



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES



PACTE ENSEIGNEMENT
POUR UN D'EXCELLENCE



Renforcement de la différenciation dans l'apprentissage de la lecture au cycle 5-8 par l'expérimentation d'outils, la mise en place de démarches réflexives et collaboratives au sein des équipes.

Recherche-développement en éducation 2020-2021

N° 182 AP/20

Rapport final de recherche

Période du 1^{er} septembre 2020 au 31 aout 2021

Aout 2021

Promoteur.rice.s

Sandrine Biémar (UNamur)
Philippe Alonso (Hénallux)

Chercheurs

Anaïs Corfdir (UNamur)
Anne Libert (UNamur)
Daphné Soveryns-Wilkin (Hénallux)

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

Présentation générale de la recherche

Recherche développement 2020-2021 - N° 182/20 AP

Titre :

Renforcement de la différenciation dans l'apprentissage de la lecture au cycle 5-8 par l'expérimentation d'outils, la mise en place de démarches réflexives et collaboratives au sein des équipes.

Promoteurs :

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

Université de Namur (UNamur)

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

Anaïs CORFDIR, chercheur

Anne LIBERT, chercheur

Rue de Bruxelles, 61 à 5000 Namur

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

sandrine.biemar@unamur.be

Haute Ecole Namur Luxembourg (Hénallux)

Philippe ALONSO, directeur du département pédagogique

Daphné Soveryns-Wilkin, chercheur

Rue Saint-Donat, 130 à 5002 Namur

philippe.alonso@Hénallux.be

Présentation générale du premier rapport de recherche

Le présent rapport concerne la période allant du 1^{er} septembre 2020 au 31 août 2021.

Il comporte 6 parties :

1. Introduction
2. Rappel de la méthodologie de la recherche et des fondements théoriques
3. Rapport d'activités du 1^{er} septembre 2020 au 31 août 2021
4. Méthodologie de récolte et de traitement des données
5. Analyse, constats et recommandations
6. Conclusions

Table des matières

Introduction.....	5
1. Rappel de la méthodologie de la recherche et des fondements théoriques	6
1.1. Méthodologie de la recherche développement.....	6
1.2. Fondements théoriques appuyés par la recherche.....	7
1.2.1. Définition de la lecture.....	7
1.2.2. Définition de l'accompagnement	7
1.3. Planification du projet et méthode de recueil et traitement des données	8
1.3.1. Planification du projet de septembre à aout	8
2. Rapport d'activités du 1 ^{er} septembre 2020 au 31 aout 2021	9
2.1. Les écoles participantes au projet pilote	9
2.2. Activités menées du 1 ^{er} septembre 2020 au 30 avril 2021	10
2.2.1. Phase 1 : communication et diagnostic	10
2.2.2. Phase 2 : opérationnalisation	13
2.2.3. Phase 3 : Evaluation	15
2.2.4. Phase 4 : opérationnalisation	18
2.3. Activités menées du 1 ^{er} mai au 31 aout 2021	18
2.3.1. Poursuite de la phase 4 : opérationnalisation.....	18
2.3.2. Phase 5 : évaluation lors d'une rencontre inter écoles du 26 mai 2021.....	19
2.3.3. Phases 6 et 7 : Diagnostic et transfert.	21
3. Méthodologie de récolte et de traitement des données	24
3.1.1. Méthode de recueil et traitement des données	24
3.2. Questionnaire enseignant.....	27
3.2.1. La différenciation	28
3.2.2. La lecture	29
3.2.3. La collaboration	31
3.2.4. Le développement professionnel	33
3.3. Focus group d'élèves	35
3.4. Tests diagnostics.....	36
3.5. Fiches descriptives.....	36
3.6. Grilles de reporting.....	37
3.6.1. Le co-enseignement.....	38
3.6.2. Les centres de littératie.....	38
3.6.3. Les cercles de lecture	39
4. Analyse, constats et recommandations	41
4.1. Le profil de la personne AP	41

4.2.	La gestion de l'hétérogénéité	43
4.3.	La collaboration	47
4.4.	Le rôle des directions.....	49
4.5.	Effets perçus du projet	50
5.	Conclusion	53
	Bibliographie	56

Table des figures

Figure 1	Définition de la lecture - Tauveron (1999), Goigoux (2003), Goigoux et Cèbe (2006)	7
Figure 2	Modèle de Kolb (1984)	8
Figure 3	Planification du projet de recherche	8
Figure 4	Nombre d'écoles, d'enseignants et d'élèves participant au projet UNamur-Hénallux	9
Figure 5	Objectifs et composants du Netboard.....	18

Table des tableaux

Tableau 1	Profil des écoles accompagnées	10
Tableau 2	: objectifs et activités rencontre inter écoles par chercheur	15
Tableau 3	Objectifs et Activités rencontre inter écoles du 25 novembre 2020	15
Tableau 4	Profil des personnes AP et modalités d'organisation	17
Tableau 5	Outils mis en œuvre du 1er mai au 30 juin 2021.....	19
Tableau 6	Objectifs et activités de la rencontre inter écoles du 26 mai 2021	20
Tableau 7	Nombre de présentations pour chaque outil le 26 mai 2021	20
Tableau 8	Teneur des questions des questionnaires 2020 et 2021	27
Tableau 9	Pratiques de lecture récurrentes au T1 et T2.....	31
Tableau 13	Récapitulatif des fiches descriptives	37

Introduction

Afin de répondre à l'inégalité de l'enseignement en Fédération Wallonie Bruxelles, différents objectifs définis dans le Pacte pour un Enseignement d'Excellence ont vu le jour tels que l'implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé répondant au décret d'octobre 2018.

La mise en place de cet accompagnement personnalisé dans les classes constitue un réel changement dans l'organisation du travail des enseignants. Pour mettre en œuvre cet accompagnement et ainsi développer des pratiques et des outils de différenciation, des moyens supplémentaires seront octroyés aux écoles. Ces moyens supplémentaires octroyés ont pour objectifs de soutenir la prise en charge de l'hétérogénéité présente dans les classes, de permettre à tous les élèves de progresser à leur rythme et en fonction de leurs besoins.

Depuis 2019, des expériences pilotes sont menées dans certains établissements de de la Fédération Wallonie Bruxelles volontaires, dans l'enseignement fondamental et secondaire. Plus précisément, cette année scolaire 2020-2021, notre équipe de recherche composée de membres du D.E.T. de l'UNamur et de l'Hénallux s'est engagée dans l'accompagnement de 16 écoles du fondamental pour l'implémentation de dispositifs de différenciation en lecture au cycle 5-8 et d'accompagnement personnalisé tel qu'initié dans le décret du même nom adopté le 10 octobre 2018 par le Parlement de la FWB. Les membres du D.E.T. de l'UNamur ont participé à la première vague des expériences pilotes - DIFLEC¹ 1 (2019-2021). Cette équipe a été rejointe par un membre de l'Hénallux pour la seconde vague- DIFLEC 2 (2020-2021).

Le présent rapport concerne la seconde vague des écoles engagées dans les expériences pilotes et couvre la période allant du 1^{er} septembre 2020 au 31 août 2021. Il retrace les activités menées par l'équipe déjà exposées dans les 2 rapports intermédiaires (du 1^{er} septembre 2020 au 31 janvier 2021 et du 1^{er} février au 30 avril 2021) et détaille les phases 5 « évaluation », 6 « diagnostic » et 7 « transfert » du projet (du 1^{er} mai au 31 août 2021).

Ce rapport se structure en 4 chapitres. Le premier fait un bref rappel de la méthodologie utilisée, des fondements théoriques sur lesquels elle s'est appuyée, de la planification du projet mais aussi de l'ensemble des recueils de données réalisés.

Le deuxième chapitre décrit les 16 écoles accompagnées par l'équipe UNamur-Hénallux avant de retracer les actions menées entre le 1^{er} septembre 2020 et le 31 août 2021.

Le troisième chapitre explicite la méthodologie de récolte et de traitement des données. Au travers de celui-ci, nous explicitons les outils utilisés dans les différentes prises de données (questionnaire, entretiens semi directifs, test diagnostique, etc.). Ce chapitre rassemble également les outils de recueils proposés par la cellule support : les fiches descriptives d'activités observées sur le terrain et des grilles de reporting de trois outils mis en œuvre dans les écoles.

Le quatrième chapitre présente l'analyse des données récoltées sous forme de constats et de recommandations. C'est dans ce dernier chapitre, que nous apportons des éléments de réponses aux questions guides proposées par la cellule support de la FWB en les mettant en perspective au travers de points d'attention et de recommandations.

Et enfin, une conclusion clôt ce rapport final.

¹ L'équipe de recherche a nommé le projet DIFLEC pour différenciation en lecture.

1. Rappel de la méthodologie de la recherche et des fondements théoriques

1.1. Méthodologie de la recherche développement

Notre projet de recherche poursuit différents objectifs, tels que le soutien à la mise en place de dispositifs de différenciation dans l'apprentissage de la lecture, notamment grâce à l'apport d'outils didactiques et pédagogiques innovants et validés par la recherche, constituant peu à peu une boîte à outils intégrée. La mise à disposition d'outils est complétée par l'accompagnement de leur expérimentation au sein des classes, de leur adaptation au contexte spécifique et leur adoption progressive par les enseignants.

L'implémentation progressive de nouvelles pratiques de différenciation en lecture à l'aide des outils proposés est permise par la mise en place d'une démarche collaborative et réflexive au sein des cycles 5-8 accompagnés. Cette démarche collaborative et réflexive vise à soutenir le développement professionnel des enseignants et des personnes en charge des heures d'Accompagnement Personnalisé² engagées dans le projet.

Parallèlement, l'accompagnement des équipes, sous la forme d'échanges continus, a rendu possible la formalisation des pratiques dans des fiches outils partageables (entre les acteurs impliqués dans le projet et sur la plateforme e-classe), de même que le recueil de données pour réguler et évaluer le dispositif.

Ces différents axes d'action positionnent notre démarche dans une recherche-accompagnement collaborative (Van Nieuwenhoven, 2015 ; Bednarz, 2013), prenant appui sur des recueils d'analyses de données de type qualitative.

Notre accompagnement se construit à deux niveaux complémentaires :

- Au sein de chaque école accompagnée, en différenciant notre approche selon les contextes de chacune : accompagnement intra-école,
- Par des rencontres entre des acteurs (AP, enseignants, directions) regroupant les 16 écoles accompagnées ou d'un groupement en fonction du chercheur (5 ou 6 écoles) : accompagnement inter écoles.

Ces deux niveaux d'accompagnement permettent peu à peu d'initier le développement de communautés d'apprentissage de pratique (sur base des caractéristiques définies par Peters & Savoie-Zajc, 2013, p. 108). Ils ont été menés dans le respect des mesures imposées par la pandémie: entre présentiel et distanciel pour les rencontres intra-écoles ; en distanciel (via Zoom) pour les rencontres inter écoles.

Ces communautés rassemblent soit les enseignants d'une même école, soit l'ensemble des acteurs des écoles impliquées dans le projet, soit les personnes AP. Elles sont soutenues par la mise en œuvre et l'alimentation d'une plateforme de partage numérique (Netboard).

² Dans la suite du texte, ce corps de professionnels sera qualifié de « personne AP ».

