le couloir ».

⁹ Quelques exemples relevés lors de la première passation (rapport mai 2021 « un adulte qui voyait quelque-chose de bizarre, un enfant dans le couloir qui voyait quelque-chose de bizarre, le rêve éveillé » ; en P1 « une histoire rigolote, les poissons qui sont bizarres, les pensées deviennent vraies, la classe mystérieuse, poissons rigolos, la petite fille qui rêve d'un aquarium, le drôle de couloir, l'école magique, l'enfant qui imagine les poissons qui nagent » et en P2 « l'aquarium bizarre, l'aquarium magique ».

un élève de M3 « imagination » (cet élève répond également qu'il n'y a pas réellement de poissons dans l'école) et deux élèves de P2 « j'ai imaginé dans le couloir des petits poissons, imagination des poissons », ces deux élèves disent par la suite qu'il y a réellement des poissons l'un argumente en disant que « oui, parce qu'elle voit des poissons » et l'autre « oui, parce que la personne imagine, c'est une histoire »¹⁰.

Lorsque l'on regarde les résultats école par école, on constate que toutes les écoles ont évolué positivement. En effet, toutes ont moins d'élèves qui formulent des titres sans lien avec le texte ou ne savent pas en formuler lors de la deuxième passation. Quelques évolutions sont particulièrement remarquables et nous pensons qu'elles sont dues au questionnement que la première passation a fait naître. On voit ainsi des écoles d'indices socio-économiques variés (de 2 à 10) présenter des diminutions importantes du nombre de non-réponses ou réponses non attendues.

4.2.1.5. Compréhension et acculturation : quelle partie de l'école voit-on à travers la grille ? Y a-t-il réellement des animaux dans cette école ?

La question qui suit porte sur la compréhension de l'implicite : « quelle partie de l'école voit-on à travers la grille ? » lors de la première passation et « quelle partie de l'école voit-on à travers la fenêtre ? » lors de la deuxième passation. Si les élèves n'avaient pas inféré que le texte décrivait de manière imagée une cour de récréation dans la première passation ou une classe dans la deuxième passation, nous leur donnions un indice (en parlant explicitement d'école dans ces deux questions) leur permettant de s'en rendre compte.

10% des élèves des élèves ont répondu ne pas savoir ou n'ont pas répondu à la question en deuxième passation alors qu'ils représentaient 25% des élèves en première passation. On constate donc une diminution du nombre d'élèves qui, soit ne voient pas le lien entre ce qu'ils ont entendu comme « histoire » et ce qui leur est demandé, soit peut-être ne comprennent pas ce qui est demandé (pour les élèves qui maîtrisent très peu la langue française par exemple).

42 % des élèves ont inféré que le lieu décrit dans le texte était en fait une classe (et non un véritable aquarium). En reprenant les réponses de la première passation, nous constatons que seulement 25 % des élèves avaient indiqué que la partie de l'école représentée dans le texte

¹⁰ En première passation de ces écoles, nous avons repéré « imagine, une histoire, les imaginations »

de la première passation était la cour de récréation. Cette évolution est plus importante qu'en vague 1 où on assistait à une augmentation de 37% à 44 %, néanmoins le résultat de la deuxième passation est inférieur en vague 2 (42% en vague 2 et 44 % en vague 1). Comme en vague 1, même si on voit une progression de la M3 à la P2, seulement un peu plus de la moitié des élèves de P2 testés ont donné cette réponse. Après analyse des résultats pour les écoles de la vague 1, nous nous demandions si la progression peu importante par rapport à cette question ne provient pas du fait qu'il est nettement plus probable qu'il y ait des poissons dans une école (deuxième passation) que des kangourous, des singes ou des jaguars. Ce questionnement reste d'actualité pour les écoles de la vague 2 si on considère le résultat final bien que, pour la vague 2, il y ait eu une évolution plus nette.

Comme lors de la première passation, une partie des élèves sont restés sur leur première impression/compréhension et ne sont pas arrivés à prendre en compte ce nouvel élément qui leur dit qu'il s'agit en fait d'une partie d'école. Contrairement à la vague 1, nous voyons quand même une petite diminution de ce nombre. Cependant, presque la moitié des élèves ont répondu autre chose qu'une réponse proche de « la classe ».

Nous rappelons que les élèves qui ont parlé de poissons ou d'aquarium ont donné une réponse possible dans la réalité (ce qui n'était pas le cas lors de la première passation avec les kangourous, singes et jaguars). On peut distinguer, dans ces réponses, deux types que nous pourrions qualifier de « plausibles » d'un côté et « d'imaginaires » de l'autre. Les « plausibles » sont liées aux poissons ou à l'aquarium qui pourraient être des parties de l'école vues à travers la vitre du texte « un aquarium, le bocal des poissons, des poissons, de l'eau, etc. ». Par contre, il semble plus invraisemblable d'y voir « une piscine ».

Dans les faits, tous les élèves qui ont répondu, mais n'ont pas donné de réponse du type de « la classe » (comme « la cour de récréation pour la première passation) n'ont pas explicitement fait un lien avec un aquarium, de l'eau ou des poissons. En effet, ils ont dit ce qu'ils voyaient à travers la vitre de leur école : ils ont donc donné une réponse à partir de leur vécu d'élève et n'ont pas compris qu'on leur posait une question par rapport au texte qui venait d'être lu (alors que le mot « vitre » (ou « grille » pour la première passation) était présent dans le texte et la question). Comme pour la première passation¹¹, une partie des élèves

¹¹ Dans cette catégorie, les élèves avaient répondu en première passation « la garderie, le couloir, le côté gauche, la fenêtre, les professeurs, la partie de la classe, l'école, la classe, un local, la classe d'Emilie » ou encore « les gens et les voitures, les parents et la rue, la route, mon papa, papa, la maman les papas les papys et les mamys,

ont recouru à leur vécu scolaire plutôt qu'au texte en faisant référence à ce qu'on voit à travers la vitre du lieu de l'école où il se trouve pour passer le test. Les réponses de ces élèves sont alors « des maisons, le toit, la cour, le couloir, des arbres et des maisons, la porte, des autres classes, la cour de l'école et la rue, à l'intérieur, des voitures, le parking... ».

Comme dans la première passation, on trouve en deuxième passation seulement une réponse provenant d'une élève de M3 montrant qu'elle a compris que la question concerne le texte, mais semble avoir du mal à se détacher de sa première impression « j'ai pas entendu d'école dans l'histoire ».

Nous nous attendions aussi, comme pour la première passation¹², à quelques réponses sans lien apparent avec le texte ou la question. On note en deuxième passation deux réponses difficiles à interpréter telles que « un travail, il vole ».

En résumé sous forme du tableau ci-dessous, nous reprenons la comparaison entre les deux passations.

Tableau 7 : Pourcentages et variabilité des réponses données à la question « Quelle partie de l'école voit-on à travers la vitre ? » entre les deux passations

| Quelle partie de l'école voit-on à travers la vitre ? | | | |
|---|--------------------|--------------------|--------------------------------------|
| | Première passation | Deuxième passation | |
| Réponses en rapport avec l'implicite du texte | 25% | 42% | 9 % classe |
| | | | 33 % lien avec l'école (hors classe) |
| Réponses sans rapport avec l'implicite du texte | 50% | 48% | |
| Les élèves ne savent pas ou n'ont pas répondu | 25% | 10% | |

les parents la rue, les gens, dehors, près de l'école dehors, des voitures, la route un jardin, un mur, l'entrée de l'école, l'entrée, près de la porte d'entrée, un terrain d'entraînement, une grosse maison, un petit chat »

¹² En première passation, nous avons trouvé par exemple « une histoire, un voleur, un lit, à gauche, dessiner ».

Les élèves qui formulent une réponse basée sur le récit en lien direct, c'est-à-dire une réponse du type « la cour de récréation » en première passation ou une réponse du type « la classe » (ou un lieu de l'école) dans la deuxième passation sont passés de 25% à 42 %. Cette progression aurait sans doute été plus importante si nous avions pu anticiper le rôle qu'a peut-être jouer la vraisemblance possible de la présence de poissons dans une école par rapport à celle de kangourous, singes ou jaguars car il reste plus de la moitié des élèves qui n'ont pas pu percevoir l'implicite du texte ou n'ont pas su répondre à la question.

Le pourcentage d'élèves qui n'ont pas répondu à la question ou ont dit qu'ils ne savaient pas répondre est passé de 25% à 10 %. Cette diminution a amené une augmentation des réponses en rapport avec l'implicite du texte.

Si on regarde les résultats par école, on voit apparaître, comme pour la vague 1, des situations hétérogènes. On constate en effet que les réponses des élèves de trois écoles n'ont pas du tout évolué, ce sont deux écoles dont l'indice socio-économique appartient au premier quartile (contrairement à la vague 1 où il s'agissait de trois écoles à haut ISE (13 à 17)). Deux de ces trois écoles ont néanmoins montré une évolution positive pour l'identification du narrateur et une évolution fortement positive pour la formulation du titre.

On constate une évolution positive dans sept écoles d'indices socio-économiques variés (de 2 à 10). Au sein de celles-ci, trois ont également une évolution positive pour l'identification du narrateur et pour la formulation d'un titre en lien avec le récit. Il s'agit de trois écoles avec des ISE 7 ou 8. Ce qui est commun à ces trois écoles est l'interpellation importante qu'elles ont ressentie par l'expérience-pilote. De plus, les équipes enseignantes de ces trois écoles sont soudées et se sont impliquées par rapport aux méta-outils que nous leur avons proposés et par rapport aux résultats de la première passation du test.

Les autres écoles ont évolué négativement entre les deux passations en ce qui concerne l'identification du lieu. Au sein de celles-ci, deux écoles (une dont l'indice socio-économique est situé dans le premier quartile et une dont il est situé dans le deuxième quartile) montrent également une évolution négative pour l'identification du narrateur. Elles montrent une petite évolution positive pour la formulation du titre (il faut néanmoins rappeler que ce fut le cas pour toutes les écoles où le test a été passé). Ces deux écoles ont comme point commun de s'être peu impliquées dans l'expérience-pilote, notamment à cause du peu de relations qui ont pu se créer entre la personne AP et les enseignants. Dans une de ces écoles, la direction

soutenait peu l'expérience-pilote et, dans l'autre, l'équipe enseignante attendait des « leçons toutes faites ».

4.2.1.6. Y a-t-il réellement des poissons dans cette école ? Pourquoi les poissons font-ils des bulles dans cette histoire ?

Les deux dernières questions pour cet axe étaient aussi les dernières questions posées aux élèves. La première de celles-ci est « y a-t-il réellement des poissons dans cette école¹³ ? ». Nous pensons que la plupart des élèves répondraient par « oui » ou « non ». Le « non » serait le signe d'une compétence plus maîtrisée en compréhension et en acculturation. En effet, après avoir donné un indice en demandant quelle partie de l'école était visible à travers la vitre (quatrième question), cette question aurait pu amener les élèves à prendre du recul par rapport à ce qu'ils ont lu/entendu et à prendre une posture de lecteur critique face à leur première impression. On demande en effet aux élèves d'inférer l'histoire à partir d'un cadre réel qu'ils connaissent : l'école. Ils doivent donc réussir à percevoir les éléments communs entre la situation qu'ils connaissent et l'histoire racontée. Certains élèves n'y parviennent pas, notamment peut-être parce que la distinction réel/imaginaire n'est pas aisée.

Comme pour les écoles de la vague 1, nous avons décidé de présenter ensemble les résultats de ces deux questions lorsque nous avons vu les résultats proches aux deux questions. On constate en effet que 20 % d'élèves ont pensé qu'il n'y avait pas réellement de poissons dans cette école et que 16% n'ont fait de lien entre les bulles et des humains, ainsi qu'on le voit dans le tableau ci-dessous. Par ailleurs, 80% ont répondu qu'il y avait des poissons et 74% ont fait un lien entre les bulles et les poissons.

¹³ Nous avons demandé « Y a-t-il réellement des animaux dans cette école ? » lors de la première passation.

Tableau 8 : Pourcentages et variabilité des réponses données aux questions « Y a-t-il réellement des poissons dans cette école ? » et « Pourquoi les poissons font-ils des bulles dans cette histoire ? » entre les deux passations.

| Y a-t-il réellement des poissons dans cette école ? | | | Pourquoi les poissons font-ils des bulles dans cette histoire ? | |
|--|--------------------|--------------------|--|--------------------|
| | Première passation | Deuxième passation | | Deuxième passation |
| Les élèves ont répondu « non » | 46% | 20% | Réponses en relation avec des humains | 16% |
| Les élèves ont répondu « oui » | 51% | 80% | Réponses en relation avec des poissons | 74% |
| Les élèves ne savent pas ou n'ont pas répondu. | 3% | 0% | Les élèves ne savent pas ou n'ont pas répondu. | 10% |

Trois quarts des élèves sont donc restés dans l'univers de l'aquarium et des poissons pour ces deux questions, alors que plus de 40% ont identifié un lieu en lien avec l'école. Le mouvement que nous avons imaginé progressif s'avère en fait régressif. La prise de recul qui aurait pu augmenter au fil des questions apportant des indices explicites sur le fait qu'on se trouve dans une école a, dans les faits, régressé.

Moins d'un cinquième des élèves ont fait un lien entre les bulles et les humains. Même si une légère progression est constatée entre les réponses des élèves de la M3 à la P2, il n'y a pas un quart des élèves de P2 (seulement 17%) qui ont fait un lien entre les bulles et les humains. Trois quarts des élèves (74% pour les trois niveaux) ont répondu à cette question, soit en lien avec leurs réponses précédentes en considérant que le texte parlait vraiment de poissons, soit ont répondu à la question comme si cela n'avait plus rien à voir avec les questions précédentes.

Seulement 20% des élèves ont répondu "non" à la deuxième passation à la question de savoir s'il y avait réellement des poissons dans l'école. Ils semblent ainsi être parvenus à se détacher de leur pensée première. Contrairement aux élèves de la vague 1, on ne voit pas de progression entre la M3 et la P2, et donc seulement 20 % des élèves de P2 ont répondu « non ».