1.2. Fondements théoriques appuyés par la recherche

1.2.1. Définition de la lecture

La conception de l'apprentissage de la lecture qui est la nôtre pour fonder ce projet de recherche relève d'une acceptation large, celle d'une compétence transversale.

La lecture est considérée comme un des fondements de l'appropriation de la langue française, « *le langage de référence de tout apprentissage*³ », une voie d'accès à la langue scolaire (Reuter 2011).

Nous la considérons également comme un apprentissage global, conceptualisé en quatre éléments complémentaires : le décodage, la compréhension et l'interprétation du message (Touveron, 1999) auxquels s'ajoute l'acculturation (Goigoux, 2003).

Enfin, notre approche de l'apprentissage de la lecture est intégrée, considérant comme interdépendants les apprentissages de la lecture et de l'écriture (Goigoux et Cèbe, 2006).

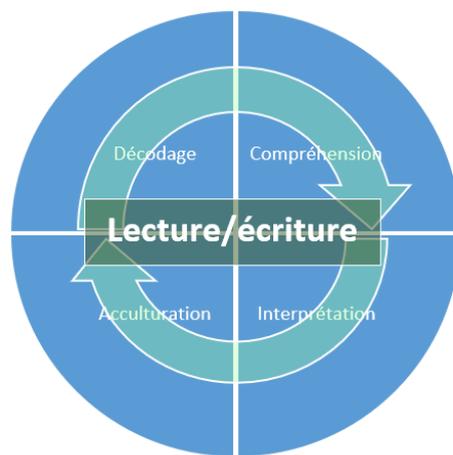


Figure 1 Définition de la lecture - Touveron (1999), Goigoux (2003), Goigoux et Cèbe (2006)

Cette définition de la lecture conditionne le choix des outils didactiques peu à peu proposés aux écoles accompagnées dans « la boîte à outils intégrée ».

1.2.2. Définition de l'accompagnement

Afin de soutenir la démarche collaborative au sein des équipes et entre équipes, nous tentons d'amener progressivement chaque enseignant à se prendre « *lui-même comme objet de sa réflexion* » (Donnay et Charlier, 2006, p.47), à mobiliser « *des savoirs, des théories et des concepts favorisant cette décentration* » (Fisher, Dantinne et Charlier, 2019). Pour soutenir le développement de cette réflexivité, nous prenons appui sur le modèle de Kolb (1984) :

³ Cf. Principes généraux des socles de compétences du « Français »

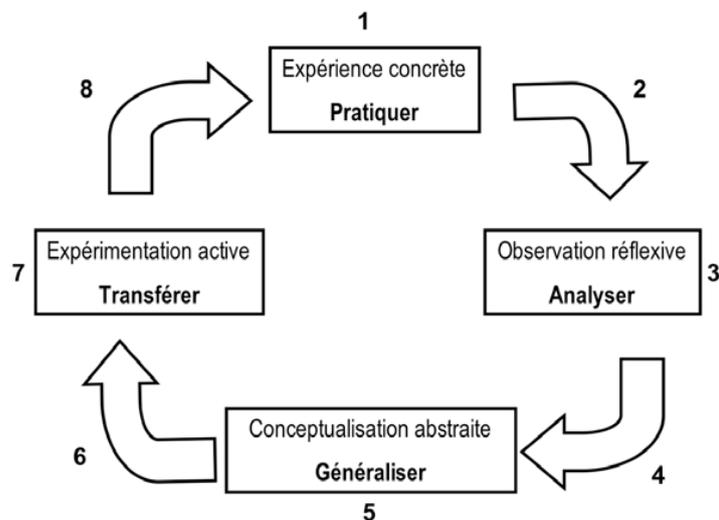


Figure 2 Modèle de Kolb (1984)

En effet, suivant Lefevre, Garcia et Namolovan (2009, p.286), nous associons réflexivité et démarche collaborative pour soutenir le développement professionnel des enseignants (tel que défini par Donnay et Charlier (2006), p.13), mais également des personnes AP.

1.3. Planification du projet et méthode de recueil et traitement des données

1.3.1. Planification du projet de septembre à aout

Le présent rapport relate les activités menées de septembre 2020 à aout 2021 et expose plus en détails les phases 5, 6 et 7 du projet de recherche, telles que représentées dans le schéma ci-dessous⁴.

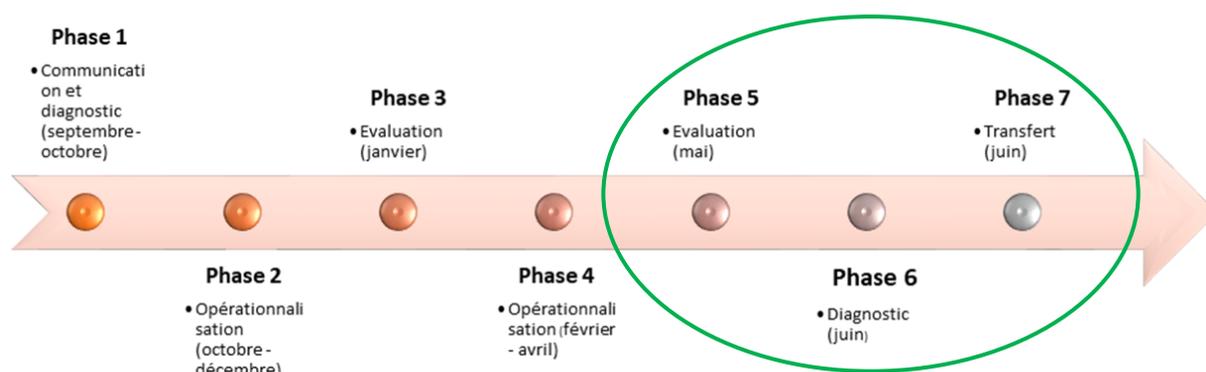


Figure 3 Planification du projet de recherche

Ces étapes sont explicitées dans la partie 2.4.

⁴ Les premières étapes ayant été détaillées dans le premier et second rapport d'activités remis les 30/01 et 30/05.

2. Rapport d'activités du 1^{er} septembre 2020 au 31 aout 2021

2.1. Les écoles participantes au projet pilote

Pour rappel, l'équipe UNamur-Hénallux accompagne 16 écoles dans cette seconde vague du projet pilote. Cela représente 17 personnes AP, 87 enseignants et 1101 élèves comme le met en évidence la figure ci-dessous.

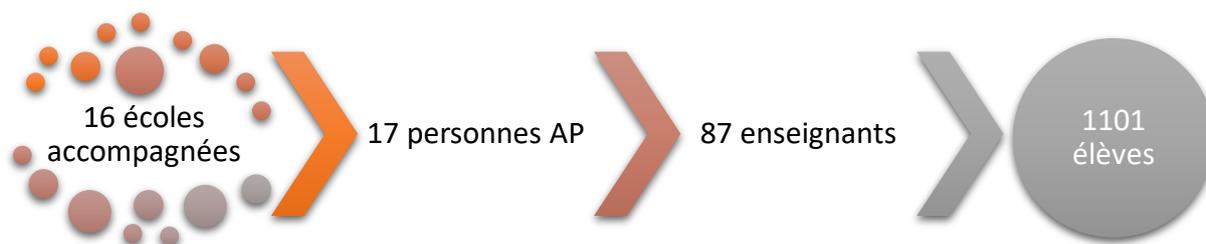


Figure 4 Nombre d'écoles, d'enseignants et d'élèves participant au projet UNamur-Hénallux

Les 16 écoles accompagnées ont des profils variés. Le tableau ci-dessous, met en avant leurs spécificités par rapport à plusieurs critères : ISE, nombre d'implantations, mode d'entrée dans le projet et de concertation, profil de la personne AP et charge horaire de celle-ci.

Ecoles	Nombre d'impl.	ISE	Entrée dans le projet	Concertation préalable au projet pilote	Profil de l'AP	Charge horaire
210	3	3	Direction (accord des enseignants)	Concertation mensuelle (avec les 3 implantations)	Enseignant primaire, master en sciences de l'éducation, 16 ans d'expérience.	12P
201*	4	3	Direction	Concertation en cas de besoin	Logopède, participation à la première vague de la recherche (Ulg).	12P
209	2	2	Enseignantes	Concertation informelle entre les enseignants	Enseignant primaire, 31 ans d'expérience.	12P
207	2	3	Enseignants	Concertation par implantation	Enseignant primaire, plus de 10 ans d'expérience.	12P
211	2	4	Direction	Concertation hebdomadaire quand nécessaire	Enseignant maternel, 15 ans d'expérience.	12P
202	1	3	Directrice (soutien de quelques enseignants)	Concertation 1 semaine sur 2	Enseignant maternel, cours de l'ISPN sur l'apprentissage de la lecture à l'ISPN, 30 ans d'expérience.	24P

214	1	1	Direction (accord des enseignants)	Concertation hebdomadaire	Enseignant maternel, moins de 5 ans d'expérience.	12P
212*	1	2	Direction (soutien des enseignants)	Concertation 1 semaine sur 2	Enseignant primaire, spécialisé dans l'inclusion des personnes sourdes et malentendantes, 12 ans d'expérience.	12P
208	1	2	Direction	Concertation mensuelle	Enseignant primaire, 2 ans d'expérience.	12P
203	2	2	Direction (poussé par le PO)	Concertation par implantation	Enseignant maternel, master en sciences de l'éducation, 12 ans d'expérience.	12P
206	1	2	Direction (accord des enseignants)	Concertation quand nécessaire	Enseignants du primaire (aussi directeur), plus de 10 d'expérience.	12P
204	1	4	Direction (accord des enseignants)	Concertation mensuelle	Enseignant primaire, participation à la vague 1 (Ulg), 4 ans d'expérience.	24P
216	1	4	Direction (accord des enseignants)	Concertation mensuelle pour équipe, hebdomadaire pour cycle	Enseignant primaire, plus de 10 d'expérience.	12P
213	2	3	Direction (accord des enseignants)	Concertation régulière en cycle ou en équipe	Enseignant maternel, participation à DIFLEC 1, 25 ans d'expérience.	12P
205	2	4	Direction	Concertation régulière	Enseignant maternel, plus de 10 ans d'expérience.	24P
215	2	4	Direction (accord des enseignants)	Concertation par implantation	Enseignant maternel, moins de 5 ans d'expérience.	12P

Tableau 1 Profil des écoles accompagnées

* Écoles fortement touchées par la pandémie.

2.2. Activités menées du 1^{er} septembre 2020 au 30 avril 2021

Les activités menées sont détaillées en regard des différentes phases du projet présentées dans la partie précédente.⁵

2.2.1. Phase 1 : communication et diagnostic

En début de projet, nous avons pris contact avec les directions puis les équipes via plusieurs canaux.

⁵ Voir figure 3, p.8.

- **Avec les directions, par courrier**

À l'entame du projet, les directions des différentes écoles partenaires ont reçu un courrier présentant l'équipe de recherche avec laquelle chaque direction/école allait collaborer. Ce courrier répondait à plusieurs objectifs :

- Rappeler les visées de notre dispositif de recherche accompagnement.
- Annoncer brièvement l'organisation des rencontres de l'année (en école et en inter écoles).
- Informer des divers recueils de données à réaliser tout au long du processus, que ce soit pour adapter notre accompagnement en fonction des réalités du terrain et des besoins de l'équipe ou que ce soit pour mesurer les effets de la mise en place de l'expérience pilote.
- Annoncer le contact imminent avec un chercheur-référent pour réaliser un état des lieux de chaque établissement et pour planifier la première rencontre en école.
- Expliciter l'objectif de l'envoi d'une vidéo explicative (PowerPoint commenté) de la démarche de recherche à transmettre à tous les enseignants prenant part au projet.