Cependant, comme nous l'avions rappelé dans le rapport intermédiaire d'avril, la réponse « oui » des élèves ne serait peut-être pas toujours le marqueur d'une persistance de leur première impression et d'une nécessité, en termes de différenciation, de travailler l'implicite, l'inférence et l'acculturation. En effet, ainsi que nous l'ont fait remarquer certains enseignants, des élèves, qui auraient très bien pu comprendre qu'il s'agissait d'une école, pourraient tout de même affirmer qu'il s'agit de poissons notamment parce que, dans les livres pour enfants, l'anthropomorphisation est très présente. Un enfant pourrait donc dire qu'il s'agit d'une école pour poissons. Il nous avait donc semblé important de demander pour la passation de fin d'année « Est-ce que tu peux expliquer ? ». Ce que nous avons fait.

Nous avons fait un relevé de l'ensemble des arguments des élèves que nous avons classés afin d'en permettre la lisibilité et de comprendre ce qui amène les élèves à se positionner par rapport à la question de l'implicite. Lors de la première passation, nous avons classé les arguments qui avaient été donnés spontanément par les élèves (ou demandés par quelques personnes faisant passer le test) dans les écoles des deux vagues en arguments précis identifiant l'école, les élèves ou le professeur¹⁴, arguments liés au vécu scolaire¹⁵, arguments reconnaissant la présence d'enfants ou d'adultes¹⁶, l'évocation d'un déguisement¹⁷ ou le recours à la norme ou à la vraisemblance¹⁸ et quelques réponses étonnantes¹⁹.

Lors de la deuxième passation, les arguments concernant la réalité ou non des poissons dans cette école sont beaucoup plus nombreux, puisque la plupart des élèves ont argumenté (seuls quelques-uns ont dit qu'ils ne savaient pas justifier leur choix). Nous avons donc classé ces arguments (20 % en faveur du « non » et 80 % en faveur du « oui »).

¹⁴ En première passation, nous avons « Non, ce sont les enfants de l'école parce que la grande maison c'est l'école et le gardien c'est la maîtresse d'école (M3) ; Non, ce sont des enfants qui s'amuse. Et le gardien c'est le professeur » (P2). Un peu moins précis, mais du même type : « non, parce que c'est une école » (P2)

¹⁵ En première passation, nous avons « Non, des enfants qui travaillent (M3) ; non parce que dans une école on travaille (P1) ; non, ça existe pas des animaux dans une école ; non, les animaux ne vont pas à l'école, on ne peut pas les ramener à l'école (P1) ; non, les animaux c'est interdit à l'école ; zéro animaux sur l'école (M3) » ; « le gardien, c'est nos madames, et les animaux je ne sais pas » (M3)

¹⁶ En première passation, nous avons « Non, des enfants » ou « les enfants jouent dans la cour » (en M3 et P1), « non, des humains » (P1), « des gens, des madames »

¹⁷ En première passation, nous avons « Des personnages déguisés ; des robots déguisés ; ils sont déguisés ; des filles ou des garçons déguisés ; des bonhommes qui se déguisent ; des humains déguisés en animaux ; non, parce qu'une école c'est pas pour les animaux. Les animaux de l'histoire pourraient être des gens déguisés (P2)

¹⁸ En première passation, nous avons « Normalement non, ça n'existe pas ; Moi je pense que non, car c'est pas vraiment possible. C'est plutôt peut-être des petits enfants qui jouent aux mêmes jeux (P2) - Non, y a pas d'animaux dans les écoles. C'était peut-être un rêve qu'il a fait et il raconte tout ça après (P1) ; Non, ce sont des enfants dans les jeux normalement (P1) »

¹⁹ En première passation, nous avons « Non, des cochons ; non, ce sont des singes ; non, des alphas ; non, juste un kangourou ».

Au sein des arguments du « non », on peut en relever un grand nombre qui émanent du registre de l'imagination, par exemple en M3 « non parce que je pense qu'il a imaginé, en P1 « parce que j'ai l'impression qu'il a imaginé ; non parce qu'elle croyait ; non parce qu'il imagine qu'il y a des poissons dans un aquarium ; non parce que je crois qu'il imagine que ce qu'il voit c'est des poissons ; pas vraiment car il l'imagine ; non c'est son imagination, en vrai, c'est des personnes sur des bancs (dans ce dernier argument, on voit également que l'élève comprend qu'il s'agit de personnes et non de poissons) ; en P2 « non, il n'y a pas de poissons, la petite fille les a imaginés ; non car dans l'histoire, le monsieur imagine de voir des poissons ; non, c'est le cerveau de la personne qui raconte qui lui donne l'impression qu'il y a des poissons ; peut-être que c'est un rêve (les enfants n'ont pas le droit d'aller à l'école la nuit) ; non ils les imagine ; non, il n'y a pas de poissons, la petite fille les a imaginés ; ; non c'est son imagination peut-être, il a cru voir un aquarium (dans ce dernier argument, on voit peut-être une référence aux mots du texte, même si elle n'est pas explicite)».

Un grand nombre également évoquent l'invraisemblance sans faire de lien avec l'implicite de la classe ou des élèves, en se référant principalement aux conditions de vie ou habitudes des poissons, par exemple en M3 (et c'est pratiquement le seul argument qu'ils invoquent) « non parce que les poissons ne sortent pas de l'eau ; non parce qu'il n'y a pas d'eau ; non parce que ça existe pas des poissons qui sont dehors ; non parce que les poissons ne sont pas multicolores ; non les poissons vont à la mer mais pas dans le livre ; non les poissons sont au fond de l'eau ; non il ne peut pas frapper dans les nageoires ; non parce que les poissons normalement ne sortent pas de l'aquarium, parce que normalement ça ne peut pas sortir », en P1 « pas sûr, il pourrait y en avoir, mais pas dans la vraie vie, dans la vraie vie, les poissons ne sont pas vraiment les mêmes ; non ce n'est pas possible ; non parce qu'il n'y a pas d'eau ; non parce que les poissons ne peuvent pas sortir de l'aquarium ; non parce que les poissons ne parlent pas ; non parce que dans les couloirs, il n'y a pas de poissons », et, en P2, « non car il est impossible que des poissons sortent d'un aquarium tout seuls ; non parce que c'est juste un couloir, les poissons vivent dans l'eau ; non parce que c'est pas possible dans le couloir ; non parce que les poissons ne travaillent pas et ne passent pas entre les bancs ».

Un plus petit nombre font référence à l'école, la classe, les élèves ou le professeur. Aucun élève ne le fait en M3. En P1, on trouve par exemple « non parce que dans une école, il n'y a pas de poissons, non c'est son imagination. En vrai, c'est des personnes sur des bancs ; non ce sont des élèves et une madame ; non parce que les poissons doivent aller dans l'eau et là ils

sont à l'école » et, en P2, « non parce qu'il n'y a pas de poissons dans les écoles ; non parce qu'à l'école il n'y a pas de poisson ; non car les poissons vivent dans l'eau et pas dans l'école ; non des élèves et la maîtresse ; non parce que des poissons ça ne va pas à l'école ».

Enfin, comme pour les écoles de la vague 1²⁰, seulement quelques élèves font référence à des éléments du texte même. Nous n'en avons repéré que quatre : en P1 « non parce que le début il avait dit qu'il imagine. Il voit comme des petits poissons » et, en P2, « non parce qu'il a eu l'impression d'en voir mais ce sont des élèves ; non c'est son imagination peut-être, il a cru voir un aquarium ; non l'enfant avait l'impression de voir un aquarium, il imaginait » (seul l'élève de P1 fait référence explicitement au texte). Cinq élèves argumentent aussi le « non » en disant qu'il s'agit d'une histoire. On trouve cet argument de la M3 à la P2 : « non parce que c'est juste une histoire » (M3) ; « non car c'est dans une histoire, non parce que c'est une histoire » (P1) ; « non car c'est une histoire, non car les histoires ne sont pas vraies » (P2). Pour ces derniers élèves, nous ne pouvons néanmoins pas savoir, à partir de leurs réponses, s'ils ont saisi l'implicite du texte. Le fait que ces arguments proviennent d'écoles d'indices socio-économiques très variés nous fait penser qu'une attention à l'implicite à travers le texte même est possible à travailler partout et le fait que peu d'élèves aient donné cet argument nous fait penser que ceci est très peu travaillé dans les écoles à ce niveau d'enseignement.

En ce qui concerne la compréhension de l'implicite et l'acculturation à l'écrit, nous voyons une progression beaucoup moins importante que pour les points précédents. Après analyse des résultats, nous nous demandons si cette progression peu importante ne provient pas, en partie, du fait qu'il est nettement plus probable qu'il y ait des poissons dans une école (deuxième passation) que des kangourous, des singes ou des jaguars. Cependant, il est possible aussi que l'expérience pilote ait initié une attention particulière des enseignants sur ces points qui sont habituellement peu travaillés (Goigoux, 2004) et que des résultats plus probants pourraient être constatés par la suite. Cette hypothèse nous semble être confirmée, dans certaines écoles, où les résultats très positifs ou négatifs en termes d'évolution sont corroborés par ce que les représentants des écoles nous ont dit lors des différentes rencontres inter-écoles ou lors de nos participations aux concertations dans les écoles, ainsi que nous

²⁰ Nous n'en avons repéré que sept, tous en P2 : « il a eu « l'impression ». Il croit que c'est ça mais en fait, ce n'est pas ça », « non car il a dit « l'impression d'être dans un aquarium », « non parce qu'il dit « on dirait », « j'ai eu l'impression » », « non, il se promène dans un couloir et il a l'impression donc cela ne peut pas être réel » « non ce sont des humains mais celui qui raconte a une impression », « non parce qu'il dit « j'ai l'impression », « non parce que dans le texte il est écrit « j'ai eu l'impression d'être devant un aquarium ».

l'avons montré ci-dessus. De plus, nos analyses montrent que certaines écoles cumulent des évolutions positives alors que d'autres présentent moins d'évolutions voire, pour deux écoles, des « régressions ». Nos échanges avec les équipes pédagogiques concernées laissent penser que certaines écoles ont investi toutes les questions (ou une partie de celles-ci) de la première partie de l'évaluation diagnostique. Elles ont donc varié leurs pratiques pédagogiques en ciblant les difficultés mises en évidence par la première évaluation diagnostique. D'autres écoles se sont davantage concentrées sur la production de textes libres. Ceci peut donc également expliquer les disparités inter-établissements.

4.2.2. Analyses des effets observés sur la production d'écrit des élèves

Pour la deuxième partie du test sur la production d'écrit, comme pour les écoles de la vague 1, le nombre d'élèves qui produisent un texte libre (TL) lors de la deuxième passation est plus important que pour la première. En effet, alors que pour cette dernière, 66% des élèves avaient produit des textes libres ; pour la deuxième passation, la proportion s'élève à 91% (354 TL/388 tests). Ainsi, plusieurs écoles qui n'avaient pas remis cette deuxième partie du test ont effectué un TL pour cette deuxième passation (seule une école n'a rien remis) ; de même que des classes entières qui s'étaient contentées de la première partie du test diagnostique. Ainsi, plus de 140 textes se sont ajoutés dans nos analyses pour ce rapport.

Néanmoins, du fait du nombre important d'élèves qui participaient pour la première fois à cet exercice dans le cadre des tests diagnostiques, la connaissance de la notion de texte reste presque la même : elle passe de 95% à 96% (340/354).

Par contre, le nombre de productions comportant seulement des traces graphiques a fortement diminué et ne semble plus être concentré que dans une école où nous avons retrouvé de nombreuses productions avec de l'écriture inventée.

Le nombre de productions avec des lettres et des mots diminue également et passe de 38% à 23% (84 /354). La variable établissement et/ou la variable classe semble impacter fortement cette pratique au niveau des productions. En effet, dans certaines écoles, ce sont surtout des élèves de P2 ; dans d'autres, la majorité des élèves de M3. Souvent, un type de production que l'on retrouve surtout chez les élèves considérés comme « faibles », mais parfois au contraire, plutôt chez les élèves dits « forts » d'un même niveau.

Enfin, le nombre de productions comportant des dessins est également légèrement inférieur et passe de 26% des productions à 21%. Une pratique qui semble à nouveau dépendre fortement des écoles et/ou des classes (même si, comme pour les autres passations, on retrouve parfois une production isolée chez un élève d'une classe) et que l'on retrouve surtout en M3 mais, dans une école, également chez une majorité d'élèves de P1 et de P2.

Par rapport au scripteur du texte, contrairement aux écoles de la vague 1, la pratique de la dictée à l'adulte augmente entre les deux passations : elle passe de 35% à 49% des productions (176/354). Quant aux productions écrites par l'élève, elles diminuent légèrement : de 67% à 61% (219/354). De ce fait, on observe également une diminution du nombre de productions sans ponctuation (de 41% à 24%) et une augmentation du nombre de productions comportant au minimum un énoncé avec une majuscule et un point (de 35% à 56%).

Le nombre de productions comportant plusieurs énoncés augmente également (de 58% à 66%) ; de même que le nombre de productions avec une cohérence entre les énoncés et avec un début et une fin.

4.2.2.1. Qu'en est-il en fonction des niveaux d'enseignement ?

Alors que pour la première passation, par rapport à la connaissance de la notion de texte, nous pouvons mettre en évidence une évolution entre les M3 et P1 (de 91% à 97%) et une très légère régression entre les P1 et P2 (de 97% à 95%), pour la deuxième passation, 99% des élèves de M3 (85/86) semblent connaître la notion de texte alors qu'en P1, ils ne sont plus que 94% (118/125). Dans ceux qui ne répondent pas à la consigne, on retrouve majoritairement des élèves dits « faibles » de deux écoles, mais également une minorité d'élèves considérés comme « forts ». De P1 à P2, on observe alors une légère augmentation (de 94% à 95%) mais pas d'évolution générale de la première passation à la deuxième passation.

En revanche, le nombre d'élèves en M3 qui écrivent augmente légèrement entre la première et la deuxième passation : de 55% à 63% (55/86), conjointement, le nombre de dictées à l'adulte diminue également : de 70% à 60% (52/86). En P1, la tendance est similaire : le nombre de productions écrites par l'élève augmente très légèrement (de 52% à 56%) et le nombre de dictées diminue fortement (de 40% à 16%). En revanche, alors que pour la

première passation, en P2, il n’y avait aucune dictée à l’adulte, pour cette deuxième passation, 65% des élèves écrivent (94/144) et 37% des productions sont des dictées à l’adulte (pour une majorité des élèves, dans trois établissements, notamment dans deux qui n’avaient pas participé à la première passation).