- **Avec les directions et les équipes, via une vidéo commentée**

Un PPT commenté a été envoyé à chaque direction (et à chaque équipe enseignante) encadrée par notre équipe de recherche. Le projet de recherche accompagnement portant sur le renforcement de la différenciation dans l'apprentissage de la lecture au cycle 5-8 ans y était précisé. Deux points ont été abordés. D'une part, le cadre du projet avec ses objectifs et la méthodologie mise en place. D'autre part, les aspects opérationnels du projet tels que sa planification sur l'année ou les éléments le constituant comme l'accompagnement personnalisé, l'organisation des rencontres en école et en inter écoles. Cette présentation a permis à chaque partenaire (direction et enseignant) de se familiariser avec les membres de notre équipe avant notre venue sur le terrain.

- **Avec les directions, par téléphone**

Un contact téléphonique avec chaque direction a permis de faire un état des lieux de leur établissement. Ainsi, sur base d'une grille d'entretien (cf. premier rapport d'activités du 30 janvier) divers éléments ont été mis en évidence, notamment :

- L'engagement de l'équipe dans le projet.
- L'appel à projet, par la direction ? Par l'équipe ?
- L'état d'esprit de l'équipe face à la venue d'un chercheur dans l'école.
- Le nombre d'implantations, de classes.
- La personne AP, qui est-elle ?
- Les modalités de concertation.

Toutes ces données ont permis à chaque chercheur d'avoir un ensemble d'informations des établissements avant la première rencontre avec chaque équipe.

- **Avec les directions et les équipes, en écoles**

La première rencontre s'est réalisée en deux temps :

- D'abord, un moment avec la direction afin de répondre aux éventuelles questions concernant le projet ou son organisation concrète dans l'école et de définir les attentes et les rôles des différents partenaires dans le projet. Ainsi, une discussion a eu lieu quant à l'élaboration d'un contrat de collaboration précisant les attentes et les engagements de chaque partie.

- Ensuite, une rencontre avec l'équipe durant laquelle divers points ont été abordés tels que :
 - Les modalités d'accompagnement.
 - Les besoins et souhaits de l'équipe par rapport au projet.
 - Les attentes et rôles de chaque partenaire.
 - Une présentation de la première fiche outil : le co-enseignement.

Sur la base de ces premiers contacts, les chercheurs ont pu se rendre dans les écoles afin d'accompagner les équipes dans la mise en œuvre des outils proposés. Les accompagnements étaient menés toutes les 4 à 6 semaines en moyenne. Ci-dessous, nous précisons les modalités de ces temps d'accompagnement.

- **Phase 1 : diagnostic**

Avec les élèves, tests diagnostiques

Le processus de différenciation commence inévitablement par un test diagnostique. Ainsi, chaque école, pour toutes les classes du cycle 5-8 ans, a fait passer un test de lecture auprès de ses élèves pour déterminer leurs acquis. Les enseignants avaient le choix de déterminer le test qu'ils souhaitaient mettre en œuvre. Cependant l'équipe de recherche en a proposés deux (annexe 1) que les enseignants étaient libres d'utiliser ou non. Ces tests ont permis aux équipes d'observer le niveau de chaque enfant et ainsi d'envisager des pistes de différenciation, d'orienter leur enseignement sur des domaines particuliers.

Au mois de mai, ce même test devait être soumis aux élèves. L'objectif était de mesurer les évolutions des élèves sur le temps du projet de recherche accompagnement. Il s'agissait ici de pouvoir faire état de l'évolution des élèves via différents indicateurs sans pour autant les imputer au seul fait du projet pilote.

Avec les élèves, focus group

Dès le mois de septembre, nous avons mené des entretiens avec des échantillons de 5 élèves dans chacune des classes participant au projet. Les groupes étaient constitués sur la base des dates de naissance de façon à avoir un panel représentatif de l'ensemble des élèves de chaque année en regard de leur âge. Ces entretiens, enregistrés, d'une vingtaine de minutes, portaient sur les représentations des élèves identifiées selon les quatre dimensions constitutives du rapport à l'écrit élaborées par Chartrand et Prince (2009) (annexe 2) : affective, axiologique, conceptuelle/idéelle et praxéologique :

- La dimension affective concerne la sphère de l'affectivité : les sentiments et les émotions, voire les passions, entourant l'écrit.
- La dimension axiologique concerne les valeurs que le sujet attribue à l'écrit pour vivre et s'épanouir dans son milieu et, dans le cas des élèves, pour réussir à l'école en général comme dans chaque discipline.
- La dimension idéelle renvoie aux idées, aux conceptions, aux représentations que se fait le sujet de la place de l'écrit dans la société, de ses usages, de sa ou de ses fonctions dans l'apprentissage en général ou scolaire.
- La dimension praxéologique a trait aux activités concrètes observables des sujets en matière d'écriture et de lecture : ce qu'ils lisent et écrivent, le moment, la manière, le contexte, la finalité.

Suite aux résultats du focus group, nous avons pu proposer une fiche focus sur « Comment susciter le plaisir de lire » et une autre fiche sur « Le sens de l'écrit », qui ont été proposées aux enseignants.

Avec les enseignants, questionnaires

En septembre, au début de l'expérimentation, nous avons soumis un premier questionnaire (annexe 3) aux enseignants. Nous avons reçu 74 questionnaires complétés (sur les 87 enseignants participants). À travers celui-ci, nous cherchions à récolter des informations sur leurs représentations de la différenciation, de l'apprentissage de la lecture et sur leurs pratiques. La validation des données ne peut avoir lieu qu'en regard d'éléments de légitimation théoriques et d'explicitations méthodologiques (De Champlain, 2011). Nous avons donc établi, selon les 3 champs de recherche cités précédemment, des catégories de questions qui sont à la fois susceptibles de rendre compte des représentations et pratiques des enseignants tout en se référant à un cadre théorique (ou légal) défini.

À partir de ces données, nous avons pu établir les besoins, définir les outils à proposer et adapter notre dispositif de recherche accompagnement. Ce questionnaire, de vingt questions, porte sur trois axes : la différenciation, les pratiques collaboratives, le développement professionnel.

En mai, nous avons soumis à nouveau ce questionnaire à l'ensemble des enseignants. Les changements opérés pendant la durée du projet sur les enseignants, les personnes AP et les élèves ont été évalués, de même que les leviers et les freins en présence pour la différenciation, la collaboration et l'apprentissage de la lecture au sens large pourront être identifiés.

Avec les enseignants, l'instantané de fin de rencontre

Ce document est utilisé en fin de séance d'accompagnement. Un temps court en fin de rencontre est dédié à une réflexion individuelle qui permet à chaque enseignant de prendre le temps de faire le bilan par rapport à ses pratiques, à ses représentations, à la collaboration avec ses collègues, etc. Un support écrit les soutient dans cette démarche (annexe 4). Il prend appui sur la démarche réflexive (Donnay et Charlier, 2006). Lors de chaque rencontre avec l'équipe enseignante, nous concluons celle-ci en demandant de répondre à ces cinq questions :

- Comment avez-vous vécu cette phase d'expérimentation ?
- Qu'avez-vous appris à l'issue de cette phase d'expérimentation ?
- Comment pensez-vous la réinvestir dans votre pratique ?
- Quelles sont les questions qui se posent pour la suite du projet ?
- Quel mot décrirait le mieux votre état d'esprit à cet instant du projet ?

2.2.2. Phase 2 : opérationnalisation

• Les séances d'accompagnement types en école

Chaque rencontre en école s'est réalisée de la même façon, autour de quatre moments distincts.

1/L'observation d'une démarche/d'un outil dans les classes

Lors des visites en école, les chercheurs ont observé des activités en classe à l'aide d'une grille afin d'évaluer l'outil testé par l'équipe et de recueillir les données nécessaires pour compléter les grilles de reporting.

2/L'évaluation de la démarche/de l'outil exploité les semaines précédentes

Une réflexion a eu lieu avec l'ensemble de l'équipe ayant testé l'outil mettant en évidence les leviers et les freins relevés pour réguler son exploitation.

3/ La présentation d'une nouvelle démarche/d'un nouvel outil

L'équipe de recherche a eu le souci de répondre aux attentes et aux besoins de chaque école afin de s'adapter leur réalité. Tout nouvel outil proposé a été expliqué aux équipes et a été accompagné d'une fiche reprenant concrètement ses modalités de mise en place. Chaque fiche outil proposée se destine à l'ensemble des enseignants du cycle 5-8. Elle est valable et pertinente de la M3 à la P2 (et au-delà). Ce choix méthodologique apporte une stabilité et une continuité dans les enseignements aux élèves, inévitablement amenés à passer de la M3 à la P2. Ainsi, les dispositifs seront peu à peu connus et investis par les élèves, qui pourront se consacrer entièrement à l'objet de l'apprentissage dans un climat de confiance. De plus, les enseignants d'une même équipe se mobilisent autour d'un même objet, favorisant les échanges et le partage, le travail collaboratif.

Par ailleurs, pour une meilleure compréhension de tous les acteurs mais aussi pour diversifier les canaux de communication, des PPT commentés ont été créés et accompagnent systématiquement la présentation de chaque fiche.

4/ Une démarche réflexive sur le processus

Chaque rencontre se terminait par un temps de réflexion individuelle afin de permettre à chaque enseignant de prendre le temps de la réflexion et de dresser le bilan (par rapport à ses pratiques, à ses représentations, à la collaboration avec ses collègues, etc.).

- **Rencontre par chercheur inter écoles organisée mi-octobre**

Après avoir rencontré l'ensemble des équipes, les 3 chercheurs ont organisé via Teams une première rencontre inter écoles réunissant tous les acteurs (enseignants et directions) des écoles qu'ils accompagnent.

Cette rencontre réalisée mi-octobre poursuivait plusieurs objectifs :

- Permettre aux équipes de se rencontrer en sous-groupes (5 ou 6 écoles).
- Présenter les tendances observées lors des focus group élèves.
- Faire un premier bilan sur le co-enseignement.

Objectifs	Activités
Communiquer les analyses réalisées suite aux focus group menés dans les écoles.	Le chercheur a présenté les tendances observées lors des focus group élèves et a mis en avant l'importance à accorder au plaisir de lire/au sens de l'écrit.
Partager des activités permettant de développer le plaisir de lire.	Le chercheur a demandé aux enseignants ce qu'ils mettaient en place dans leurs classes pour développer le plaisir de lire. Une fiche focus sur cette thématique a été présentée ainsi qu'une autre sur le sens de l'écrit. Ces deux fiches sont présentes sur le Netboard.
Faire le premier bilan du co-enseignement.	Le chercheur a demandé aux équipes quels étaient les freins, les leviers, leurs ressentis et les configurations testées.
Partager des activités menées dans le cadre du co-enseignement.	En amont de la rencontre, chaque équipe avait reçu la consigne de sélectionner une activité à partager avec le groupe. Chaque équipe a donc présenté une ou plusieurs activités menées.

Rappeler les prochaines échéances.	Lors de la clôture de la séance, le chercheur a rappelé les prochaines dates de rencontre.
------------------------------------	--

Tableau 2 : objectifs et activités rencontre inter écoles par chercheur

• **Rencontre inter écoles du 25 novembre 2020**

Cette rencontre a été organisée via Zoom de 13h30 à 16h et rassemblait l'ensemble des acteurs impliqués dans le projet, tous chercheurs confondus.

Cette rencontre visait plusieurs aspects :

- Permettre aux différents acteurs de se rencontrer et d'échanger.
- Initier le développement d'une communauté de pratique.
- Proposer un apport sur l'apprentissage de la lecture sous le prisme des neurosciences.
- Présenter et initier à l'utilisation d'un espace de partage numérique (Netboard).

Objectifs	Activités
Mettre en œuvre l'espace de partage numérique dédié au projet.	Présentation PPT présentant le Netboard et les documents s'y trouvant.
Proposer un éclairage sur l'apprentissage de la lecture sous le prisme des neurosciences.	Conférence présentée par Gaëtan Botty (UNamur) sur l'apprentissage de la lecture sous le prisme des neurosciences.
Echanger et partager sur la conférence. Proposer des idées d'activités en lien (ateliers enseignants et directions).	Les enseignants étaient répartis en fonction de leur niveau (M3, P1 et P2) et les personnes AP ont été réparties entre ces trois groupes. Des échanges sur leurs pratiques ont été menés suite à la conférence donnée. Les enseignants étaient ensuite invités à proposer des idées d'activités en lien avec la conférence. Les directions ont été conviées à un atelier spécifique.

Tableau 3 Objectifs et Activités rencontre inter écoles du 25 novembre 2020

2.2.3. Phase 3 : Evaluation

Les chercheurs ont rencontré les enseignants, soit en présentiel (12 équipes), soit en distanciel (4 équipes), impliqués dans chaque école pour faire le point sur le travail mené autour des fiches.

Durant les rencontres en école du mois de janvier ou février, la fiche outil travaillée avec les équipes de cycle 5-8 portait sur « La différenciation et la démarche diagnostique ».

Cette fiche outil, par un échange autour des éléments théoriques de définition de la différenciation qu'elle comporte, a permis aux enseignants de prendre du recul sur leurs pratiques en matière de différenciation (les différents types de différenciation, compensatoire versus émancipatrice, successive versus simultanée, les différents temps, etc.) tout en leur permettant de mettre des mots sur leurs pratiques et de partager sur les évolutions mises en place depuis le début du projet. Enfin, cela a permis de mettre en perspectives des pistes d'amélioration potentielles.

- **Rencontre inter écoles des personnes AP**

Afin d’accompagner au mieux les équipes et d’apporter un soutien particulier aux personnes AP, les chercheurs ont organisé une rencontre avec les personnes AP des écoles en novembre. L’objectif était de permettre à ces personnes de se rencontrer, d’échanger sur leur nouvelle fonction et sur leurs modalités de fonctionnement. Lors de cette rencontre, 15 personnes AP sur 17 ont participé.

Les personnes AP ont mis en avant plusieurs constats et freins, notamment la difficulté à « entrer » dans la classe d’un collègue sans que celui-ci ne se sente jugé. Cela renvoie à la conception de Letor (2015) qui met en avant la peur du regard de l’autre et le jugement comme frein à la collaboration. Cela peut également influencer l’estime de soi (Little, 1990, cité dans Beaumont et al., 2010). Dès lors, ils ont pris conscience de l’importance de prendre une posture bienveillante vis-à-vis de leurs collègues qui ne sont pas toujours à l’aise de voir entrer quelqu’un dans leur classe. Toutefois, ils ont noté une évolution depuis le début de l’année, avec des collègues qui s’habituent petit à petit à la pratique du co-enseignement.

Au niveau des freins, la crise sanitaire a mis à mal l’organisation des écoles et le projet n’a pas pu se dérouler comme prévu notamment parce que la personne AP ne pouvait plus se rendre dans les différentes implantations ou devait remplacer des collègues absents.

Certaines personnes AP ont mis en avant la difficulté en tant qu’enseignant maternel de s’adapter au niveau primaire et vice-versa (voir tableau 2). Ces personnes ont relevé également le nombre de binômes à gérer (allant de 1 à 8) et le temps de concertation nécessaire. Certains, ne pouvant se rencontrer dans l’école, ont utilisé l’application Messenger pour co-planifier les activités.

Au niveau des leviers, les personnes AP ont pointé que la collaboration ou le fait d’être à deux dans une même classe, favorise les échanges et permet notamment de développer des activités plus diversifiées. La collaboration permet d’avoir deux regards au même moment, d’échanger sur les difficultés des élèves et d’affiner l’action pédagogique à mener.

Le projet ouvre des espaces de liberté d’action telles que la création de nouvelles activités, l’expérimentation de certains groupements mais certains enseignants se sont sentis un peu perdus dans un premier temps, puis ont réussi à s’approprier l’outil via le travail collaboratif notamment.

Afin d’appréhender les spécificités des personnes AP impliquées dans ce projet, nous avons réalisé un tableau permettant d’avoir une vue globale sur le profil de chacune, le nombre d’implantations dans lesquelles elles sont impliquées et leur charge horaire.

Ecole	Profil de l’AP	Nombre d’implantations	Charge horaire
210	Enseignant primaire, master en sciences de l’éducation. Plus de 10 ans d’expérience.	3	12P
201	Logopède. Participation à la première vague de la recherche, avec une autre équipe de chercheurs.	4	12P
209	Enseignant primaire. Les périodes d’AP lui permettent d’être à temps plein de sa classe de P3-4.	2	12P
207	Enseignants du primaire. Plus de 10 ans d’expérience.	2	2x6P
211	Enseignant maternel, plus de 10 ans d’expérience.	2	12P
202	Enseignant maternel. Suit les cours consacrés à l’apprentissage de la lecture à l’ISPN.	1	24P

214	Enseignant maternel. Moins de 5 ans d'expérience.	1	12P
212	Enseignant primaire, spécialisé dans l'inclusion des personnes sourdes et malentendantes.	1	12P
208	Enseignant primaire. Deuxième année d'enseignement	1	12 P
203	Enseignant maternel, master en sciences de l'éducation. Plus de 10 ans d'expérience.	2	12P
206	Enseignants du primaire. Plus de 10 d'expérience. Un enseignant directeur avec classe.	1	2x6P
204	Enseignant primaire. 5 ans d'expérience. Participation à la vague 1 avec une autre équipe de recherche.	1	24P
216	Enseignant primaire. Plus de 10 d'expérience.	1	12P
213	Enseignant maternel. Plus de 10 ans d'expérience. Participation à la vague 1 avec l'équipe namuroise.	2	12P
205	Enseignant maternel. Plus de 10 ans d'expérience.	2	24P
215	Enseignant maternel. Moins de 5 ans d'expérience.	1	12P

Tableau 4 Profil des personnes AP et modalités d'organisation

- **Mise en œuvre du Netboard**

Afin de soutenir l'initiation d'une communauté de pratique, il nous a paru intéressant de mettre en place un lieu unique regroupant à la fois tous les documents proposés par l'équipe de recherche (fiches outil, outils utilisés dans les focus, etc.) et les documents partagés par les écoles (dont les fiches descriptives). Nous avons opté pour la plateforme « Netboard ». Celle-ci permet de créer des « murs en ligne ». Son organisation présente des tableaux d'affichage qui soutiennent l'organisation des différents contenus regroupés en catégories. Les éléments mis à disposition sont visibles et partagés à tous. Ils peuvent ensuite être likés et commentés. L'accès est exclusivement réservé aux acteurs des projets pilotes (vague 1 et 2). Cet espace permet ainsi un échange entre pairs.

La plateforme « Netboard » a donc été choisie pour ses multiples fonctionnalités permettant d'organiser les documents, d'y joindre des mots clés pour les retrouver rapidement, de recevoir des notifications quand de nouveaux documents sont postés, commentés, etc.

Cette plateforme a un rôle de soutien aux équipes, permettant d'échanger des activités en lien avec les outils testés et de proposer des ressources en fonction des besoins qui émergent.

À l'issue du projet pilote, au mois d'août 2021, cette plateforme restera accessible à l'ensemble des enseignants ayant participé aux projets DIFLEC, tant dans la première que dans la seconde vague. Le partage de bonnes idées pourra se poursuivre après la fin du projet pilote. La figure ci-dessous synthétise les éléments évoqués plus haut et met en avant notre perspective de développement d'une dynamique collaborative autonome entre les écoles au cœur de cet espace.

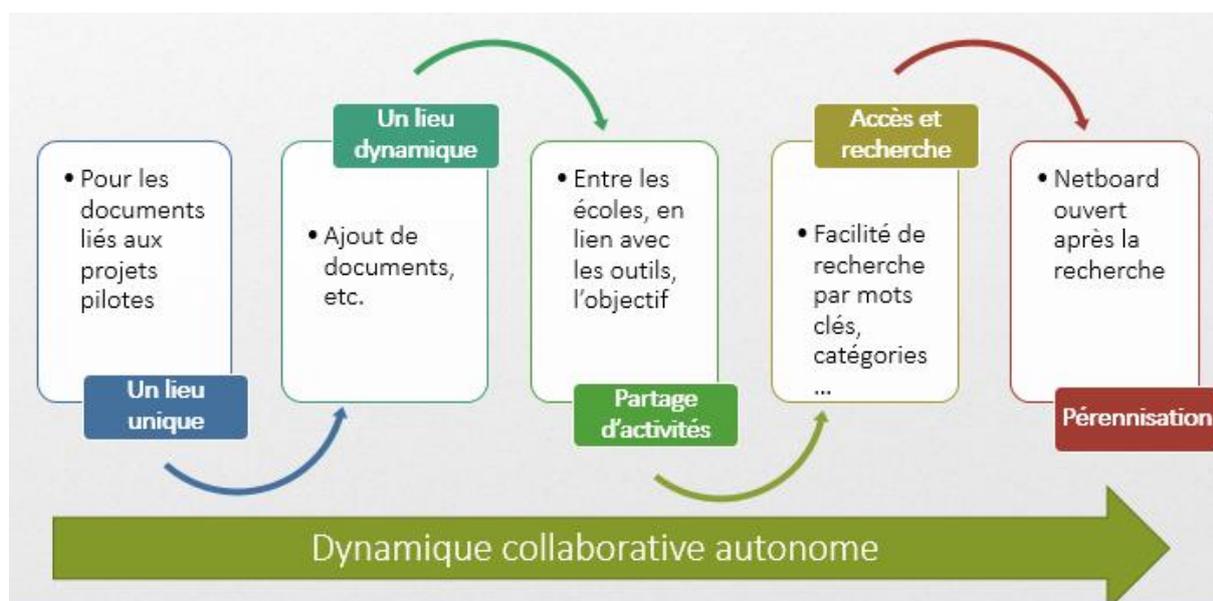


Figure 5 Objectifs et composants du Netboard

2.2.4. Phase 4 : opérationnalisation

Il est bon de préciser ici que les conditions sanitaires liées au Covid ont été un frein lors de cette période. Certaines écoles fort préoccupées par leur gestion quotidienne (enseignants en quarantaine, code rouge ne nous permettant pas de nous rendre sur le terrain pour certaines équipes, écoles fermées avant le congé de printemps) ont éprouvé des difficultés à mettre en place les outils que nous leurs avons présentés comme elles l'auraient souhaité. La plupart des outils expérimentés au début de la recherche n'ont pour autant pas été abandonnés, mais utilisés en complémentarité aux nouveaux.