Au niveau de la textualité, par rapport à la nécessité de produire plusieurs énoncés, comme pour la première passation, nous pouvons repérer une légère diminution entre la M3 et la P1, mais une évolution générale entre les deux passations. En effet, alors que pour la première passation, 55% des productions respectaient ce critère en M3, 53% en P1 et 66% en P2, pour la deuxième passation, ils sont 60% en M3, 58% en P1 et 75% en P2.

Par rapport à la nécessité d’avoir une cohérence entre les énoncés, on observe également des évolutions : pour la première passation, on retrouvait ce critère dans 31% des productions des élèves de M3 ; dans 35% des productions des élèves de P1 ; et dans 49% des productions des élèves de P2. Pour la deuxième passation, ils sont près du double en M3 (60%) à respecter ce critère, le nombre de productions comportant une cohérence entre les énoncés reste stable en P1 (54%) et augmente fortement en P2 (72%).

Enfin, la présence d’un début/fin dans les productions – autre caractéristique de la textualité – semble suivre les mêmes tendances, bien que l’évolution soit plus importante à tous les niveaux : en première passation 28% dans les productions en M3, 33% en P1 et 38% en P2 ; en deuxième passation, elle est presque deux fois plus importante en M3 (58%), elle passe à 46% en P1 et à 73% en P2.

4.2.2.2. La variable établissement

Les pratiques et les résultats dépendent ici encore très fortement des différents établissements. On l’a déjà pointé au niveau de la connaissance de la notion de texte. En effet, l’incompréhension de la consigne semble plus importante dans certains établissements. On retrouve notamment cette incompréhension dans une école qui participe pour la première fois à cette partie de notre test diagnostique (surtout chez des élèves de P1 et de P2) mais également chez des élèves de deux établissements qui avaient déjà effectué cet exercice.

Au niveau des pratiques scripturales, les productions sont également très différentes d’un établissement à l’autre. Parfois, les dictées à l’adulte ne concernent que les élèves dits « faibles », parfois, on la retrouve chez tous – même chez les « forts ». Dans certaines écoles,

tous écrivent depuis la M3 ; dans d'autres, les dictées à l'adulte sont majoritaires jusqu'en P2. Enfin, dans plusieurs établissements, les productions comportant des dictées en parallèle à des productions de l'élève ont augmenté – ceci est peut-être dû à la présentation du TL lors de la rencontre de février.

Enfin, par rapport à la textualité, dans certaines écoles en M3, presque tous les élèves produisent plusieurs énoncés avec une cohérence entre eux et un début et une fin alors que dans d'autres, ils sont très minoritaires. De même en P1, les productions dépendent très fortement des écoles : dans certaines écoles, on retrouve les différents critères de la textualité dans une majorité de productions (même quand les élèves écrivent) alors que dans d'autres, ils sont absents de presque toutes les productions (même dans les dictées à l'adulte).

On pourrait alors se demander si les résultats hétérogènes entre écoles et/ou entre niveaux d'enseignement ne dépendent pas des pratiques scripturales. On pourrait par exemple supposer que les dictées à l'adulte diminuent le nombre de productions de type « présence seulement de lettres/mots » et augmentent les résultats en termes de textualité. Toutefois, quand on compare les résultats généraux des P1 avec ceux qui sont uniquement produits par les élèves, on ne repère pas grande différence. En effet, le nombre de productions totales en P1 comportant seulement des lettres/mots était de 26% alors que, quand les élèves écrivent, il est de 30%. Par rapport au respect de la ponctuation, alors que pour les résultats généraux, 29% des productions ne respectent pas la ponctuation et 43% la respectent, quand les élèves écrivent, sans surprise, le nombre de productions ne respectant pas la ponctuation augmente à 54% (et seuls 5 élèves la respectent). Cependant, pour le respect de la textualité, pour les résultats généraux, on retrouve 58% des productions qui comportent plusieurs énoncés ; 54% (68 /125) avec cohérence et 46% (58/125) avec un début/fin. Par contre, quand les élèves écrivent, les résultats ne sont pas nettement inférieurs. En effet, 49% des productions sont composées de plusieurs énoncés (29/59) ; 42% des productions comportent une cohérence entre eux (25/59) ; et 32% présentent un début et une fin (19/59).

Quant aux P2, si pour les résultats généraux, 32% des productions ne respectent pas la ponctuation (contre 61% qui la respectent), lorsque les élèves écrivent uniquement, un peu moins de la moitié la respectent (majoritairement des élèves « forts » sauf dans une minorité d'écoles). Par contre, au niveau de la textualité, nous observons un rapport inverse entre les résultats généraux des P2 et ceux des élèves qui écrivent. En effet, pour l'ensemble des productions des P2, 75% (109/144) comportent plusieurs énoncés – 72% (105/144) avec de

la cohérence entre eux et 61% (88/144) avec un début/fin. Par contre, dans les productions des élèves qui écrivent uniquement, les résultats sont supérieurs : on en retrouve 86% (73/84) comportant plusieurs énoncés ; 83% (70/84) avec de la cohérence entre eux ; 73% (62/84) avec début/fin et 26% (22/84) avec un titre. Des résultats qui vont donc à l'encontre de notre hypothèse relative au scripteur et qui démontrent une maîtrise plus importante de la textualité, dans certaines écoles chez les élèves dits « forts », mais aussi dans certaines écoles qui semblent travailler de manière plus explicite les traits de la textualité scolaire.

4.2.3. Résultats en termes de gestion de l'hétérogénéité

Afin de clôturer cette analyse des deux parties de notre test diagnostique, nous ajoutons ici une analyse que nous n'avons pas réalisée pour les écoles de la vague 1 et qui nous paraît néanmoins apporter quelques indications pour cette expérience-pilote. Nous avons en effet réalisé une analyse en fonction des élèves déclarés « forts » ou « faibles » par leurs enseignants.

Pour ce faire, nous avons analysé les résultats par niveau d'enseignement et en fonction du fait que les élèves ont été considérés comme « forts » ou « faibles » par leurs enseignants.

Même si nous avons fait l'analyse de tous les résultats d'après ce critère, nous ne reprenons ici que quelques résultats qui nous semblent permettre de mieux comprendre le lien entre les résultats des deux passations du test et l'objectif de différenciation de l'expérience-pilote.

Tout d'abord, en ce qui concerne l'**identification du narrateur** dans la première partie du test, comme nous l'avons explicité plus haut, on constate une diminution de l'hétérogénéité entre la première et la deuxième passation. Autrement dit, les élèves dits « faibles » ont davantage progressé que les élèves dits « forts ». Ainsi que nous le voyons dans le tableau ci-dessous, cette situation est apparue dans les écoles des deux vagues.

Tableau 9 : pourcentage des élèves qui ont identifié un narrateur autre que l'enseignant qui lit

| | Élèves dits « faibles » | Élèves dits « forts » |
|-----------------------|-------------------------|-----------------------|
| Passation 1 - vague 1 | 49 % | 60 % |
| Passation 2 - vague 1 | 72 % (+ 23%) | 73% (+13%) |

| | | |
|-----------------------|--------------|-------------|
| Passation 1 - vague 2 | 56 % | 63% |
| Passation 2 - vague 2 | 78% (+ 22 %) | 78 % (+15%) |

Non seulement, comme nous l'avons indiqué au-dessus du tableau, l'évolution des plus « faibles » est plus importante que celle des élèves les plus « forts », mais on voit que les élèves dits « faibles », dans les deux vagues, atteignent un résultat de réponses attendues équivalent à celui des élèves dits « forts ». Etant donné que les résultats sont proches pour les écoles des deux vagues, nous pouvons penser qu'il s'agit, du moins en partie, d'un effet du test et de la prise de conscience d'une partie des enseignants ou personnes AP d'éléments non explicités en classe, mais censés être connus. Néanmoins, les méta-outils ayant été proposés dans les écoles des deux vagues, ceux-ci peuvent également avoir incité les enseignants à travailler davantage l'inférence et la compréhension de l'implicite.

Ensuite, si on regarde les résultats de la **formulation du titre** en lien avec le texte dans le tableau qui suit, on constate une similitude entre les deux vagues : le taux de réussite des élèves dits « faibles » a dépassé en deuxième passation le taux de réussite des « forts » en première passation. Par ailleurs, on constate une différence entre les deux vagues : si l'écart entre « faibles » et « forts » a un peu diminué pour les écoles de la vague 1, il a un peu augmenté pour les écoles de la vague 2 ; autrement dit, en vague 2, les élèves dits « forts » ont davantage progressé que les élèves dits « faibles ».

Tableau 10 : pourcentage des élèves qui ont formulé un titre en lien avec le texte

| | Élèves dits « faibles » | Élèves dits « forts » |
|-----------------------|-------------------------|-----------------------|
| Passation 1 - vague 1 | 40 % | 62 % |
| Passation 2 - vague 1 | 69 % (+29 %) | 86 % (+ 24 %) |
| Passation 1 - vague 2 | 59 % | 70 % |
| Passation 2 - vague 2 | 78 % (+ 19 %) | 92 % (+ 22 %) |

De manière moins nette que pour l'identification du narrateur, on voit pour les écoles de la vague 1 une petite diminution de l'hétérogénéité, le nombre d'élèves dits « faibles » ayant formulé un titre en lien avec le texte a augmenté de 5 % en plus que celui des élèves dits « forts ».

Afin d'avoir un indice de la **compréhension de l'explicite**, les élèves étaient amenés à répondre aux questions « que font les animaux ? » en première passation et « que font les poissons » en deuxième passation.

Tableau 11 : pourcentage des élèves qui ont donné une réponse attendue en compréhension de l'explicite

| | Élèves dits « faibles » | Élèves dits « forts » |
|-----------------------|-------------------------|-----------------------|
| Passation 1 - vague 1 | 36 % | 53 % |
| Passation 2 - vague 1 | 88 % (+ 52 %) | 95 % (+ 42 %) |
| Passation 1 - vague 2 | 50 % | 72 % |
| Passation 2 - vague 2 | 93 % (+ 43 %) | 99 % (+ 27 %) |

De plus, du point de vue de la gestion de l'hétérogénéité, on remarque que les élèves dits « faibles » ont davantage progressé que les élèves dits « forts » pour les deux vagues. En vague 2, la différence de 22 % de réponses à cette question s'est réduite à 6 % entre le groupe « faible » et le groupe « fort » en deuxième passation. En vague 1, la différence de 17 % s'est réduite à 7 %. Malgré cette avancée vers une « égalité » entre élèves, les élèves dits « faibles » restent un peu plus faibles que les élèves dits « forts ». Néanmoins, les résultats atteignent pratiquement les 90 % de réussite pour tous.

En conclusion des deux passations de la première partie du test organisée autour du texte lu aux élèves, on constate, au niveau du décodage, une évolution globale de toutes les écoles et de tous les niveaux, comme pour les écoles de la vague 1. Nous notons néanmoins que plus d'un tiers des élèves de P2 (42 %) n'ont pas pu décoder tous les mots du petit texte de trois lignes que nous avons proposé. Ils étaient un tiers dans les écoles de la vague 1. Par rapport à la diversité des écoles, si on compare aux écoles de la vague 1, le niveau de décodage des élèves de P1 et ceux de P2 est moins lié à l'indice socio-économique de l'école.

En ce qui concerne l'identification du narrateur, nous avons demandé aux élèves « qui est le "je" de cette histoire ? » après avoir demandé « qui raconte cette histoire ? ». La plus importante modification de résultat entre la première et la deuxième passation concerne l'identification d'une personne ou d'un animal comme narrateur. On constate 74% de réponses alors qu'elles ne représentaient que 61% à la première passation. Les élèves sont

donc moins nombreux à confondre celui qui lit l’histoire et le narrateur ou à ne pas savoir répondre à la question lors de la deuxième passation.

Une progression importante de tous est visible en ce qui concerne la question portant sur la compréhension explicite. Nous notons également une diminution de l’hétérogénéité des classes du fait que les élèves dits « faibles » ont davantage progressé que les élèves dits « forts ».

Pour la question portant sur la formulation d’un titre, nous remarquons également une nette évolution entre la première et la deuxième passation car 86% (au lieu de 57%) ont formulé un titre en rapport avec le texte. Lorsque l’on regarde les résultats école par école sur cette question du titre, on constate que toutes les écoles ont évolué positivement et on peut souligner quelques évolutions importantes d’écoles d’indices socio-économiques situés entre 2 et 10 qui sont peut-être un effet de la première passation du test et des questions qu’elle a suscitées. En termes de gestion de l’hétérogénéité, nous remarquons une progression à peu près semblable entre les élèves dits « faibles » et les élèves dits « forts ». Par ailleurs, même si les élèves dits « faibles » en passation 2 ont atteint un niveau supérieur aux élèves dits « forts » de la première passation, un écart de plus de 10% subsiste entre « forts » et « faibles » en deuxième passation.

Par rapport à la deuxième partie du test diagnostique (c’est-à-dire la production du texte libre), notons également des effets en termes de réduction de l’hétérogénéité entre élèves.

Pour les M3, en ce qui concerne la compréhension de la consigne, elle semble être respectée par 100% (23/23) des élèves dits « forts » et par 96% (45/52) des élèves dits « faibles ».

Tableau 12 : Pourcentage des élèves de M3 qui répondent à la consigne

| | Élèves dits « faibles » | Élèves dits « forts » |
|-----------------------|-------------------------|-----------------------|
| Passation 1 - vague 2 | 77 % | 100 % |
| Passation 2 - vague 2 | 96 % (+ 19%) | 100 % |

Il y a donc une évolution par rapport à la connaissance de la notion de texte pour les élèves dits « faibles » entre la première et la deuxième passation.

Par rapport aux types de production des M3, entre la première et la deuxième passation, on repère une légère diminution de productions comportant seulement des lettres et des mots chez les élèves dits « faibles » et une légère augmentation chez les élèves dits « forts ». On peut donc observer également une réduction de l'hétérogénéité entre les élèves.