Les rencontres en école des mois de février à avril 2021 ont été consacrées à la poursuite de la découverte, de l'expérimentation, de la régulation de fiches outils, répondant à deux préoccupations :

- Leur caractère itératif avec les fiches outils déjà expérimentées au sein de l'école ;
- L'accompagnement différencié de chaque école, selon les contextes, besoins, spécificités, relevés en début de projet ou en cours d'accompagnement.

2.3. Activités menées du 1^{er} mai au 31 août 2021

Cette partie présente les actions menées auprès des écoles accompagnées du 1^{er} mai au 31 août 2021.

2.3.1. Poursuite de la phase 4 : opérationnalisation

Les écoles ont poursuivi la mise en œuvre des outils proposés. Notre projet étant itératif, même en testant de nouvelles pratiques, les enseignants poursuivaient la mise en œuvre des outils précédents. L'équipe de recherche a respecté les rythmes et les contraintes de chacune, ce qui explique des différences dans le nombre d'outils testés. Dans le tableau ci-dessous, nous proposons une vue globale des outils exploités.

Certains outils⁶ ont été présentés aux équipes durant cette période, mais seront véritablement implémentés lors de l'année scolaire prochaine pour les enseignants désireux.

	210	201	209	207	211	202	214	212	208	203	206	204	216	213	205	215
Co-enseignement	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Approcher l'écrit à pas de loup									X		X				X	X
Centres de littératie	X	X	X	X	X		X			X	X		X	X	X	X
Cercle de lecture			X											X		
Lecture interactive enrichie		X	X			X				X						
Enseignement explicite				X	X	X	X						X		X	X
Le vocabulaire		X								X	X					

Tableau 5 Outils mis en œuvre du 1er mai au 30 juin 2021

2.3.2. Phase 5 : évaluation lors d'une rencontre inter écoles du 26 mai 2021

• Modalités de la rencontre

Lors de cette rencontre organisée de 13h30 à 16h45 via Zoom, les équipes de la première et de la seconde vague étaient conviées. L'objectif était de faire le bilan sur le vécu de l'expérience en termes de dynamique collaborative et de modalités organisationnelles (principalement sur la mobilisation des périodes et l'agencement de celles-ci dans l'horaire de la personne AP).

Un travail préparatoire était demandé à chaque équipe. En amont de cette rencontre, nous avons envoyé :

- Des consignes aux équipes leur demandant de réaliser un PowerPoint de 3 slides afin de présenter un outil exploité durant l'année, en expliquant sa mise en œuvre et des exemples d'activités et en en relevant les freins ainsi que les leviers.
- 3 questions complémentaires portant sur l'appropriation des outils, l'accompagnement proposé et l'apport du projet par les équipes. Une synthèse des réponses à ces questions est présentée ci-après.

Plus spécifiquement, 12 équipes (sur 16) de la vague 2 étaient présentes et 11 avaient réalisé le Powerpoint demandé. L'après-midi était organisé en plusieurs temps répondant à des objectifs particuliers, ceux-ci sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Objectifs	Activités
Nourrir les enseignants sur la dimension collaborative, leur permettre de se situer. Amorcer une posture réflexive.	Apport sur la dynamique collaborative et plus spécifiquement sur le travail collaboratif des enseignants
Partager les pratiques mises en œuvre, les freins et les leviers rencontrés.	3 ateliers parallèles : - Présentation de la synthèse des 3 questions par les chercheurs.

⁶ En gris dans la grille

	- Présentation des outils par les écoles de la vague 2 (DIFLEC 2).
Partager les leviers et freins rencontrés lors de l'année de prolongation afin de proposer des balises pour les écoles de DIFLEC 2	Partage de DIFLEC 1 à DIFLEC 2
Récolter des données sur la perception de la rencontre afin de réguler le dispositif d'accompagnement	Evaluation de la rencontre via un Google Form

Tableau 6 Objectifs et activités de la rencontre inter écoles du 26 mai 2021

Les écoles pouvaient sélectionner un outil à présenter aux autres. Dans le tableau suivant, nous mettons en évidence le nombre de présentations en fonction des outils.

Centres de littératie	7
Lecture interactive enrichie	1
Co-enseignement	1
Approcher l'écrit à pas de loup	1
Bain de contes	1

Tableau 7 Nombre de présentations pour chaque outil le 26 mai 2021

- **Synthèse des 3 questions**

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

Les données recueillies nous ont permis d'en faire une synthèse.

Ainsi, au niveau de **l'appréhension des outils**, les équipes mettent en évidence des freins et des leviers. Concernant les freins, celles-ci relèvent le temps nécessaire à la mise en œuvre des outils, de préparation et de concertation. Elles mettent également en avant la posture de certains collègues réfractaires au projet et aux pratiques à expérimenter. De plus, les effets de la pandémie (absences des enseignants et des élèves) et le nombre d'implantations augmentant la charge de travail de la personne AP ont rendu plus difficile l'appréhension des outils.

Pour les leviers, les équipes pointent les fiches outils et l'importance de l'accompagnement régulier du chercheur par les explications et exemples donnés (soutenus par le Netboard), la régulation et le suivi. Les enseignants mettent en évidence le support explicite des fiches complété par l'approche différenciée du chercheur par rapport à chaque équipe et la relation créée. De plus, les outils font sens (efficacité et effets positifs sur les élèves) pour les équipes et elles peuvent prendre appui sur cet objet pour mener les concertations. Le fait que la personne AP ait des connaissances dans le domaine de la lecture semble également faciliter l'appréhension des outils. Le cadre de la recherche, avec des périodes supplémentaires représente également un levier.

Au niveau de **l'accompagnement** du chercheur dans le projet, les équipes mettent en avant plusieurs perspectives.

Concernant les **freins**, elles évoquent un manque de temps de concertation avec le chercheur, les difficultés liées à la pandémie, le manque de collaboration dans la construction des outils et un besoin d'avoir des consignes plus directives car la démarche du projet laissait une certaine liberté dans l'appropriation des outils.

Pour les **leviers**, les équipes relèvent le suivi apporté pour la mise en place et la régulation des outils. Le fait que le chercheur dispose d'une connaissance actualisée sur les dernières recherches dans le domaine de la lecture et de la différenciation. Cette présence extérieure permet à l'équipe d'avancer, de se questionner et de développer une démarche réflexive. De plus, le chercheur fait preuve d'une posture bienveillante, est disponible et prend en compte la réalité du terrain. L'accompagnement est le fil conducteur du projet et permet d'augmenter la confiance en soi et en ses pratiques.

Au niveau des **apports du projet**, les équipes relèvent plusieurs points.

Pour les freins, certaines écoles ont rencontré des difficultés à mettre en place le co-enseignement. Lorsque les enseignants n'étaient pas à l'initiative du projet cela a été plus difficile et le nombre de binômes et d'implantations rendait le projet plus complexe.

Concernant les leviers du projet, les enseignants mettent en avant le fait d'avoir pu découvrir et expérimenter dans un cadre rassurant de nouvelles pratiques. Celui-ci a également permis aux enseignants de se rencontrer autour d'un objet précis et de, petit à petit, permettre à chacun de mieux comprendre la vision de l'autre ce qui à terme, permet de soutenir la continuité des apprentissages dans le cycle. Les équipes se sentent valorisées par le suivi et l'expérimentation de nouvelles pratiques efficaces. Elles ont une compréhension plus fine de l'apprentissage de la lecture et des pratiques de différenciation. Elles ont également mesuré le bénéfice de la personne AP tant pour la collaboration, que la mise en œuvre des pratiques. Certaines équipes se sentent plus sereines pour s'inscrire dans les perspectives du tronc commun de 2022-2023.

- **Evaluation de la rencontre**

Nous avons reçu 25 réponses au Google Form. Celui-ci interrogeait les équipes sur 2 aspects :

- Quelles sont vos découvertes de l'après-midi ?
- Comment pensez-vous les réinvestir pour la suite ?

Concernant les **découvertes**, les équipes mettent en avant la richesse des échanges entre les écoles et les nombreuses activités présentées. Cela leur a permis de prendre du recul par rapport à leur situation en entendant les freins et les leviers rencontrés par les autres équipes. Elles ont également apprécié la présentation sur le travail collaboratif des enseignants, particulièrement pour les directions qui pourront prendre appui sur les documents pour travailler cette dynamique avec leur équipe.

Au niveau du **réinvestissement**, les équipes souhaitent poursuivre la mise en place des outils testés et proposer quelques adaptations en lien avec ce qu'ils ont pu découvrir lors de la rencontre. Elles s'orientent principalement vers les centres de littératie et l'enseignement explicite.

2.3.3. Phases 6 et 7 : Diagnostic et transfert.

Comme cité au point 2.2.1, les équipes ont continué/ achevé l'exploitation de/des outils mis en place. En cette période chargée avec la clôture des activités et l'organisation de bilans, les équipes ont exprimé leur manque de temps pour exploiter d'autres outils durant cette période courte mais elles

ont par contre formulé l'intention, pour certaines, d'en découvrir/approfondir pour la rentrée scolaire prochaine.

Il avait été demandé aux écoles de réaliser un test diagnostique afin de mesurer l'évolution des acquis des élèves sur l'apprentissage de la lecture.

Néanmoins, une série de facteurs internes et externes au projet ont compliqué la répliquabilité du test diagnostique dans l'ensemble des écoles :

- Certains enseignants ont pris l'habitude de réaliser des observations diagnostique de leurs élèves pendant les activités propres au projet et ne voyaient pas l'utilité de réaliser à nouveau le test mis en place en début d'année, devenu trop général au vu de la finesse de leurs observations.
- Dans les écoles dépendant du SEGEC, les épreuves certificatives externes « interdiocésaines », annoncées comme facultatives avant de devenir obligatoires, sont venues bouleverser l'organisation de la fin d'année dans les cycles 5-8 (P2 en évaluation, personnes AP réquisitionnées pour s'occuper des P1 dans le cas de classes transversales, etc.).
- L'annonce de la disparition des heures AP pour l'année scolaire 2021-2022 a rendu réticentes certaines équipes à s'investir dans cette phase du projet pilote. Elles ont refusé de réaliser ces tests diagnostiques.
- L'année scolaire a été particulièrement éprouvante pour l'ensemble des équipes accompagnées, qui parfois n'avaient plus l'énergie d'assurer plus que l'essentiel avec leurs élèves.

Le projet semble avoir repositionner le diagnostique à partir de l'observation comme étant à la fois un outil capital pour prévoir des activités adaptées et à mener de manière continue au cours des apprentissages.

Durant cette période chaque chercheur a aussi rencontré leurs écoles soit en allant sur le terrain soit en organisant une réunion Teams.

Lors de ces rencontres, le bilan de la participation de l'école dans la recherche a été dressé par le chercheur à différents niveaux, avant de donner systématiquement la possibilité aux enseignants de nuancer, commenter, s'exprimer par rapport aux éléments ainsi évoqués.