Tableau 13 : Pourcentage des productions de M3 qui comportent seulement des lettres et/ou des mots

| | Élèves dits « faibles » | Élèves dits « forts » |
|-----------------------|-------------------------|-----------------------|
| Passation 1 - vague 2 | 55 % | 23 % |
| Passation 2 - vague 2 | 48 % (- 7 %) | 30 % (+7 %) |

Par rapport à la présence d'un énoncé, les différences sont plus significatives en fonction du « niveau » déclaré des élèves. En effet, on ne le retrouve que dans 56% (41/52) des productions des élèves dits « faibles » et dans 70% (43/46) des productions chez les élèves dits « forts ». La présence de ponctuation est également plus importante chez les élèves dits « forts » (89%) que chez les élèves dits « faibles » (56%). De même, il y a plus d'énoncés sans ponctuation chez les élèves dits « forts » (8%) que chez les élèves dits « faibles » (0%).

Tableau 14 : Pourcentage de productions de M3 comprenant au minimum un énoncé sans ponctuation

| | Élèves dits « faibles » | Élèves dits « forts » |
|-----------------------|-------------------------|-----------------------|
| Passation 1 - vague 2 | 66 % | 38 % |
| Passation 2 - vague 2 | 0 % (-66%) | 8% (-30%) |

Tableau 15 : Pourcentage de productions de M3 comprenant au minimum un énoncé avec ponctuation

| | Élèves dits « faibles » | Élèves dits « forts » |
|-----------------------|-------------------------|-----------------------|
| Passation 1 - vague 2 | 55 % | 77 % |
| Passation 2 - vague 2 | 56 % (+ 1%) | 61% (-16%) |

Des différences entre les élèves dits « faibles » et « forts » qui pourraient s'expliquer par le scripteur du texte car, étonnamment, comme pour la première passation, on retrouve plus de textes produits par les élèves chez ceux dits « faibles » (48%) que chez les élèves dits « forts » (30%). Et inversement, les dictées à l'adulte sont légèrement plus nombreuses chez les élèves dits « forts » (70%) que chez les élèves dits « faibles » (68%).

Enfin, au niveau de la textualité, les résultats chez les élèves dits « forts » sont supérieurs à ceux des élèves dits « faibles ». Alors que pour l'ensemble des M3, 81% des productions comportent plusieurs énoncés, 76% avec de la cohérence entre eux et 70% avec un début/fin. Chez les élèves dits « forts », 86% des productions comportent plusieurs énoncés, 85% des productions présentent une cohérence entre les énoncés et 80% ont un début et une fin. Quant aux élèves dits « faibles », 77% des productions comportent plusieurs énoncés, 69% de la cohérence entre eux et 61% un début/fin.

Tableau 16 : Pourcentage de production de M3 comprenant plusieurs énoncés - **cohérents entre eux** - avec un début et une fin.

| | Élèves dits « faibles » | Élèves dits « forts » |
|-----------------------|---------------------------------------|------------------------------|
| Passation 1 - vague 2 | 55 % - 11% - 0% | 92 % - 54% - 61% |
| Passation 2 - vague 2 | 48 % (-7 %) - 48% (+37%) - 48% (+48%) | 61% (-31%) - 61% (+7%) - 61% |

Nous pouvons donc observer une évolution générale des résultats en termes de textualité en ce qui concerne la cohérence entre les énoncés pour l'ensemble des élèves mais avec une augmentation nettement plus importante pour les élèves dits « faibles » en ce qui concerne la cohérence entre les énoncés et la présence d'un début et d'une fin. Ce résultat semble nous montrer l'impact bénéfique du travail du texte libre afin de diminuer les inégalités entre élèves en M3 dans la production d'un texte complexe respectant les normes de la textualité scolaire. La diminution du nombre de productions comportant plusieurs énoncés semble s'expliquer par la plus grande proportion d'élèves qui écrivent pour cette deuxième passation.

Pour les P1, les résultats sont légèrement différents. Ce sont toujours les élèves dits « forts » qui répondent le plus à la consigne. En effet, les élèves dits « forts » y répondent à 96% alors que les élèves dits « faibles » à 85%. Comme pour les M3, pour cette deuxième passation (contrairement à la première), la présence dans les productions de seulement des lettres et/ou des mots est plus importante chez les élèves dits « faibles » (34%) que les élèves dits « forts » (21%). La diminution est également plus importante pour les élèves dits « forts » entre la première et la deuxième passation.

Tableau 17 : Pourcentage de productions de P1 comprenant seulement des lettres et/ou des mots

| | Élèves dits « faibles » | Élèves dits « forts » |
|-----------------------|-------------------------|-----------------------|
| Passation 1 - vague 2 | 36 % | 43 % |
| Passation 2 - vague 2 | 34 % (-2%) | 21% (- 22%) |

Par rapport à la présence au minimum d'un énoncé, ici encore, les résultats semblent dépendre du « niveau » des élèves. En effet, on retrouve ce type de production chez 61% des élèves dits « faibles » et chez 81% des élèves dits « forts ».

Par rapport au scripteur du texte, les résultats sont différents de ceux des M3. En effet, chez les élèves dits « faibles », 36% des élèves écrivent alors qu'ils sont 49% chez les élèves dits « forts ».

Tableau 18 : Pourcentage des productions où l'élève de P1 écrit

| | Élèves dits « faibles » | Élèves dits « forts » |
|-----------------------|-------------------------|-----------------------|
| Passation 1 - vague 2 | 52 % | 52 % |
| Passation 2 - vague 2 | 36 % (- 16%) | 49 % (-3%) |

Pour la deuxième passation, il y a donc une diminution de productions en P1 où l'élève écrit. Peut-être est-ce dû à la participation des personnes AP à nos rencontres collectives sur le texte libre et sur les diverses manières de faire du texte libre, notamment via des dictées à l'adulte. Notons d'ailleurs l'augmentation du nombre de textes libres avec une dictée à l'adulte entre la première et la deuxième passation. Et ce, aussi bien pour les élèves dits « forts » que pour les élèves dits « faibles ».

Tableau 19 : Pourcentage des productions de P1 avec une dictée à l'adulte

| | Élèves dits « faibles » | Élèves dits « forts » |
|-----------------------|-------------------------|-----------------------|
| Passation 1 - vague 2 | 40 % | 40 % |
| Passation 2 - vague 2 | 61 % (+21%) | 53 % (+13%) |

Enfin, par rapport à la textualité scolaire, les résultats généraux sont assez similaires à ceux des M3. En effet, quand on analyse les productions en termes de textualité en fonction des « niveaux » des élèves, c'est chez les élèves dits « forts » que l'on retrouve plus de productions avec plusieurs énoncés : 55% chez les élèves dits « faibles » vs 68% chez les

élèves dits « forts ». C'est également chez les élèves dits « forts » que l'on retrouve le plus de productions avec de la cohérence entre les énoncés : 53% chez les élèves dits « faibles » et 64% chez les élèves dits « forts ». De même que par rapport à la présence d'un début et d'une fin : 53% chez les élèves dits « forts » et 47% chez les élèves dits « faibles ». On observe également une légère diminution de l'hétérogénéité entre les élèves dits « forts » et « faibles » entre la première et la deuxième passation.

Tableau 20 : Pourcentage de production de P1 comprenant plusieurs énoncés - **cohérents entre eux** - avec un début et une fin.

| | Élèves dits « faibles » | Élèves dits « forts » |
|-----------------------|------------------------------------|-------------------------------------|
| Passation 1 - vague 2 | 51 % - 46% - 33% | 79 % - 54% - 46% |
| Passation 2 - vague 2 | 55% (+4%) - 51% (+5%) - 47% (+14%) | 68% (-11%) - 64% (+10%) - 53% (+7%) |

Par rapport à la présence d'un titre et/ou de signes conventionnels, pour les deux passations, c'est également seulement dans les productions des élèves dits « forts » qu'ils sont présents (même si de manière très minoritaire). Cependant, comme pour les M3, pour les P1, le texte libre semble avoir des effets pour travailler la textualité et pour diminuer l'hétérogénéité entre les élèves.

Pour les P2, contrairement aux M3 et aux P1, c'est chez les élèves dits « faibles » que l'on retrouve la meilleure compréhension de la consigne. Mais cela ne concerne que 2 élèves « forts » et un élève « faible ».

Par rapport au scripteur du texte, contrairement aux M3 et au P1, il y a autant d'élèves « faibles » que d'élèves « forts » qui écrivent (61%). Par contre le nombre de dictées à l'adulte est comme pour les P1 supérieur pour les élèves dits « faibles ». En effet, on retrouve des dictées à l'adulte dans 38% des productions des élèves dits « forts » et dans 51% des productions des élèves dits « faibles ». Des résultats qui confirment également notre hypothèse sur l'effet de nos rencontres autour du texte libre car lors de la première passation, il n'y avait aucune dictée à l'adulte pour les P2.

Au niveau du respect de la ponctuation, les résultats sont légèrement supérieurs chez les élèves dits « forts » que chez les élèves dits « faibles » : en effet, 67% des productions des élèves dits « forts » respectent la ponctuation contre 61% des productions des élèves dits « faibles ». Il y a néanmoins une nette évolution entre les deux passations, pour les élèves dits « forts » mais surtout pour les élèves dits « faibles ».

Tableau 21 : Pourcentage de production de P2 comprenant au minimum un énoncé avec ponctuation

| | Élèves dits « faibles » | Élèves dits « forts » |
|-----------------------|-------------------------|-----------------------|
| Passation 1 - vague 2 | 0 % | 39 % |
| Passation 2 - vague 2 | 61 % (+ 61%) | 67% (+ 28%) |

Notons que l'augmentation des dictées à l'adulte permet certainement de comprendre une partie de l'augmentation des résultats entre les deux passations mais non l'entièreté. Il se pourrait que la pratique du texte libre permette une meilleure appréhension de la ponctuation par les élèves dits « faibles » ou « forts ».

Enfin par rapport au respect de la textualité scolaire, comme pour les M3 et les P1, ce sont les élèves dits « forts » qui ont des résultats supérieurs aux élèves dits « faibles » à tous les items. En effet, 82% des productions des élèves dits « forts » comportent plusieurs énoncés (contre 79% des productions des élèves dits « faibles ») ; 82% des productions des élèves dits « forts » comportent également une cohérence entre les énoncés (contre 74% des élèves dits « faibles ») ; et 71% des productions des élèves dits « forts » présentent un début et une fin (contre 54% des élèves dits « faibles »). On observe toutefois une nette évolution pour les élèves dits « faibles » entre la première et la deuxième passation.

Tableau 22 : Pourcentage de production de P1 comprenant plusieurs énoncés - **cohérents entre eux** - **avec un début et une fin**.

| | Élèves dits « faibles » | Élèves dits « forts » |
|-----------------------|--|-----------------------|
| Passation 1 - vague 2 | 60 % - 25% - 14% | 86 % - 82% - 71% |
| Passation 2 - vague 2 | 79% (+ 19%) - 74% (+49%) - 54% (+40%) | 82% (-4%) - 82% - 71% |

Le texte libre semble donc avoir des effets positifs afin d'appréhender la textualité pour les élèves dits « faibles » de P2. Les résultats des élèves dits « forts » sont toujours supérieurs par

rapport aux élèves dits « faibles » mais on observe également une augmentation significative des résultats en termes de respect de la ponctuation et de la textualité pour les élèves dits « faibles ».

Ainsi, bien que les variables « établissement » et « niveau » des élèves restent très prégnantes dans nos analyses, que ce soit pour les M3, les P1 ou les P2, il semblerait que la pratique du texte libre permette de réduire l'hétérogénéité entre les élèves tout en permettant à tous d'évoluer dans leur compréhension du texte et des normes de la textualité scolaire.

5. Analyse de l'accompagnement

Le rapport de mai 2021 nous avait permis de montrer que **l'appui des chercheurs** avait été bénéfique aux équipes, notamment sur le plan motivationnel. Cet accompagnement a permis d'implanter de nouvelles pratiques et d'en renforcer d'autres préexistantes : groupes de besoins, regroupements inter-classes, regroupements avec un même objectif final, co-enseignement, pratiques collaboratives en cycle, usage différent des albums, etc. Toutefois, certaines équipes pédagogiques auraient souhaité bénéficier d'informations en tout début d'année, afin de bien comprendre les rôles de chacun, les attentes, l'organisation, etc.

Par ailleurs, nous avons aussi pu dégager que si, pour les uns, **la pérennisation des pratiques** découvertes ou renforcées semble être une évidence, pour d'autres, les avis sont plus mitigés car la crise sanitaire les a empêchés de mener à bien leurs projets. Enfin, d'autres encore pensent que la pérennisation des pratiques dépend de la motivation des enseignants. En cette fin d'année, les avis n'ont pas évolué.

Ensuite, le rapport intermédiaire avait permis de montrer un désir d'évolution quant à la **plateforme collaborative** proposée qui, à l'origine, était un Padlet©. Nous avons expliqué avoir proposé la création d'une page Facebook© afin de mieux répondre aux besoins des enseignants. Au moment d'écrire ces lignes, le groupe compte 62 membres, dont des personnes extérieures à l'expérience-pilote. Pour l'instant, la majorité des publications sont encore les nôtres mais nous relevons deux publications d'activités testées par une enseignante participant à l'expérience-pilote et quelques échanges autour d'elles.

Enfin, le rapport de mai nous avait permis de revenir sur la perception des enseignants à l'égard des **matinées d'échanges inter-établissements** que nous avons initiées (janvier, février, avril). Plusieurs évoquent ces moments d'échanges comme facilitateurs à l'entrée dans le projet. Certains enseignants déclarent également avoir repris des idées évoquées par d'autres pour les tester. Malheureusement, malgré nos tentatives, nous n'avons pas réussi à initier des échanges inter-établissements en dehors de ces moments. Nous émettons l'hypothèse que l'obligation de fonctionner à distance a réduit, voire rendu impossible, les moments d'échanges informels qui caractérisent les échanges en présentiels, ces derniers offrant davantage la possibilité de se créer "un réseau".

Dans la suite de cette partie, nous revenons, de façon plus précise, sur l'analyse de l'accompagnement relatif à l'usage des trois méta-outils spécifiques proposés. Pour ce faire, il nous semble porteur de présenter des cas concrets. Pour chaque chantier thématique proposé aux écoles (co-enseignement, différenciation, pratiques de lecture par les albums jeunesse) nous illustrerons l'impact de l'accompagnement par des exemples.