Ce bilan s'organisait autour de différentes thématiques :

- La direction (rôle, effets perçus),
- Les élèves (bénéfices observés),
- Les enseignants (difficultés, bénéfices, vécu),
- Les personnes AP (difficultés, bénéfices, vécu)
- Le co-enseignement (difficultés, bénéfices, vécu)
- Le travail collaboratif (difficultés, bénéfices, vécu)
- La découverte des nouveaux outils (difficultés, bénéfices, vécu).

Enfin, ces rencontres se terminaient par un point sur les perspectives pour l'année scolaire prochaine et les suivantes :

- « Qu'est-ce que les enseignants ou équipes pensaient – conserver dans les nouveaux fonctionnements adoptés durant le projet ? »
- « Comment faire en sorte de réellement rendre concrètes ces perspectives ? »

Nous voulions aussi par cette rencontre leur transmettre d'une part, les premières conclusions des données récoltées sur le co-enseignement, la dynamique collaborative et les outils/dispositifs mis en place. D'autre part, nous voulions leur rendre compte des données recueillies dans leur école grâce aux questionnaires reçus mais aussi aux focus group réalisés dans leur établissement.

Majoritairement, les équipes rencontrent des difficultés à se projeter car les périodes d'accompagnement personnalisé disparaîtront pendant un an. Toutefois, certaines écoles visent à poursuivre la dynamique instaurée par le projet en mobilisant des heures de remédiation par exemple.

Les enseignants souhaitent également réinvestir et approfondir les démarches découvertes, réexploiter le matériel créé, etc. Les enseignants souhaitent mettre en œuvre les cercles de lecture, l'enseignement explicite, le co-enseignement en fonction des possibilités, la lecture interactive enrichie, etc. Ils ont pu se rendre compte de la portée des outils tant pour eux que pour les élèves.

Les centres de littératie sont particulièrement plébiscités car ils peuvent être mis en place uniquement par le titulaire de classe.

Au niveau de la dynamique collaborative, les équipes ont réalisé la plus-value de ces temps d'accompagnement portant sur un objet précis. Dès lors, elles souhaitent poursuivre ce type de concertation.

Force est de constater que ces rencontres, organisées après l'annonce du report de la mise en place de l'AP structurelle pour septembre 2021, furent assez tendues. Marquées par le découragement, voire la colère car dans certaines équipes des enseignants perdent leur emploi.

Néanmoins, pour terminer, les enseignants souhaitent prendre appui sur les éléments apportés par le projet. Ils ont pu développer une posture réflexive sur leurs pratiques en lien avec l'apprentissage de la lecture et de leurs pratiques de différenciation.

3. Méthodologie de récolte et de traitement des données

3.1.1. Méthode de recueil et traitement des données

Au cours du projet, des données qualitatives sont systématiquement récoltées via plusieurs canaux, auprès des différents acteurs concernés par le projet.

- **En début et en fin de projet de recherche**

Les enseignants

Un questionnaire relatif aux représentations et pratiques tant autour de l'apprentissage de la lecture, que de la différenciation, du travail collaboratif ou du développement professionnel, a été soumis aux enseignants. Ils étaient invités à y répondre individuellement, par écrit, en début (T1) et en fin (T2) de projet de recherche.

- *Traitement de ces données* : ces données (T1 et T2) ont fait l'objet d'une analyse transversale visant à identifier des écarts ou modifications.
- Ces résultats sont présentés à la partie 3.2 de ce rapport final.

Les directions

Un entretien téléphonique suivi d'une rencontre individuelle a été réalisé avec chaque direction à l'entame du projet. Ces rencontres ont permis d'identifier les questions et difficultés anticipées pour la mise en place de la recherche, les motivations et objectifs poursuivis ainsi que le contexte spécifique et les attentes propres à chaque école.

- *Traitement de ces données* : ces données ont fait l'objet d'une synthèse permettant à chaque chercheur d'agir en fonction des besoins et motivations propres à chaque contexte, dans le cadre de l'accompagnement différencié en écoles. Ces premières informations ont été utilisées par le chercheur lors des accompagnements et ont également alimenté les réponses aux questions-guides.

Les élèves

Un test diagnostique relatif aux compétences de lecteur a été réalisé par la personne AP ou le titulaire de classe avec chaque élève concerné par le projet de recherche en début de projet de recherche.

Le choix du test était laissé à la liberté de chaque école:

- Soit un test diagnostique était habituellement utilisé par l'école. Il pouvait s'agir d'un outil mis en place par l'équipe en concertation ou encore celui utilisé dans le cadre de l'attribution des heures FLA⁷.
- Soit l'école ne disposait d'aucun test diagnostique. Deux tests étaient proposés par l'équipe Hénallux-UNamur :
 - Le premier est fondé sur la compréhension pratique concrète de la lecture d'un album jeunesse.

⁷ Français Langue d'Apprentissage

- Le second prend appui sur le document de la FWB : Lafontaine D., Deum M., Gabelica C., Lafontaine A. Et Nyssen M.-C. (2007). Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 1re et 2e années primaires

Ces tests (annexe 2) sont mis en place en lien avec l'accompagnement proposé aux équipes dans l'utilisation de tests diagnostiques. Ce recueil permet une mise en pratique accompagnée pour la formation des enseignants à la démarche de recueil, d'observation des élèves, d'analyse des données et de formulation de propositions d'activités adaptées pour favoriser un apprentissage différencié.

- *Traitement de ces données* : Les données recueillies en début d'année ont été analysées avec les enseignants et discutées durant les accompagnements. Elles ont véritablement soutenu la phase d'opérationnalisation dans les classes. Même s'il était prévu de répliquer la passation de ces tests en fin d'année (T2), cela n'a pu être mis en place de façon suffisante pour les raisons évoquées plus haut. En conséquence, l'analyse entre le T1 et le T2 n'est pas valide faute de données récoltées.

En début et en fin de projet de recherche, des focus group ont été réalisés dans chaque école par les chercheurs, pour relever les représentations des élèves face à l'apprentissage de la lecture et au sens de cette dernière. Ces focus group ont été réalisés avec 5 élèves de chaque niveau (soit 15 élèves par école), sélectionnés de manière aléatoire sur base de leur date de naissance (réparties tout au long de l'année scolaire).

- *Traitement de ces données* : ces données (T1) ont fait l'objet d'une analyse transversale pour mesurer l'évolution des représentations des élèves concernés par le projet de recherche face à la lecture et son apprentissage, en parallèle avec celles (T2) recueillies lors de focus group identiques proposés par les chercheurs, avec les mêmes élèves au terme de l'année scolaire.

Par ailleurs, les analyses des données relevées lors des focus group de début d'année ont permis d'identifier des besoins spécifiques. Elles ont donné lieu à la réalisation de deux fiches outils à destination des enseignants, l'une consacrée au sens de l'écrit dans l'apprentissage, l'autre au plaisir de la lecture⁸.

- Ces résultats sont présentés dans la partie 3.3 de ce rapport final.

- **En cours de projet de recherche**

Les enseignants

Lors des accompagnements mensuels en école, un document de recueil systématique des informations d'évaluation de l'expérimentation des outils mis en place est utilisé et complété par l'ensemble des chercheurs, lors d'une discussion avec les enseignants. De plus, en fin de rencontre, un document intitulé « Instantané de fin de rencontre » est distribué aux enseignants, pour relever leur état d'esprit à ce moment précis dans le processus de la recherche et de l'expérimentation des outils. Le questionnaire ainsi complété (en mode écrit et individuel) est ensuite repris par le chercheur.

⁸ Ces deux fiches outils sont explicitées dans la partie consacrée à la présentation des outils mis en œuvre dans le cadre du projet de recherche.

Lors des rencontres inter écoles (qu'elles soient menées en sous-groupes de 5 à 6 écoles ou avec l'ensemble des écoles), des données sont également recueillies : soit sur la base de « travaux préparatoires » aux rencontres demandés à chaque équipe, soit sur la base de prises de notes réalisées par les chercheurs lors des discussions entre enseignants.

- *Traitement de ces données* : ces deux sources d'informations sont compilées par les chercheurs et servent, d'une part, à alimenter les grilles de reporting de la cellule support de la FWB, et d'autre part, à ajuster l'accompagnement de chaque école au plus près des besoins et ressentis ainsi formulés. Ces données sont également celles sur lesquelles nous avons pris appui pour répondre aux questions guides⁹ de la cellule support.

Les personnes AP

Les personnes AP sont soumises aux mêmes modalités de récoltes de données que celles utilisées auprès des enseignants.

En outre, lors des rencontres inter écoles spécifiques à ces acteurs du projet, des données propres à cette fonction particulière ont été recueillies. Elles portaient sur leur perception de ce rôle, les freins et les leviers à sa mise en place dans les écoles. Un questionnaire composé de questions ouvertes complété individuellement en amont suivi d'une discussion pendant la rencontre ont permis d'aborder ces différents points.

Les directions

Lors de la première rencontre inter écoles, un atelier spécifique aux directions a été mis en place au cours duquel elles ont pu échanger sur le défi de l'organisation posé par la mise en place d'un tel projet de recherche et le développement du travail collaboratif au sein de leurs établissements.

- *Traitement de ces données* : l'analyse des données ainsi recueillies permet d'une part d'alimenter les rapports transmis à la cellule support de la FWB (cf. rapport de janvier 2021), et d'autre part d'ajuster l'accompagnement spécifiquement réalisé dans chaque école. Ces données sont également celles sur lesquelles nous avons pris appui pour répondre aux questions guides proposées par la cellule support.

Par la suite, des contacts téléphoniques, emails ou des rencontres ponctuelles individuelles avec les directions permettent aux chercheurs de recueillir de manière informelle une série de données qui sont utilisées pour réguler l'accompagnement différencié de chaque école en fonction de son contexte propre.

Les élèves

Lors des visites en classe réalisées par les chercheurs au cours du projet de recherche, des données d'observation sont recueillies auprès des élèves. Elles permettent d'alimenter les discussions/évaluations en équipe de l'expérimentation des outils, mais également l'accompagnement différencié de chaque école en fonction de son contexte propre.

Notons que la réalisation de ces visites dans les classes se sont heurtées à différents obstacles :

- Les mesures en vigueur dans le cadre de la pandémie et notamment du passage au code rouge ont empêché, dans certaines écoles, les visites dans les classes entre

⁹ Profil de la personne AP, gestion de l'hétérogénéité, collaboration, rôle des directions et accompagnement des équipes

octobre 2020 et janvier 2021. Dans ces cas, le chercheur a réalisé des accompagnements à distance.

- La réticence des enseignants à ouvrir leur classe au chercheur, déjà identifiée en début de recherche pour la vague 1 du projet DIFLEC, a été observée avec les écoles de cette 2^{ème} vague. Mais, si pour les écoles de la première vague, les rencontres régulières menées en présentiel (2019) ont progressivement permis au chercheur de créer un lien de confiance avec les enseignants, cela n'a pas pu être possible avec les équipes de la seconde vague. Les accompagnements en mode distanciel et l'espacement des visites en présentiel dans certaines écoles pour des raisons sanitaires ont ralenti le processus de construction d'une relation de confiance nécessaire pour ouvrir sa classe à un étranger.
- La temporalité du projet mené sur une seule année scolaire réduit nécessairement le nombre de rencontres avec les écoles et les possibilités d'aller observer en classe.

3.2. Questionnaire enseignant

L'objectif¹⁰ des questionnaires était de pouvoir faire état à deux moments précis des perceptions des enseignants par rapport à différents points comme la collaboration, la différenciation, l'apprentissage de la lecture et le développement professionnel. Il s'agit de thématiques pour lesquelles l'avis des enseignants a été sollicité. Le recueil de ces données à deux périodes, espacées de 8 mois, permet de mesurer l'évolution de certains changements et de certaines évolutions dans les représentations et les pratiques des enseignants.

L'approche qualitative procède de la démarche d'analyse inductive de contenu (Blais, 2006 ; Paillé & Mucchielli, 2016) en quatre étapes : préparation des données, familiarisation avec les données, identification et description des catégories, utilisation et révision des catégories à l'aide d'un codage.

Afin de construire le questionnaire 2021 de ce projet pilote 2020-2021, nous avons pris appui sur celui proposé en fin de recherche pour la première vague. Les dimensions interrogées étaient identiques au T1 et au T2. Comme le montre le tableau ci-dessous, les thématiques concernées étaient la différenciation, la collaboration, la lecture, les effets perçus du projet pilote sur les enseignants et sur les élèves ainsi que le développement professionnel (annexes 3 et 5).

Questionnaire 2020 <i>20 questions</i>	Différenciation : représentations, pratiques, leviers et freins	Collaboration : représentation, pratiques, leviers et freins	La lecture : représentations, pratiques, leviers et freins.	Effets perçus du projet sur les enseignants	Effets perçus du projet sur les élèves	Développement professionnel
Questionnaire 2021 <i>20 questions</i>	X	X		X	X	X

Tableau 8 Teneur des questions des questionnaires 2020 et 2021

¹⁰ Comme explicité au point 1.1.4

Nous avons récolté 75 questionnaires au T1 contre 50 au T2. Nous émettons plusieurs hypothèses pour expliquer cette baisse de participation.

Premièrement, ce questionnaire a été envoyé peu après celui envoyé par la cellule support ce qui a créé une confusion au sein des équipes et a été contre-productif pour notre récolte de données. Deuxièmement, les enseignants ont exprimé lors de la dernière rencontre inter écoles leur découragement face à l'annonce de la fin de toute aide l'an prochain. Troisièmement, la charge de travail des enseignants est importante en cette période de fin d'année avec la clôture des activités notamment. Et enfin, certaines écoles ont été impactées par la situation sanitaire liée au Covid et la fatigue d'un grand nombre d'enseignants s'en est ressentie.

Nous décrivons ci-dessous l'analyse de chacune des dimensions traitées. Les questions ont été réparties en fonction des thématiques : différenciation, collaboration, lecture et développement professionnel. Au sein de ces thématiques, nous avons élaboré des grilles de codage en fonction des réponses des enseignants. Ces codes sont repris sous chaque thématique afin de témoigner des occurrences présentes. En effet, nous avons comptabilisé les occurrences des unités de sens dans le matériau. Celles-ci sont représentées dans les parties suivantes par un chiffre entre parenthèses.

Les données ont été traitées de manières globalisées pour les réponses apportées aux questionnaires 1 et 2. Cela nous permet de faire apparaître des tendances de groupe et non des évolutions individuelles.

3.2.1. La différenciation

- **Conception de la différenciation**

L'analyse du questionnaire du T1 met en avant que les enseignants ont une conception de la différenciation essentiellement basée sur l'adaptation (27), c'est-à-dire qu'ils vont adapter les consignes, les supports, leurs attentes, etc., en fonction des élèves et de leurs besoins. Ensuite, ils mettent en avant le fait de varier (10) les approches afin de permettre à chaque élève de pouvoir progresser et de prendre appui sur les processus, moyens et méthodes (9) pour proposer des temps de différenciation. Enfin, ils prennent principalement appui sur le rythme des élèves (10) et leur niveau (9) pour développer leurs pratiques de différenciation. Ils évoquent les notions de remédiation et de dépassement, ce qui laisse envisager une conception de la différenciation liée au niveau des élèves. Pour terminer, ils avancent le fait de viser la réussite pour tous (6).

L'analyse du questionnaire du T2 montre que les enseignants envisagent toujours la différenciation comme le fait d'adapter (11). Par contre, le fait de varier (1) disparaît presque des réponses. De nouveau, le processus, moyens et méthodes sont cités (7) comme le fait de prendre appui sur le rythme des élèves (4). La notion de viser la réussite pour tous (6) est tout autant présente qu'au T1.

Malgré ces similitudes, une légère évolution est observée au niveau que la différenciation évolue dans le fait que les notions de remédiation et de dépassement présentées au T1 ont disparu au T2. De plus, au T2, les enseignants semblent affiner leurs représentations, ils sont centrés sur l'adaptation mais précisent les modalités d'action mises en œuvre.

- **Leviers et freins de la différenciation**

Concernant les **leviers** de la différenciation, ils sont assez marqués au T1. Les enseignants mettent en avant le fait de s'auto-former en faisant des recherches sur internet, en suivant des formations (24).

Ils pointent également la rencontre avec l'altérité, plus spécifiquement l'échange avec les collègues qui semble être un levier important (22). De plus, ils relèvent les pratiques de différenciation (21) mises en œuvre et le fait de pouvoir prendre appui sur la relation qu'ils ont avec les élèves et la connaissance de leurs besoins/niveaux (11). Enfin, certains relèvent le fait de se référer à leur expérience professionnelle (9).

Au T2, suite à l'implémentation du projet, certains éléments sont particulièrement mis en avant comme la présence de la personne AP (16). Elle est suivie par la notion d'altérité (12) déjà bien présente au T1. Ici, nous faisons l'hypothèse que la collaboration avec la personne AP a pu favoriser la dynamique interactionnelle. Dans la même idée, ils pointent le co-enseignement (7) qui, par son exploitation, a pu favoriser la rencontre et la collaboration entre les enseignants. Comme au T1, ils relèvent les pratiques de différenciation (6). Pour terminer, l'appropriation et l'expérimentation des outils proposés (5) sont également cités, alors que les récurrences concernant l'auto formation (lectures personnelles, formations, etc.) diminuent grandement (4). Nous posons l'hypothèse que cette année de projet a permis aux enseignants d'être « nourris » et qu'ils ont pu compter sur les outils proposés par l'équipe de recherche. Nous n'excluons pas non plus la présence d'un biais de désirabilité social.

Au niveau des **freins**, au T1, les enseignants citent le temps (23) qui comprend la préparation des activités, les nombreuses tâches à effectuer, etc. Ils mettent également en avant un trop grand nombre d'élèves en classe (18) ce qui rend plus difficile la mise en œuvre de pratiques de différenciation. Certains expriment un manque de connaissance des possibles en terme de différenciation (9). Cela est exprimé tant par des enseignants expérimentés que novices.

Au T2, le temps est de nouveau cité de façon plus importante (27), les occurrences sont plus nombreuses d'autant que le nombre de questionnaires reçus est moins important. Cette notion du temps semble centrale pour les enseignants. En second lieu, ils identifient la relation avec les collègues (15). En effet, certains enseignants évoquent des difficultés pour échanger, collaborer avec certains collègues. Dans plusieurs établissements, des tensions sont présentes et parfois antérieures au projet. Pour terminer, ils évoquent les temps de concertation (9) qui ne permettent pas d'alimenter les pratiques de différenciation.

3.2.2. La lecture

- **Conception de la lecture**

Au niveau de la conception de la lecture, les enseignants pointent des éléments communs lors des deux temps de recueils de données, ils mettent en avant le fait de développer le plaisir de lire (29 -9), la compréhension des textes (20 – 9) à la fois dans une perspective d'apprentissage et comme moteur de motivation. Ils pointent également le code (16-8) et le sens (12-6). Au T1, les enseignants évoquaient également le fait de permettre aux élèves de développer une culture littéraire (9) par le fait de rencontrer sur une base hebdomadaire de nombreux albums et textes. Ils mettaient également en avant l'utilisation de méthodes (4) dans l'apprentissage de la lecture. Nous remarquons qu'au T2, les enseignants n'évoquent plus les méthodes de lecture utilisées en début de projet ont totalement disparu des réponses. Nous posons l'hypothèse que cela est dû à la mise en œuvre de nouvelles pratiques.

- **Leviers et freins de la lecture**

Concernant les **leviers** de l'apprentissage de la lecture, les enseignants pointent au T1 les pratiques/démarches et méthodes utilisées (25). Ensuite, ils évoquent la notion d'altérité avec la concertation et l'échange avec les collègues (9), puis le niveau des élèves (8) ce qui implique de mettre en œuvre différents indicateurs pour définir le niveau de chacun. La continuité des méthodes et apprentissages (3) et l'auto formation (2) sont également citées.

Au T2, les enseignants mettent également en avant les méthodes, pratiques et démarches comme au T1. Ils prennent aussi appui sur l'échange avec leurs collègues (7), la connaissance de leurs élèves et de leur niveau (12). Plus particulièrement, ils citent les outils mis en œuvre dans le cadre du projet (4) comme le co-enseignement et les centres de littératie. Ils évoquent le fait de s'appuyer sur leur expérience professionnelle (3) et la continuité avec les autres années (3). Ces deux derniers aspects n'étaient pas présents au T1. Nous posons l'hypothèse que les rencontres régulières en équipe autour d'un objet commun ont pu faciliter les échanges et la connaissance de ce qui était fait dans les autres classes.

Au niveau des **freins** de la lecture, les enseignants relèvent la gestion de l'hétérogénéité (25), le fait d'avoir un espace classe trop petit ou non adapté (6) et le fait d'avoir une classe verticale (6) qui nécessite une organisation particulière assez coûteuse. Les enseignants pointent également le manque de travail à domicile (5), le nombre d'élèves dans la classe (4), la gestion du groupe (4) et les ressources (4) matérielles, financières, etc., pour développer leurs pratiques.

Au T2, les enseignants mettent de nouveau en avant la gestion de l'hétérogénéité (18). Ils pointent également la posture des élèves (6) qui dans certains groupes ont peu de motivation face aux activités proposées et n'ont pas un comportement adapté en classe, etc. Ils évoquent en outre un manque de ressources (5) et un manque de formation (3).

- **Pratiques de lecture récurrentes**

Les pratiques évoquées par les enseignants sont reprises dans le tableau ci-dessous. Les pratiques semblent avoir évolué entre les deux temps via les outils proposés comme les centres de littératie et la lecture interactive enrichie.

T1	T2
Jeux de lecture	Jeux de lecture
Ateliers	Ateliers
Lecture fonctionnelle : recette, bricolage, etc.	Album
Vocabulaire	Lecture plaisir
Album	Rallye lecture
¼ d'heure lecture	Centres de littératie
Manuels	Lecture fonctionnelle
Inférence	Fiche de lecture
Lecture plaisir	LIE ¹¹
Fiche de lecture	Travail autour de la couverture
Lecture globale	Les Alphas
Questionnaire de compréhension	Rituels du matin
Prénom des enfants	Boîte à mots
Etude des sons	
Bibliothèque	

¹¹ Lecture interactive enrichie

3.2.3. La collaboration

- **Conception de la collaboration**

Lorsque l'on questionne les enseignants au T1 sur **la signification de la collaboration**, ils la définissent majoritairement comme étant le fait de travailler ensemble vers un objectif commun (49), dans un souci de continuité. Ils avancent que mettre ensemble leurs forces et leurs faiblesses permet d'améliorer leur pratique, de trouver ensemble des solutions. D'autres enseignants associent la collaboration à l'échange de points de vue, de ressources (31). La collaboration est un partage d'idées, de pratiques. Collaborer c'est aussi s'entraider (7) et construire (7) ensemble des activités, des leçons. « A deux, on est plus fort ».