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

Le point 3 de ce rapport détaille les évolutions de l'état des lieux du début à la fin de l'expérience-pilote. Nous y avons déjà mis en évidence une série d'impacts de l'accompagnement par la recherche en soulignant des modifications de pratiques, l'introduction de pratiques méconnues des équipes éducatives et des changements de regard ou posture sur l'apprentissage de la lecture et la différenciation.

Comme nous l'avons déjà présenté dans les précédents rapports, les outils que nous avons proposés aux participants à cette expérience-pilote, et plus précisément l'outil spécifique sur le co-enseignement, ont pour but de questionner les enseignants sur leurs pratiques de classe et le type de collaboration mise en place. Durant la première vague de l'expérience-pilote, nous avons mis en évidence que, dans un premier temps, les heures reçues dans le cadre du projet avaient servi à réaliser de la co-intervention. L'outil spécifique sur le co-enseignement avait donc pour but d'interroger les différentes formes de co-enseignement testées, de réfléchir au partage de rôle avec le co-enseignant et de se questionner sur les limites rencontrées afin de voir si elles correspondent à celles évoquées par la littérature scientifique afin de faciliter la prise de conscience des freins présents au sein de l'établissement et d'engager un changement.

L'usage du co-enseignement : deux cas concrets

Les deux illustrations plus concrètes qui suivent montrent quelques exemples de pratiques collaboratives qui ont pu être mises en place malgré les conditions sanitaires ainsi que l'évolution de ces pratiques tout au long de l'année.

5.1.1. Illustrations de la mise en place du co-enseignement malgré des difficultés

ISE : 4/20

Personne AP : enseignante primaire.

L'école s'est engagée dans le projet, encouragée par la direction maternelle dont l'équipe avait pris part à l'expérience-pilote dans la première vague de l'expérience-pilote.

La personne AP a intégré le projet tardivement, au début du mois de décembre. Elle a donc réalisé des **observations** dans les classes et de l'**enseignement de soutien** avant de faire passer la première évaluation diagnostique aux élèves.

Elle a ensuite adapté ses actions aux demandes des enseignants. Dans certaines classes, la collaboration semble avoir été compliquée à mettre en place : l'organisation du travail collaboratif n'a, d'après les propos de la personne AP, pas toujours pu trouver de moment pour s'organiser, même de façon informelle. De façon plus globale, toute l'équipe admet un découragement suite aux annulations successives des interventions de la personne AP dans les classes. En effet, cette dernière a fréquemment dû remplacer des enseignants absents à cause du COVID puisque l'impossibilité de mélanger les bulles n'a pas permis de procéder autrement. Ce découragement provient notamment du fait que la préparation d'activités communes correspondait à un moment « t » précis (la matière mobilisée dans ces activités devait nécessairement être vue par les enseignants au moment prévu rendant donc les activités inutilisables par la suite) et que leur préparation demandait beaucoup de temps.

De ce fait, dans certaines classes, la personne AP a exploité, en accord avec les enseignants, un projet autour de *Narramus*. Ainsi, pendant qu'un demi-groupe travaillait avec l'enseignante, l'autre demi-groupe participait à une séance *Narramus*. Les deux groupes étaient ensuite intervertis afin que tous les élèves bénéficient des mêmes apports. Cette configuration s'apparente à de la **co-intervention externe**, étant donné le peu ou l'absence d'échanges entre les enseignants sur leurs activités respectives. Néanmoins, cette façon de fonctionner n'a pas empêché des élèves de suivre ce qui était réalisé en classe, comme cela se fait dans certains dispositifs de remédiation, puisque tous bénéficiaient d'un accompagnement successif de la part des deux enseignants sur les sujets traités par chacun d'eux.

Dans une autre classe, la personne AP a facilité le développement d'une différenciation en lecture par le jeu. La personne AP aidait à la création de ces jeux et à l'encadrement des élèves. Le co-enseignement utilisé était donc davantage du **co-enseignement de soutien** ou **partagé**.

Dans une troisième classe, le **co-enseignement partagé, alternatif** et **en ateliers** semblent avoir été les plus utilisés. L'organisation du travail entre les deux enseignants s'effectuait durant la récréation ou encore via Messenger© et était structuré de façon à permettre aux élèves de bénéficier de méthodes d'apprentissage différentes portant sur la même matière. Cette différenciation était réalisée grâce à des jeux, l'utilisation de logiciels informatiques, etc.

Avec une autre enseignante, la personne AP a construit et planifié les **activités qui seront réalisées l'an prochain en cycle 5-8**. La préparation et la planification de ces activités s'effectuaient tous les mardis.

Ainsi, bien que la collaboration semble ne pas toujours avoir pu se mettre en place, la diversité des actions menées et réalisées montre à quel point il est essentiel que les enseignants disposent du temps nécessaire et le prennent pour construire un travail collaboratif. Nous insistons encore sur le fait que la situation sanitaire a généré un certain nombre de frustrations car elle a fortement impacté les collaborations qui ont pu être développées. Nous voyons également que, malgré l'arrêt du projet et l'absence de soutien AP l'an prochain, cela n'empêchera pas l'équipe pédagogique de tester de nouvelles choses et de tenter de renforcer les liens au sein du cycle 5-8.

L'outil spécifique n'a pas été utilisé en lui-même. Par contre, les titres, sous-titres et la mise en page (les images) ont, d'après l'équipe pédagogique, suffi à la réflexion et au partage. S'approprier le méta-outil général et l'outil spécifique nécessitent de se plonger dedans. Mais pour ce faire, d'après les enseignants, il faut, d'une part, s'assurer de la fréquence de l'aide apportée. D'autre part, il vaut mieux une feuille recto-verso présentée sous forme de dessins, de schéma ou de tableaux, afin que ce soit un outil à accrocher en classe ou à laisser sur le coin du bureau pour le voir, se l'approprier progressivement et « donner d'autres idées ».

L'équipe pédagogique retient de l'expérience que « c'est quand même bien d'être à deux car on sait cibler les problèmes ». Mais elle insiste également sur le fait que « ce qui était compliqué, c'est que l'on n'a pas pu créer ensemble... par exemple des leçons, etc. » car,

étant donné la quantité de choses qui doivent être réalisées en dehors des heures de classe, il n'est pas toujours évident de trouver des moments de création communs.

5.1.2. Illustrations de l'accompagnement à la mise en place du co-enseignement

ISE : 2/20

Personne AP : enseignante primaire.

La personne AP a intégré le projet rapidement en début d'année. La collaboration s'est aisément mise en place. Les heures ont été réparties équitablement entre les quatre classes participant au projet.

La première rencontre avec l'équipe a été l'occasion de répondre aux questions et d'éclaircir le rôle de la personne AP. Le fonctionnement du co-enseignement a été expliqué à cette occasion.

La deuxième rencontre a permis de mettre à jour l'organisation de l'équipe avec la personne AP. Ainsi, en troisième maternelle, la personne AP et l'enseignante travaillaient à deux dans la même classe car elles trouvaient cela « plus bénéfique » et permettait « plus de participation des enfants ». Le but de cette collaboration était de permettre et inciter les élèves à s'exprimer au maximum. En première primaire, la personne AP et l'enseignante ont mis en place un co-enseignement de soutien et du co-enseignement alternatif. Pour cela, elles « se racontent » ce qui se passe afin d'éclaircir ce qui aurait pu échapper à l'autre. En P2, la personne AP accompagne spécifiquement deux élèves présentant des difficultés plus particulières, ce qui s'apparente plutôt à du co-enseignement de soutien puisque toutes les actions étaient pensées ensemble.

La troisième rencontre a été l'occasion de présenter l'outil spécifique sur le co-enseignement. Une partie des éléments présentés dans l'outil rappelle à l'équipe l'organisation mise en place dans les classes même si toutes les formes de co-enseignement ne sont pas utilisées : ce sont surtout le co-enseignement en ateliers (en M3) et le co-enseignement de soutien (M3, P1, P2) qui sont utilisés.

La quatrième rencontre n'a pas pu avoir lieu car le congé de printemps a été avancé. Après ce congé, le rendez-vous n'a pas été refixé car l'évaluation diagnostique de fin d'année a été envoyée aux écoles et que nous souhaitons laisser les équipes se concentrer dessus.

La cinquième rencontre a permis de mettre en évidence les freins et les leviers du co-enseignement. Il ressort de l'expérience vécue par l'équipe que la collaboration en maternelle a été finalement plus compliquée à mettre en place à cause de l'absentéisme de la titulaire. D'après la personne AP, le climat de classe n'était pas non plus propice à la réalisation du projet. En P1 et P2, la mise en place du projet a été beaucoup plus aisée. Des rôles ont à chaque fois été attribués à chacune afin que les élèves le nécessitant bénéficient d'un accompagnement adapté. Ainsi, en P1, le **co-enseignement de soutien** a été très fortement utilisé parce qu'il permettait un soutien individuel aux élèves désignés comme le nécessitant. En P2, le choix avait été effectué, dès le début de l'année, de faire bénéficier de ces périodes d'accompagnement deux élèves en difficulté. D'après les enseignantes et la personne AP, les enfants qui ont bénéficié de ces modalités d'accompagnement ont vraiment amélioré leurs résultats et bien évolué.

Les **difficultés relevées** à la mise en place du co-enseignement est la nécessité de bénéficier de temps pour s'adapter, comprendre le fonctionnement de chaque classe et de chaque enseignant. L'équipe pédagogique souhaite poursuivre le projet l'an prochain mais l'absence d'heures les met dans l'embarras.

L'outil est considéré comme une charge car il faut prendre le temps de le consulter et de répondre aux demandes de l'outil. Par contre, les enseignantes déclarent avoir échangé oralement sur son contenu. Elles expliquent que ce sont surtout les images qui leur ont servi de base à la réflexion car elles n'ont pas pris le temps de lire les explications qui s'y trouvaient.

5.1.3. Conclusion à partir de ces deux illustrations

Ces deux exemples montrent la façon dont le co-enseignement a pu être mis en place dans les écoles de la deuxième vague, notamment dans celles qui ont choisi l'outil spécifique sur le co-enseignement. En fonction des équipes, les outils écrits semblent être peu utilisés. Ils le sont oralement, ou certaines parties seulement en sont exploitées. Le **co-enseignement de soutien**, la **co-intervention externe** ou **interne** et, en fonction des classes et dans une moindre

mesure, le **co-enseignement en ateliers**, sont les quatre types de collaboration qui semblent être privilégiés, même si, toutefois, d'autres formes peuvent coexister. Les illustrations laissent penser que, lorsque diverses formes de co-enseignement sont exploitées, il semble que ce soit plutôt lié à des binômes (personne AP/enseignant) qui ont trouvé une façon efficace de construire ces moments de collaboration. Cependant, conclure sur l'usage du co-enseignement de façon aussi abrupte nous semble réducteur et abusif car nous ne pouvons nier l'impact énorme de la crise sanitaire sur l'organisation du travail des enseignants : l'absentéisme au sein des équipes pédagogiques n'a pas permis d'exploiter tout le potentiel offert par les heures AP. Les écoles n'ont pas eu d'autre choix que d'utiliser ces heures pour pallier les absences et respecter le protocole sanitaire qui était imposé aux établissements scolaires. Dans un tel cadre, il est dès lors difficile de construire une collaboration motivante et pérenne. En fonction des établissements, le méta-outil spécifique sur le co-enseignement a permis de questionner les pratiques puisque, bien que les enseignants déclarent que l'usage du co-enseignement dépend par exemple du nombre d'élèves dans une classe (s'ils sont trop nombreux, ces derniers privilégient la scission du groupe en deux), ils n'excluent pas pour autant de repenser la façon de travailler avec les « personnes en charge de la remédiation ». Bien que très discret, ce changement a été relevé par l'une des deux équipes faisant figure d'illustration ci-dessus. Ajoutons que la mise en place du co-enseignement au sein des écoles de la vague 1 tend à confirmer l'impact de la crise sanitaire puisque ces dernières, malgré la crise sanitaire et la réduction du nombre d'heures pour le dispositif AP, ont poursuivi l'expérimentation du co-enseignement. Ces écoles ayant pu tester effectivement le co-enseignement durant un an avant la crise sanitaire, elles ont probablement pu trouver de meilleures alternatives pour poursuivre sur cette voie.

5.2. Analyse qualitative de l'accompagnement relatif aux pratiques de différenciation

Pour rappel, le méta-outil spécifique à la différenciation a subi plusieurs modifications en cours d'expérience-pilote. La version finale proposée aux écoles de la vague 2 consiste à choisir un exemple de pratique qui, pour eux, réduit les écarts ou inégalités entre élèves. L'outil oriente, dès le départ, l'attention des utilisateurs sur la question du « pourquoi faire de la pédagogie différenciée » en mettant en avant l'objectif de réduction des inégalités dans le

cadre du tronc commun. Nous (re)précisons ensuite différentes conceptions de la différence à partir desquelles peut être pensée la différenciation. Certaines conceptions de la différence entre élèves et donc de l'hétérogénéité de la classe peuvent amener des pratiques qui réduisent, conservent ou augmentent les inégalités.

Pour approfondir cet aspect, nous proposons aux enseignants de choisir un exemple de pratique qui, pour eux, réduit les écarts ou inégalités entre élèves. Par la suite, des questions sont présentées sous forme d'une sorte de guide pour analyser l'exemple choisi. Ces questions mettent l'accent sur la ou les difficultés des élèves que la pratique a permis de prendre en compte. Ensuite, nous invitons à approfondir la réflexion en se posant la question de savoir si l'enjeu du savoir sous-jacent à la pratique choisie comme exemple par l'enseignant ou par l'équipe enseignante est perçu par les élèves.

La deuxième partie cible davantage le caractère « a priori » de la différenciation et donc le repérage des difficultés ou obstacles rencontrés par les élèves.

Un seul établissement de la vague 2 avait sélectionné le méta-outil spécifique sur la différenciation. Plusieurs rendez-vous avaient été pris afin de présenter le méta-outil spécifique à l'équipe pédagogique mais les absences répétées de la personne AP ont eu pour conséquence le report répétitif de cette présentation. Elle a finalement pu avoir lieu très tard dans l'année et la suite logique était d'entamer des expérimentations à ce propos.

Toutefois, la personne AP alors en fonction a eu l'opportunité d'être engagée comme direction dans un autre établissement et a donc quitté le projet. Ce départ a fortement déstabilisé l'équipe. Nous notons toutefois une réflexion profonde en matière de différenciation au sein de cet établissement. La volonté de l'équipe, avant le départ de la personne AP, était de mettre en place un dispositif qui permet de créer des groupes de besoins en éclatant les classes du cycle 5/8 pour mixer les élèves en fonction de leurs besoins plutôt que de leurs âges.

L'usage du méta-outil spécifique "différenciation" : un cas concret

Une école a choisi d'articuler les trois méta-outils. L'équipe enseignante souligne la motivation et l'enthousiasme que le projet a suscités. Elle l'exprime lors des concertations « Nous (enseignantes, personne AP) sommes aussi plus motivées, nous sommes re-motivées » ou encore par mail « encore de belles mises en place, ce projet est fou.... on trouve et on

exploite une nouvelle façon d'enseigner... la lecture. Belle sortie des sentiers battus. Encore merci ».

Outre la recension de tous les albums et leurs usages potentiels (le travail du lexique, la compréhension via la prise d'indices), elles disent avoir enfin compris ce qu'est la différenciation. Avant, disent-elles « on nous avait mal formées. Cela nous faisait peur. On n'arrivait pas à faire le lien avec le plan de pilotage. Maintenant, on comprend que cela peut se faire de mille manières. Déjà si les élèves se rendent compte qu'ils ont appris ».

Une d'entre elles s'exprime avec l'approbation des autres « Je suis contente d'avoir un outil différenciation. Notre définition du mot a changé. Le dossier²¹ général nous a fait réfléchir autrement, même s'il y avait la difficulté des termes. Avant, on pensait qu'on devait faire des exercices différents pour les faibles et pour les forts et ça nous prenait un temps fou, c'était aberrant. Ici, on comprend que c'est surtout amener différentes manières de faire. Quand on prépare pour les plus faibles, les forts en profitent car ils y prennent toujours quelque chose. Il faut encore qu'on le fasse comprendre aux parents ».

L'équipe constate que les élèves ont « super évolué » en lecture. C'est la première fois, depuis plusieurs années, que cela va plus vite que les dernières années, tant au point de vue du décodage que de la compréhension. Le projet a remis en route d'anciennes pratiques et a permis d'aller plus loin, par exemple la lecture plaisir d'élèves des élèves de P2 pour les élèves de M3. Le niveau des élèves de maintenant ne le permettait plus, disent-elles, mais le fait d'avoir une personne supplémentaire a permis de refaire ce qu'on faisait avant.

Les regroupements d'élèves sont pensés en fonction des apprentissages et des objectifs de ceux-ci. Par exemple, cela a du sens de faire des groupes aléatoires pour la lecture en lien avec l'usage des tablettes en P2, mais des groupes hétérogènes ont été mis en place en P1 pour des activités autour d'albums. Par ailleurs, en M3, des groupes de besoins ont été créés en fonction de la richesse du vocabulaire pour travailler plus spécifiquement cet apprentissage. Ces groupes en M3 fonctionnent dans un dispositif de co-enseignement parallèle avec la personne AP, celle-ci étant une ancienne enseignante de l'école, la communication a été facilitée, d'autant plus que la personne AP et l'enseignante ont la même ancienneté et « on est de la même génération, on prépare ensemble, on en parle ensemble ». Pour ses élèves, l'enseignante

²¹ L'enseignante parle du « méta-outil » général.

de M3 dit qu'elle voit « une grande différence avec les années précédentes : ils arrivent à inférer ».

Cet usage du méta-outil spécifique consacré à la différenciation, couplé au co-enseignement et à l'usage des albums, n'a été rendu possible, à notre sens, que grâce à différentes conditions : le projet émanait des enseignantes, elles ont le soutien de la direction et l'équipe enseignante est très soudée. Ces trois conditions réunies ont permis de passer outre des difficultés apparues suite au changement de personne AP au milieu de l'année scolaire et engendrées par la situation sanitaire.

5.3. Analyse qualitative de l'accompagnement relatif aux pratiques de lecture : l'exploitation des albums pour la jeunesse

5.3.1. L'usage des albums pour la jeunesse : accompagnement global

Rappelons que le méta-outil spécifique « albums » correspond à une **grille d'analyse de l'album** permettant de repérer les difficultés de compréhension en lecture. Afin d'en faciliter l'appropriation, nous avons scindé la grille en cinq modules. Le premier module renvoie à l'analyse du paratexte. Le deuxième module correspond à l'analyse de la mise en page. Le troisième module permet d'analyser les éléments qui favorisent la compréhension et l'acculturation alors que le quatrième module se concentre plus spécifiquement sur les éléments qui développent la compréhension. Le dernier module, quant à lui, se concentre tout spécifiquement sur l'analyse didactique, à savoir la planification des différentes séances qui permettront à tous les élèves d'atteindre le niveau de compréhension souhaité et de développer des compétences de lecteur complexes. Comme nous l'avons exposé dans le rapport final du mois de juin 2021 relatif au prolongement de l'expérience-pilote auprès des écoles de la vague 1, ce dernier module encourage à combiner et questionner le co-enseignement et la différenciation avec l'usage des albums. Ce module a également pour but de permettre la relecture d'un même album dont nous avons précédemment exposé l'importance.

Plus de la moitié des écoles de la vague 2 ont choisi d'utiliser le méta-outil spécifique sur les albums pour la jeunesse. Plusieurs y ont effectivement vu l'opportunité de pouvoir y **intégrer**

une **réflexion sur le co-enseignement et la différenciation**. Ayant eu l'occasion de tester une forme d'accompagnement avec les écoles de la vague 1, nous avons choisi d'offrir la possibilité à toutes les écoles qui ont sélectionné ce méta-outil spécifique de bénéficier de la même première séance d'accompagnement spécifique : une séance de présentation du méta-outil spécifique couplée à la présentation d'albums permettant d'exploiter différentes composantes précises du méta-outil.

Après avoir exposé rapidement la structure de l'outil (les différents modules), précisé la présence de capsules vidéos expliquant dans le détail et illustrant chacun des modules, différents albums ont été présentés. Pour chaque intervention dans les écoles, un corpus d'albums a été petit à petit affiné, si bien qu'à la fin, ce corpus a très peu varié. Il était composé d'une vingtaine d'albums. Chaque intervention dans les écoles a été effectuée au cours d'une concertation d'environ cinquante minutes. Précisons toutefois que disposer d'un petit peu plus de temps serait judicieux pour permettre de prendre le temps d'échanger et d'approfondir davantage les présentations d'albums. Ainsi, disposer d'une heure trente au maximum nous paraît être plus intéressant. Rappelons qu'auprès des écoles de la vague 1, cette intervention était réalisée en deux temps : d'abord une présentation du méta-outil, ensuite une présentation des albums. Nous avons choisi de mêler les deux pour renforcer la concrétisation des aspects théoriques mais également pour répondre à une « urgence » temporelle.

En effet, étant donné que l'accompagnement au méta-outil spécifique n'a été proposé qu'à partir des mois de janvier-février et que l'usage des albums a eu beaucoup de succès auprès des écoles de la vague 2, que cette même séance d'accompagnement a été proposée aux écoles de la vague 1 qui n'avaient pu en bénéficier l'année précédente et qu'une seule personne au sein de notre équipe se chargeait de l'organisation de cette séance, nous n'avons pas pu organiser d'autres séances d'accompagnement visant à approfondir l'appropriation du méta-outil « albums ». Nous aurions par exemple souhaité pouvoir proposer de réaliser ensemble une analyse approfondie et une analyse didactique de l'un ou l'autre album.

Les illustrations d'accompagnement ci-dessous ont donc pour but de montrer comment cette séance de présentation du méta-outil et des albums a permis aux équipes d'exploiter ces supports de lecture dans leur classe. Ils visent également à mettre en évidence les changements opérés au sein des équipes, les appropriations différenciées en fonction des écoles, de même que les leviers et les freins à l'exploitation du méta-outil spécifique. Pour ce faire, nous avons opté pour la présentation de trois cas différents. Le premier montre les difficultés auxquelles

l'équipe pédagogique a été confrontée alors que les deux suivants illustrent des situations beaucoup plus favorables.

5.3.2. L'usage des albums : trois cas concrets

5.3.2.1. Illustration de la difficulté de l'appropriation du méta-outil

ISE : implantation 1 : 8/20 (Maternelle) et 9/20 (Primaire) ; implantation 2 : 12/20

Personne AP : enseignante primaire.

La personne AP a intégré l'équipe en début d'année scolaire. L'équipe pédagogique aurait souhaité bénéficier de la séance de présentation des albums plus tôt dans l'année car les opportunités du méta-outil général et de l'évaluation diagnostique n'ont pas été perçues.

La présentation du méta-outil albums n'a pas forcément rencontré les attentes des enseignants. Bien que nous ayons toujours précisé que les méta-outils spécifiques proposés étaient des outils réflexifs permettant de questionner ses pratiques, les enseignants attendaient de disposer de séquences à exploiter dans leur classe et à tester. Ils ont donc eu le sentiment de devoir fournir quelque chose en plus du travail habituel. Par conséquent, dans cette équipe, la personne AP a porté quasiment tout le projet, seule. La création des activités lui incombait mais les activités proposées ne correspondaient pas toujours aux attentes des collègues ou ces derniers ne percevaient pas toujours l'objectif final recherché, créant des malentendus :

Quand je lui disais ce qu'il fallait absolument faire d'ici la fin de l'année, il m'avait dit « bon ben heu, c'est bon je brûle mon semainier, on ne fait plus que ça. » Je lui dis, « mais non, enfin, ce n'est pas ça l'idée, enfin... mais... ». Je pense qu'il y a eu un côté « je me braque » et « ce projet m'ennuie » plutôt que de penser à « comment inclure les apprentissages que je dois de toute façon mener avec ma classe dans le projet ? ».

Ce sentiment s'est dégagé des échanges que la personne AP a eu avec au moins une autre enseignante de l'école qui

n'est apparemment pas du tout branchée arts plastiques et quand je lui ai dit qu'il fallait illustrer les loups, elle m'a dit « je n'ai pas le temps de faire du coloriage » ... J'ai par exemple fait un album avec eux où il y avait des loups (...) ça parlait de la disparition des loups, des choses comme ça et donc il y avait une fillette qui faisait une affiche avec marqué *avis de recherche*. Moi, mon idée était de voir en même temps l'affiche avec eux, de faire de la recherche de lettres dans

les différentes typographies dans les magazines pour coller, reconstituer le titre, etc. donc je trouve que je suis très loin du coloriage... mais voilà... c'est pas... je pense qu'elle s'est braquée : je dois continuer ma matière et je n'ai pas le temps de faire un projet comme ça, plutôt que de se poser, de prendre un peu de recul et de se dire ben je peux tout à fait voir ma matière en l'incluant dans le projet.

Malgré cela, la personne AP relève l'utilité du projet **auprès des élèves** : il a permis de confronter les élèves à des livres lors de leçons réalisées en classe alors qu'auparavant ce n'était pas le cas. **Au niveau de l'équipe pédagogique**, la personne AP pense que les impacts du projet seront limités auprès de certains enseignants car ils ne se sont pas tous investis dans le projet. **Pour revenir aux élèves**, bien que les actions spécifiques à l'usage des livres aient été entamées au mois de février, la personne AP relève plus de précision de la part des enfants dans l'usage de la terminologie liée au livre (auteur, illustrateur, titre, etc.). Ils parviennent également mieux à justifier leur appréciation à l'égard d'un livre et sont plus à l'aise avec l'anticipation. Au niveau de la personne AP, le projet aura des effets sur le fait d'utiliser davantage les albums avec ses futures classes :

Je trouve que c'est vraiment très chouette et je trouve qu'il y a moyen de travailler vraiment énormément de choses et à mon avis je choisirai mes livres heu... un peu mieux.... qu'avant (...) je regarderai ce que ça travaille, j'essaierai de varier les formats, de varier est-ce qu'il y a du texte, est-ce qu'il n'y en a pas, de trier ceux qui travaillent l'inférence et... parce que bon, j'avais tendance à regarder quelle exploitation pédagogique je pouvais faire en rapport avec le programme, donc par exemple « ah, avec celui-là, je peux travailler l'ordre alphabétique » mais je regardais moins le côté inférences, le format etc. et je faisais moins attention aussi à varier les auteurs.

Dans cette équipe, la collaboration n'a pas été optimale et la perception des enseignants à l'égard du projet ne correspondait pas à ce que nous leur propositions. Les changements opérés au sein de l'équipe sont par conséquent très difficilement mesurables. Quant à la personne AP, son témoignage montre, sur le plan déclaratif, les changements de représentation de l'usage des albums : l'album serait désormais moins un prétexte à la réalisation d'activités gravitant autour de celui-ci qu'un outil permettant de développer des compétences de lecteur, parmi lesquelles la compréhension et l'acculturation.

5.3.2.2. Illustration de pratiques collaboratives au service de l'usage des albums

ISE : 10/20

Personne AP : enseignante maternelle.

La personne AP est arrivée dans l'école à la fin du mois de septembre. Dans cette école, les heures d'accompagnement personnalisé ont été concentrées sur une seule implantation où préexistent davantage de difficultés en lecture. Les heures ont donc été réparties entre les trois classes présentes dans cette implantation.

La collaboration au sein de cette équipe semble avoir été facile à mettre en place. Comme l'expliquent les enseignantes, c'est la première fois qu'elles bénéficiaient de l'aide d'une personne supplémentaire. Elles se sont donc « obligées » à organiser cette collaboration pour que cela se déroule bien pour tout le monde. De plus, elles ont trouvé le travail beaucoup plus simple à réaliser puisque, dans chaque classe, elles étaient deux à se partager la préparation du travail. Les enseignantes ont également trouvé cela « plus stimulant car lorsqu'on est à plusieurs, on a plus d'idées ».

Au départ, l'équipe souhaitait mettre en place des activités à réaliser en cycle 5-8 mais la situation sanitaire les en a empêchées. Elles ont donc construit des projets au sein de chaque classe mais en sachant très bien ce que chacune d'elles réalisait. Ainsi, la situation sanitaire s'améliorant en fin d'année, les élèves des différentes classes ont pu partager leurs créations : les élèves de troisième maternelle ont joué leur histoire animée devant les élèves de primaire et les élèves de primaire ont joué leur spectacle de marionnettes devant les élèves de troisième maternelle. Chacun des deux spectacles avait été créé à partir d'un album.

Dans la classe de primaire (classe verticale P1-P2), l'accent a été mis sur l'acculturation à travers la mise en réseau de trois albums d'un même auteur. Les albums sélectionnés se référant à des contes célèbres, un travail préalable permettant de s'assurer que les élèves possédaient les référents culturels a été réalisé.

En maternelle (classes verticales M2-M3), un travail autour du rangement de la bibliothèque de la classe a été construit avec les élèves : étiquetage, règles de la bibliothèque, rangement, etc. ont été réalisés avec et par les élèves. Les enseignantes soulignent la responsabilisation des plus grands de la classe (M3) avec qui le travail a été réalisé. Elles soulignent que, l'an

prochain, elles recommenceront l'activité avec les élèves qui entameront leur troisième année de maternelle. Les enseignantes constatent également que les enfants vont davantage à la bibliothèque et qu'à présent, les élèves investissent les livres et les histoires durant leur temps libre : ils créent des livres, des histoires avec des personnages découpés et les présentent à leur enseignante ou leurs camarades.

Après la présentation de l'outil et des albums à l'école, les enseignantes se sont approprié les idées présentées auxquelles elles étaient plus sensibles mais n'ont pas utilisé l'outil en lui-même.

Toute l'équipe souligne que si elles n'avaient pas participé à ce projet, elles n'auraient probablement pas réalisé toutes ces activités. Elles insistent sur le fait qu'elles devront se discipliner pour continuer à mener ce type de travail l'an prochain, même si elles n'ont plus d'heures pour cela. L'accompagnement fourni a, d'après les propos de l'équipe, répondu à leurs attentes. La présentation du méta-outil et des albums a donné un « coup de boost » à l'équipe. D'après les enseignantes, cette séance doit absolument être maintenue car beaucoup d'idées sont présentées et qu'elles ne doivent qu'être adaptées aux albums de leur choix. Cela laisse beaucoup de liberté et d'autonomie, ce qui a été très apprécié.

5.3.2.3. Illustration de l'usage de la grille d'analyse du méta-outil albums alliant les pratiques collaboratives et envisageant la différenciation

ISE : implantation 1 : 8/20 ; implantation 2 : 12/20

Personne AP : enseignante primaire.

La personne AP a intégré le projet en début d'année scolaire. Les heures ont été réparties équitablement entre les classes. La personnes AP intervenait dans les deux implantations et était également embauchée dans une autre école de la région.

La présentation du méta-outil « albums » et des albums a été le point de départ permettant à l'équipe de créer et approfondir son propre projet. Le méta-outil a été utilisé pour sélectionner les albums exploités en classe : « donc on remplissait à chaque fois la grille et on voyait si on n'avait pas déjà un album similaire et voir si c'était vraiment utile de ravoir la même chose. (...) ça nous a permis de toucher à plein de choses... à des choses auxquelles on ne faisait pas forcément attention avant : la page de garde, par rapport à ce qui va venir après, toutes des

petites choses comme ça où parfois on... enfin, c'est vrai que parfois on s'attardait plus à l'histoire elle-même que ben, la page de garde ou le titre-même... pour l'anticipation ça a vraiment été très utile ».

L'équipe a fonctionné par **partage d'informations** : les enseignantes ont mis en commun les albums qu'elles possédaient pour les analyser ensemble à l'aide de la grille et sélectionner ceux qui les intéressaient. Ensuite, la répartition du travail entre personne AP et enseignante était planifiée et organisée sous forme de **co-enseignement en parallèle** et permettait une **différenciation a priori**, par les méthodes :

On travaillait surtout en demi-groupes, nous, comme on était deux. Et on se facilitait l'échange énormément. Donc on travaillait une heure quelque chose et l'autre groupe travaillait avec ma collègue et par exemple, ben... anticiper le contenu, l'une pouvait tant l'écrire que l'autre le dessiner par rapport aux élèves. On ne travaillait pas forcément la même, enfin... si, mais d'une manière différente en fait.

D'après la personne AP, le projet a eu des **effets sur les élèves** en termes de motivation tout d'abord. Ensuite, il a eu des effets sur les **pratiques enseignantes** :

Ils (*les enfants*) adorent travailler les albums, forcément... c'est plus concret pour eux et imagé aussi. (...) Enfin, moi, mes collègues ne travaillaient pas autant avec les albums avant. Donc ça a vraiment incité à l'utilisation des albums en profondeur et pas juste lire un album comme ça. (...) On pouvait s'attarder plusieurs séances sur le titre alors qu'avant on ne le faisait pas forcément.

Ce témoignage montre également que l'exploitation des albums a également été envisagée sur **plusieurs séances** différentes, ce qui tend vers l'usage préconisé par Lécullée (2017) et qui permettrait d'avoir des effets tels que ceux relevés par Sulzby (1994) et Bessis et Sallantin (2012), à condition toutefois que l'album soit relu à chaque séance.

Le méta-outil albums et l'accompagnement prodigué ont donc répondu aux attentes de l'équipe pédagogique. Le suivi à la demande et les quelques réunions réalisées ont permis à l'équipe de se sentir autonome, libre et de disposer de temps pour organiser le travail souhaité. L'équipe souligne également que le fait de disposer d'une personne supplémentaire a vraiment permis de travailler différemment et de pouvoir octroyer le temps nécessaire à chacun : les élèves pouvaient davantage s'exprimer au sein d'un sous-groupe. D'après la personne AP, le projet devrait donc être pérenne, même sans les heures AP, ne fût-ce que par

les nombreuses idées reçues qui permettent d'envisager l'usage des albums différemment qu'uniquement comme support de lecture-plaisir.

Enfin, le dernier élément mis en évidence par l'équipe concerne une **suggestion d'amélioration du méta-outil** : il pourrait être complété ou remanié afin de mettre en évidence les liens avec les compétences du référentiel, ce qui faciliterait la sélection des aspects à étudier avec les élèves.

5.3.3. Conclusion à partir de ces trois illustrations

Les trois exemples ci-dessus montrent la nécessité d'un accompagnement à l'usage du méta-outil, au moins à l'aide d'une séance de cinquante minutes (minimum) à une heure trente (maximum). En outre, il convient de s'assurer, avant le projet, de la compréhension par les acteurs du but du méta-outil et des opportunités qu'il offre afin d'éviter, comme dans le premier exemple, de générer des frustrations ou des malentendus.

Ces illustrations montrent également l'émulation qui a pu naître de cette seule séance d'accompagnement, notamment lorsque le projet peut ensuite être construit en équipe. Les deuxième et troisième exemples montrent comment l'entièreté de chaque équipe a pu collaborer pour permettre aux projets de chacun d'aboutir. Ces exemples illustrent également que l'implantation du co-enseignement est possible mais que, pour que ses effets soient porteurs, les écoles doivent disposer de suffisamment d'heures pour l'organiser et accueillir le projet à bras-ouverts. En outre, en fonction des équipes, nous voyons que l'organisation du travail collaboratif ne nécessite pas obligatoirement un cadre formel. Deux des trois écoles se sont organisées sans heurts.

Pour terminer, si l'accompagnement prodigué a permis aux équipes de démarrer et investir leur propre projet autour des albums, ces trois illustrations ne laissent peut-être pas encore suffisamment percevoir la sensibilité aux inégalités que peut produire l'usage des albums même si, dans le troisième exemple, l'exploitation d'un même album était réalisée au cours de plusieurs séances. Ensuite, comme le montrent les deux premiers exemples, si la séance de présentation de la grille et des albums a permis d'amorcer une réflexion sur l'usage des albums, la grille n'a pas forcément été utilisée. Il conviendrait donc de comprendre pour quelle

raison et d'essayer d'accompagner les enseignants à en percevoir l'intérêt pour le développement de leur lecture personnelle experte. De même, si l'attention aux éléments intervenant dans la compréhension du récit est plus précise et développée, on voit que la réflexion à ce sujet pourrait être approfondie. Mais, en quelques mois seulement, ces témoignages montrent que des changements peuvent être opérés et qu'ils ne nécessitent pas forcément grand-chose.

6. Évolutions, adaptations et perspectives en matière d'outils et de poursuite du dispositif d'accompagnement personnalisé.

Grâce à l'ensemble des éléments présentés, nous pouvons dès lors proposer des pistes d'adaptation des méta-outils et du dispositif d'accompagnement personnalisé, notamment en vue de l'institutionnalisation de ce dernier. Ces pistes sont suggérées sur base des difficultés et leviers rencontrés tout au long de l'expérience-pilote.

6.1. La mise en place de l'expérience et du dispositif AP

De la nécessité de clarifier le dispositif et le rôle de la personne AP

Les feedbacks relatifs à la mise en place de l'expérience-pilote montrent que le rôle de la personne AP doit absolument être clarifié le plus rapidement possible afin que les équipes sachent comment organiser leur travail avec cette personne. Comme nous l'avons montré, attribuer à la personne AP le rôle de "porteur de projet" a des effets bénéfiques ou négatifs, en fonction des établissements.

- Dans les établissements où la collaboration est aisée à mettre en place, toute l'équipe s'investit dans le projet et partage le rôle de porteur, même si chaque classe peut produire son propre projet. Dans ce cas, la personne AP est vue comme étant celle qui favorise et renforce les échanges ou encore permet davantage de cohérence dans les pratiques.
- Dans les établissements où la collaboration est plus compliquée à établir, la personne AP endosse plus facilement le rôle de porteur de projet, au risque, dans les cas extrêmes, de ne pas permettre au projet de se poursuivre lorsque la personne AP change d'établissement ou de voir cette personne AP devenir une subordonnée qui propose des activités au bon vouloir des enseignants titulaires...

Tous ces cas de figure invitent à une vigilance dans la communication sur les principes et la philosophie sous-jacents au dispositif AP. L'ensemble des équipes s'est accordée sur

l'importance de « donner les contours du rôle de l'AP » quitte à les « graver dans le marbre » pour éviter le risque de créer des malentendus et d'entraîner des dérives (personne AP qui devient la remplaçante systématique en cas d'absence d'un membre du personnel, personne AP considérée comme une stagiaire ou subalterne, évaporation du projet AP au profit d'autres préoccupations de l'établissement, etc.) Notre équipe de recherche a tenté de poser ces balises au sein du nouveau méta-outil réflexif en le nommant « guide du dispositif d'accompagnement personnalisé » et en y précisant les principes.

La nécessité d'un accompagnement réflexif à l'usage de ces périodes professeurs supplémentaires a également été mise en évidence car, sans cela, les équipes pédagogiques ont souvent tendance à reproduire ce qu'elles connaissent, à savoir de la co-intervention externe, et à ne pas chercher à diversifier les interventions de la personne AP.

Du cadre souple de l'expérimentation

L'usage de méta-outils réflexifs plutôt que directifs a été perçu, tantôt comme une opportunité et une force, tantôt comme une faiblesse. En effet, certaines équipes pédagogiques attendaient un cadre strict pour développer des actions qu'elles espéraient totalement guidées. Le cadre libre et souple que nous avons offert n'a alors pas rencontré leurs attentes et a peut-être mis à mal l'idée de départ qu'elles avaient du projet. Notons toutefois que si cette particularité a semblé gênante au premier abord, elle est considérée comme particulièrement intéressante par les enseignants après expérimentation.

Pour d'autres établissements, ce cadre était de prime abord une force du projet car les enseignants ont eu le sentiment qu'ils pouvaient s'approprier l'expérience en fonction de leurs besoins et créer en bénéficiant d'un accompagnement leur permettant d'avoir un regard approfondi sur leurs actions.

De la nécessité de stabiliser la fonction AP

Le développement de l'accompagnement personnalisé laisse entrevoir la nécessité de stabiliser les équipes afin de s'assurer de la pérennité d'un projet. En effet, dans les très rares écoles où le rôle de personne AP a été figé comme tel, le projet a pu se poursuivre malgré les restrictions et les absences liées au COVID. Mais dans de nombreux établissements, les remplacements systématiques ont généré des frustrations. De même, le turn-over des

personnes AP a mis en difficulté plusieurs écoles de la vague 2. Ces difficultés laissent entrevoir la nécessité de stabiliser/figer la fonction afin d'éviter qu'elle ne s'évapore au profit d'autres rôles utiles/indispensables dans les établissements même en dehors d'une éventuelle crise sanitaire.

Des effets des profils de personne AP

Pour terminer, durant la vague 1, nous avons montré que la diversité des profils (par exemple logopède) était parfois recherchée par les équipes pédagogiques car cela permettait d'apporter "autre chose". Dans les écoles de la vague 2, les profils étaient moins variés car majoritairement composés d'enseignants primaires et de quelques enseignants préscolaires. Les effets des profils ont donc été moins marqués dans cette deuxième vague de la recherche, même si nous constatons toujours que l'apport d'un enseignant primaire est relevé comme intéressant dans l'enseignement maternel. L'inverse l'est également.

6.2. A propos des outils

Les outils proposés aux équipes pédagogiques étaient tous des méta-outils qui devaient aider les enseignants à questionner leurs pratiques en vue de les modifier ou de conserver ce qui est pertinent, tout en leur reconnaissant une expertise dans la qualité de la mise en place de leurs actions. Nous ne souhaitons donc pas leur dire comment faire mais les aider à réfléchir aux chemins qui pouvaient leur permettre de mieux répondre à leurs besoins.

Cette façon de procéder a été mal reçue par au moins une équipe pédagogique qui attendait des outils clé-sur-porte et n'a perçu ni l'intérêt d'outils réflexifs ni la façon dont ces outils pouvaient intégrer ses pratiques quotidiennes sans demander pour autant davantage de travail. *In fine*, comme nous l'avons montré dans ce rapport, seule la collaboration avec la personne AP a parfois été vécue comme une surcharge de travail. A l'opposé, pour d'autres équipes pédagogiques, l'inclusion des méta-outils réflexifs aux pratiques des enseignants s'est réalisée sans heurts, de façon quasiment naturelle. Dans ce cas-là, les méta-outils réflexifs ont été perçus comme des opportunités permettant un changement, une évolution, un enrichissement.

Plusieurs établissements, notamment des directions, ont pointé l'intérêt des méta-outils, et plus largement de la recherche, dans le cadre du plan de pilotage.

Le méta-outil général n'ayant pas suffisamment rencontré les attentes des enseignants, nous avons expliqué comment nous l'avons modifié afin qu'il serve de guide et permette aux équipes pédagogiques d'entrer plus rapidement dans l'utilisation des méta-outils spécifiques, demande relayée par l'ensemble des établissements.

L'évaluation diagnostique de début d'année, qui reste un outil que nous avons utilisé dans le cadre de cette recherche, a parfois été investi par les équipes qui se sont rendu compte, lors de la première passation, de certains flous dans leur enseignement (notamment par rapport à la question relative au titre). De même, cette première évaluation diagnostique a parfois permis aux enseignants de constater que certains élèves considérés comme "forts" (car bons décodeurs) éprouvaient des difficultés en compréhension et qu'inversement des élèves considérés en difficulté parvenaient à montrer un niveau de compréhension plus élevé que les premiers. D'autres équipes pédagogiques n'ont pas perçu l'intérêt de cette évaluation et ont manifesté leur frustration à « l'absence de démarrage » du projet. Néanmoins, en fin d'année, toutes les équipes pédagogiques ont manifesté leur impatience de connaître les analyses réalisées à partir des résultats obtenus par les élèves en première et deuxième passation.

6.3. A propos des effets

Les effets de l'expérience-pilote que nous avons mis en évidence portent aussi bien sur les enseignants (titulaires et personne AP) que sur leurs élèves.

Nous avons effectivement relevé des effets au niveau des **conceptions des enseignants** et de leurs **pratiques d'enseignement**.

A propos du co-enseignement, il ressort de nos analyses que, grâce à l'accompagnement prodigué, ils sont davantage conscients des différentes formes de co-enseignement. Certaines d'entre elles restent plus usitées que d'autres, en fonction des contextes et, notamment, des binômes. La co-intervention interne et la co-intervention externe restent utilisées mais, désormais, les enseignants hésitent moins à aller vers d'autres formes d'organisation du travail.

A propos de la différenciation, les enseignants distinguent mieux les différences entre groupe de niveaux et groupe de besoins ainsi que leurs enjeux. Le concept de différenciation a, pour sa part, été davantage exploré par quelques équipes. L'application des concepts théoriques apparaît dans la réflexion autour de la constitution des groupes et/ou des exercices proposés.

A propos de l'usage des albums, les enseignants déclarent les utiliser différemment. Une réflexion autour des critères de choix des albums s'est initiée afin de sélectionner des albums en fonction des difficultés de compréhension en lecture (implicite, acculturation, etc.) ou de favoriser la mise en réseau plutôt que l'usage thématique. Dans certaines écoles, la relecture tend à se développer.

Nous avons également relevé des effets **au niveau des élèves**. Ceux-ci portent sur les effets déclarés par les enseignants ainsi que sur les résultats des élèves aux tests diagnostiques proposés.

Les **effets déclarés** par les enseignants renvoient à différentes dimensions, telles que la motivation et le plaisir, l'évolution des élèves facilitée par le confort de gérer les enfants en difficulté grâce à la personne AP supplémentaire, le développement de la coopération et de l'autonomie ainsi que les apprentissages.

Les **effets observés** montrent que, de façon globale, l'hétérogénéité au sein des classes a diminué. Ainsi, les élèves présentant plus de difficultés en lecture ont obtenu des résultats similaires aux élèves désignés comme plus compétents pour deux dimensions de la **première partie de nos évaluations diagnostiques** : l'identification du narrateur et la compréhension de l'explicite. Pour la dimension relative à la formulation du titre, nous avons montré que l'écart entre les deux groupes d'élèves a légèrement augmenté même si les deux groupes ont globalement progressé. Enfin, pour les dimensions relatives à la compréhension de l'implicite et de l'acculturation à l'écrit, nos analyses indiquent que les élèves des deux groupes ont peu progressé et que l'écart entre eux n'a pas spécialement bougé. Comme nous l'avons expliqué, ces résultats peuvent être influencés par la constitution-même des deux évaluations diagnostiques, l'une des deux histoires étant peut-être plus plausible que l'autre. Néanmoins, ces évaluations diagnostiques ont fait naître une attention toute particulière aux quatre dimensions de la lecture selon Goigoux (2004).

La deuxième partie des évaluations diagnostiques a également permis de mettre en évidence une réduction des inégalités en **M3** pour plusieurs dimensions : la compréhension de la consigne, le nombre de productions qui ne contiennent que des lettres ou mots ou encore les dimensions relatives à la textualité du texte (cohérence et présence d'un début et d'une fin). Nous avons également montré que ce sont davantage les élèves désignés comme étant en difficulté qui écrivent seuls. En outre, en deuxième passation et pour les deux groupes d'élèves, moins d'élèves ont fait appel à la dictée à l'adulte.

En **P1**, les résultats montrent que les élèves dits plus habiles le sont restés mais que, pour certaines dimensions, l'écart s'est creusé. C'est par exemple le cas pour la dimension qui se rapporte au nombre de productions qui ne contiennent que des lettres ou des mots. Par ailleurs, contrairement aux élèves de M3, en P1, ce sont les élèves dits en difficulté qui font davantage appel à la dictée à l'adulte. De plus, pour les deux groupes d'élèves, en deuxième passation, plus d'élèves ont demandé à bénéficier de la dictée à l'adulte. Au niveau de la textualité, nos analyses montrent que l'écart entre les deux groupes d'élèves a diminué pour le nombre d'énoncés produits ainsi que pour la présence d'un début et d'une fin et que l'écart a légèrement augmenté pour la cohérence entre les énoncés.

En **P2**, nous avons constaté qu'autant d'élèves désignés comme forts et d'élèves désignés en difficulté écrivent, avec toutefois un nombre plus important d'élèves en difficulté qui font appel à la dictée à l'adulte, comme constaté en P1. Au niveau de la textualité, l'écart entre les deux groupes d'élèves a été fortement réduit pour chacun des aspects étudiés (nombre d'énoncés, cohérence entre les énoncés et présence d'un début et d'une fin).

Rappelons encore ici que ces résultats globaux dissimulent parfois de plus faibles progressions lorsqu'on s'intéresse à la variable établissement, et ce, quel que soit l'ISE des écoles concernées. Il semblerait effectivement que certains établissements aient davantage orienté leur travail sur une partie de l'évaluation diagnostique plutôt que l'autre, entraînant des résultats montrant une belle progression pour l'une et peu ou pas de progression pour l'autre. Pour quelques autres établissements, la progression a été forte dans les deux parties de l'évaluation. Ceci laisse penser qu'un certain nombre d'enseignants et/ou d'équipes pédagogiques ont investi la première évaluation diagnostique pour s'assurer d'élargir et approfondir les apprentissages prodigués à leurs élèves, tout en tenant compte des disparités existantes et en tentant de les combler.

6.4. Avantages et inconvénients du dispositif tel que pensé dans l'expérience-pilote

En regard des éléments précédemment cités, nous comprenons que des avantages et inconvénients sont identifiables à l'expérience-pilote telle que vécue par les équipes éducatives.

En guise d'avantages, nous pouvons citer la liberté et la largesse/souplesse des outils proposés qui ont donné la possibilité aux équipes d'expérimenter des pratiques nouvelles ou méconnues. La variété des profils des personnes AP a également été une plus-value dans la mesure où elle a donné l'occasion de percevoir des effets variés en fonction de ces facteurs.

A propos des inconvénients, il nous semble que la temporalité de la recherche est à soulever. Les équipes ont à plusieurs reprises mentionné le regret d'un calendrier pas toujours en phase avec les réalités de chaque établissement et une volonté de parfois « aller plus vite » ou d'au contraire « ne pas avoir assez de temps ». Soulignons également qu'en matière de temps, tous les établissements de la deuxième vague estiment que la crise sanitaire et ses bouleversements ont gravement impacté le processus des expérimentations. Comme déjà précisé, la tendance a été aux remplacements des enseignants titulaires absents par les personnes AP.

Enfin, il nous semble également essentiel de rappeler que cette expérience n'a permis d'expérimenter le dispositif que dans un cadre précis : celui de l'apprentissage de la lecture au cycle 5-8 et avec un capital périodes-professeurs défini. Nous ne pouvons donc pas transposer les effets observés et réalités vécues à un dispositif similaire dans d'autres contextes.

6.5. Points de vigilance et perspectives en vue de la future institutionnalisation

En synthèse, il nous semble que les points de vigilance et perspectives en vue de la future institutionnalisation du dispositif d'accompagnement personnalisé repose sur plusieurs points qui rejoignent ceux que nous avons exposés dans notre rapport final du mois de juin construit autour de l'accompagnement des écoles de la vague 1.

Ainsi, à partir de l'ensemble des éléments présentés, nous insistons, **premièrement**, sur l'importance de tenir compte de l'ensemble des facteurs favorisant la mise en place du co-enseignement et exposés par Mitchell (2018). A travers nos multiples rapports et les éléments exposés ici, la clarté des rôles de chacun, la clarté des objectifs du dispositif, le soutien et le leadership de la direction, la nécessité de disposer du temps nécessaire à la collaboration ainsi que de préparer ces moments d'échanges sont autant d'éléments essentiels à développer.

Une **deuxième** recommandation porte sur l'usage des méta-outils que nous avons créés. En effet, comme nous l'avons montré, les concepts évoqués et le vocabulaire utilisé est parfois particulièrement complexe et peut paraître décourageant aux enseignants. Néanmoins, lorsque les enjeux de ces méta-outils sont cernés par les équipes pédagogiques, ces derniers peuvent devenir un support permettant d'engager les acteurs de l'enseignement dans une dynamique de remise en question, une dynamique d'autoévaluation des pratiques pédagogiques et, lorsque jugé nécessaire, une dynamique de changement. Aussi l'accompagnement prodigué peut-il rassurer les enseignants en les aidant à valider, invalider ou entrevoir d'autres pistes.

Parmi ces pistes, nous pouvons lister, notamment :

- être attentif à l'absence de catégorisation des élèves,
- favoriser le décloisonnement,
- utiliser les albums pour la jeunesse en ciblant les difficultés de lecture posées par les albums sélectionnés et/ou en travaillant par mise en réseau,
- réfléchir et mettre en place des pratiques qui favorisent la continuité des apprentissages,
- favoriser les échanges et développer la collaboration au service de l'apprentissage de la lecture en mobilisant un maximum d'acteurs de l'école.

Notre **troisième** recommandation est de parvenir à créer un contexte de travail propice aux échanges, dans lequel les équipes pédagogiques restent maîtres tout en leur permettant d'inclure et de mettre en pratique les éléments théoriques nécessaires. Ceci devrait se faire en laissant le temps nécessaire aux équipes pour s'approprier, notamment lorsque les échanges sont particulièrement compliqués à établir et construire.

Notre **quatrième** recommandation renvoie à l'une des dimensions de notre première recommandation. En effet, bien qu'il soit nécessaire de laisser le temps aux équipes de s'approprier et/ou repenser leurs pratiques, il est également essentiel pour les équipes

pédagogiques de fixer rapidement le cadre et les objectifs du projet dans lequel s'inscrivent les rôles de chacun. Ceci permet par exemple de cadrer les échanges nécessaires à la mise en place du projet (échanges formels et/ou informels, régularité de ces échanges, etc.).

Notre **cinquième** recommandation porte sur la stabilité des équipes pédagogiques sans laquelle la mise en place et la pérennité des projets est mise à mal. Rejoignant le point précédent, il apparaît nécessaire de laisser aux équipes plus d'une année pour s'approprier et développer un projet permettant d'engager des changements de pratiques. C'est encore plus vrai lorsque des difficultés relationnelles ou d'échanges apparaissent. Au sein des établissements de la vague 2, nous voyons que quelques écoles ont pu intégrer de nombreux éléments théoriques. Cependant, la majorité d'entre elles ont seulement entamé des changements importants et mieux cerné le projet dans la deuxième partie de l'année scolaire. Les écoles de la vague 1, plus au point avec les éléments théoriques, ont approfondi ce qu'elles avaient entamé durant la première partie de l'expérience-pilote. Nous constatons également que les projets se sont mieux développés lorsque les personnes AP n'ont pas changé.

Notre **sixième** et dernière recommandation rejoint la deuxième que nous avons évoquée. Elle porte sur l'accompagnement scientifique des équipes pédagogiques, notamment pour les rassurer lors de l'usage de pratiques innovantes. Cela permet également à chacun de s'assurer de maîtriser les compétences de base nécessaire à l'utilisation de ces pratiques.

Bibliographie

Bessis, C. et Sallantin, R. (2012). La compréhension en lecture au cycle 3 : Des concepts, un outil diagnostique. *Développements*, 11(2), 25-35.

Boiron, V. (2015). Pratiques de lecture d'albums de littérature de jeunesse dans deux classes de petite et moyenne section de maternelle. *Spirale. Revue de recherche en éducation*, 55, 31-42. [en ligne] https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2015_num_55_1_1019 Lécullée (2017).

Bonnéry, S. (2010). « Les modèles sociaux du rapport à la culture véhiculé par la littérature de jeunesse », in Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales, Sylvie Octobre et Régine Sirota (dir), [en ligne] Cèbe S. et Goigoux, R. (2017). *Narramus. Apprendre à comprendre et à raconter*, Paris, Retz. Dehaene, 2011 <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/bonnery.pdf>, Paris, 2010.

Chopin M.P. (2008). « La visibilité didactique : un milieu pour l'action du professeur », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 2 - n°2, p. 63-79. Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *Revue des HEP*, 1, 37-56.

Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck. Rapport de janvier 2021.

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

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

Rey, B. (1999). La psychologie et les questions du pédagogue. *Revue française de pédagogie*, 133-141.

Sulzby, E. (1994). Postscript : Children's Emergent Reading of Favorite Storybooks : A Developmental Study. In Ruddell, R. et Ruddell, M. (dir.). *Theoretical Models and Process of Reading* (4th ed.). s.l. : Harry Singer. Récupéré le 2 juin 2021 : https://www.academia.edu/29948733/Childrens_Emergent_Reading_of_Favorite_Storybooks_with_Postscript.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38. Doi : <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289>.

Tauveron, C. (dir.) (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*. Paris : Hatier.

Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : L'Atelier du Poisson Soluble.