Au T2, ce sont les mêmes éléments qui sont cités à savoir, travailler ensemble, échanger, partager, construire des activités. Par contre, nous observons que la collaboration est aussi réfléchi en termes de développement professionnel et de pratiques réflexives. En effet, le fait d'être à deux dans la classe permet d'avoir un regard plus fin sur ses pratiques. L'altérité semble être un levier important au développement professionnel et particulièrement dans la mise en œuvre de nouvelles pratiques. Collaborer c'est maintenant pour certains, enseigner ensemble.

Nous constatons que les enseignants lorsqu'ils répondent au T1 à la question relative aux personnes jouant **un rôle dans l'apprentissage de la lecture**, désignent d'abord le contexte familial (45) qui favorise cet apprentissage. Ce contexte s'apparente aux parents, grands-parents ou fratrie. Ces personnes permettent d'initier à la lecture par la découverte d'albums lus à la maison mais aussi de consolider, renforcer ce qui a été exercé à l'école. Ensuite, l'équipe éducative (40) est citée régulièrement. Celle-ci regroupe l'enseignant lié à l'année de l'enfant, les enseignants qui apportent une aide extérieure dans le cadre du FLA par exemple ou de la remédiation. Certains soulignent le rôle essentiel joué par les enseignants du maternel dans le développement des prérequis. Les enfants (14) eux-mêmes sont également mentionnés du fait pour certains de leur motivation ou de leur volonté d'apprendre et de progresser. Nous constatons qu'un grand nombre de personnes participe à cet apprentissage.

Les données du T2 relèvent le rôle primordial de l'équipe enseignante (45). On observe que la personne AP est citée plusieurs fois (5) avec une distinction avec d'autres personnes extérieures telles que les aides FLA ou de remédiation. Par contre, nous constatons une diminution de la mention contexte familial (35).

Au T1 une courte majorité d'enseignants s'estime satisfaite (34) de **la manière de vivre les concertations** alors que beaucoup (25) ne sont pas satisfaits. Sept enseignants ne se positionnent pas vraiment en énonçant qu'ils le font parce que cela fait partie du métier et qu'ils vivent ces moments par obligation. Plusieurs critères sont avancés par les enseignants pour qu'une concertation se réalise dans de bonnes conditions ; des objectifs clairement définis, un espace-temps raisonnable, l'état d'esprit de l'équipe, la grandeur du groupe.

Lors du T2, une très courte majorité (20) n'est plus satisfaite de la concertation contre 18 qui le sont toujours. Il est précisé la réduction du temps consacré à la concertation (Covid) mais aussi le mode de communication par visio-conférence qui est dénoncée par plusieurs. La multiplication de projets est un frein également. Les enseignants expriment être sollicités de toute part. Par contre, plusieurs ont avancé que le projet lecture, que certaines équipes appellent l'expérience pilote, leur a permis de réfléchir, construire ensemble des activités. Cela répond en partie à l'un des points énoncés au T1 à savoir l'importance de se fixer un objectif clair. Les projets sont fédérateurs mais ne doivent pas être trop nombreux.

2/3 des enseignants questionnés au T1 affirment **vivre des pratiques collaboratives** contre 1/3 qui n'en vivent pas. Celles-ci se réalisent pour certains par la discussion autour d'un projet commun, par un travail en cycle 5-8 ou par une collaboration étroite avec la collègue de l'année supérieure ou inférieure ou encore avec la/les collègues de la même année dans les plus grandes implantations. Le co-enseignement est plusieurs fois cité.

Au T2, il y a une nette progression du travail collaboratif puisque 9/10 des enseignants collaborent. On constate donc que les projets suscitent la collaboration entre les enseignants. Le travail en cycle a été plus développé. Le projet lecture a réellement rassemblé les enseignants afin de construire ensemble des activités ou pour échanger leur pratique et matériel. Les enseignants ont davantage travaillé ensemble au sein d'une même classe.

La grande majorité des enseignants (45) voient de nombreux **avantages à travailler avec un collègue d'un autre degré (maternel-primaire)**. Les enseignants du maternel avancent qu'il est important d'appréhender ce qui est attendu en 1^{ère} primaire et ainsi d'enrichir la manière d'aborder la matière. Les enseignants du primaire disent apprendre beaucoup de leurs collègues par l'observation de la mise en place d'ateliers, par l'utilisation de matériel concret et de jeu. C'est aussi une excellente façon de récolter des informations et de faire connaissance avec leurs futurs élèves. Tous sont d'accord pour avancer que c'est intéressant d'observer la manière de fonctionner au niveau des apprentissages et que la richesse des échanges et des points de vue permet de porter un regard réflexif sur leur pratique. L'avantage principal étant la continuité des apprentissages et des pratiques. Une minorité d'enseignants (9) exprime des inconvénients tels que les objectifs spécifiques différents, la non connaissance des élèves et des compétences, l'horaire qui ne permet pas de les rassembler aisément au même moment et même endroit. Certaines enseignantes du maternel craignent leur perte de légitimité et le manque de crédibilité aux yeux des enseignants du primaire.

Comme pour le T1, les enseignants (30) énoncent de nombreux avantages contre 7 qui sont plutôt peu enclins à cette collaboration. La découverte de pratiques et l'échange de points de vue reviennent très souvent. Le verbatim d'une personne AP avance d'ailleurs que c'est intéressant de se rendre compte du métier des collègues de maternel « j'hésite même à refaire une passerelle primaire tellement cette année fut riche à tous niveaux ».

- **Leviers et freins de la collaboration**

Au niveau des **leviers**, c'est principalement la **relation entre collègues** qui joue un rôle prépondérant (35). Les enseignants mettent en exergue que la bonne entente, le sentiment de confiance, le bon feeling, les moments de convivialité, la bonne humeur contribuent à favoriser les échanges entre eux. Ces échanges (5) se caractérisent par des discussions de bonnes pratiques, de réflexions sur des points particuliers.

La dynamique du groupe (11) favorise aussi la collaboration. Faire partie d'un groupe où l'esprit d'équipe, la motivation de chacun, l'enthousiasme au changement sont des leviers importants.

D'un point de vue organisationnel, **des concertations** (10) **régulières, planifiées** avec des objectifs bien définis tout en proposant en parallèle des espaces spécifiques destinés à cet effet sont nécessaires.

Au niveau des **freins**, la première difficulté invoquée concerne le **manque de temps** pour organiser les concertations (30) qui sont toujours en horaire additionnel. Le second frein est **l'état d'esprit** négatif ou fermé de certains enseignants (11). Certains d'entre eux avancent que ce n'est pas simple de collaborer avec des personnes peu ouvertes ou qu'il faut un minimum d'affinités pour travailler en

équipe. Ainsi certains préfèrent travailler seuls dans leur classe. Les plus jeunes expriment leur difficulté à s'imposer dans un groupe qui se connaît déjà bien. Se rencontrer lorsque ce n'est pas planifié dans l'horaire (10) ne favorise pas la collaboration. Le manque de fourches communes, les temps partiels rendent cette organisation très compliquée.

Au T2, les enseignants questionnés sur les pratiques collaboratives mettent en avant l'importance d'une **bonne relation** (23) entre les collègues. Cette bonne relation est caractérisée selon eux par une bonne entente, le fait de bien connaître ses collègues et la stabilité de l'équipe. Ces temps de partage d'idées (6), de pratiques, de recherches sont précieux. Une bonne planification et organisation des temps de concertation est considérée de façon récurrente (10) comme essentielle. Ainsi le fait de les organiser dans l'horaire est un facteur de réussite. Un local spécifique adapté à ces temps d'échanges est recommandé (6). Quand ces freins sont gérés positivement, ils deviennent des leviers. En effet, certains enseignants ne souhaitent pas le changement et les nouveaux collègues ont peur de s'affirmer en proposant de nouvelles pratiques.

Nous pouvons constater très peu d'amélioration dans l'organisation durant l'année du projet.

3.2.4. Le développement professionnel

Les données ci-dessous permettent de donner des informations au niveau du développement professionnel des enseignants ayant participé au projet. Ces données récoltées au T1 et au T2 concernent de façon successive leurs sentiments, leurs atouts, les attentes et les bénéfices liés au projet.

- **Leurs sentiments**

Au début du projet (T1), la grande majorité des enseignants a perçu de façon positive l'entrée dans celui-ci. Les enseignants expriment que ce dernier va leur permettre de collaborer davantage entre collègues, de changer leur approche et pratique, de découvrir de nouvelles démarches sur la différenciation et la lecture. La curiosité, la motivation et l'enthousiasme sont des sentiments souvent relevés (32). Par contre, on ressent une certaine crainte d'une charge de travail supplémentaire (13) ainsi qu'une certaine méfiance et perplexité face à l'inconnu.

Au T2, la tendance est plutôt positive. Le projet a été vécu comme constructif et enrichissant (25). Les différents outils présentés, les nouvelles collaborations et rencontres entre collègues ont été des leviers importants dans le développement professionnel chez les enseignants. Une enseignante relate « *Magnifique expérience qui a permis de découvrir et d'exploiter de nouveaux outils, des nouvelles façons de travailler pour le bien-être des enfants dans leurs apprentissages* ». On ressent cependant une certaine déception, frustration de la courte durée de l'expérience, du manque de moyen pour l'avenir. Le verbatim d'une enseignante confirme ce dernier point « *Ravie de ce que nous avons vécu mais dégoutée que cela ne se poursuive pas l'an prochain !!! Madame X était exceptionnelle dans son rôle d'AP. Très déçue que nous n'ayons plus d'heures l'an prochain... J'essaie de me dire que malgré tout, j'ai découvert beaucoup d'outils qui vont me servir encore* ».

- **Leurs atouts**

Plusieurs éléments se sont démarqués à la question posée aux enseignants (T1) concernant leurs **atouts majeurs à participer à une expérience pilote**. Le premier élément fortement exprimé (21) est

l'envie de **changement de nouvelles pratiques** dans un but de progression, d'amélioration de leur façon d'enseigner conduisant à de nouvelles méthodes « *Je ne suis pas ancrée dans une « routine » et suis prête à accueillir de nouvelles façons de travailler* ». Le second élément était leur grande **motivation, implication** dans leur métier et l'envie d'apprendre de nouvelles choses (15). Leur **expérience professionnelle** dans le métier ou dans le cycle était souvent énoncé comme troisième élément.

Au T2, les éléments les plus cités comme atouts majeurs sont le **développement des compétences collaboratives** (16), la volonté de **changer ses pratiques** (10) et la mise en place de **nouveaux dispositifs** (9). On observe de façon prononcée que ce projet pilote a permis aux équipes de collaborer. La présence de la personne AP mais aussi le travail avec les enseignants des classes inférieures ou supérieures a engendré cette dynamique. Les enseignants ont été réceptifs à l'expérimentation de nouvelles pratiques et à l'utilisation de nouvelles démarches, outils tels que les centres de littérature par exemple.

- **Leurs attentes**

Les données relevées au T1 montraient des attentes fortes des enseignants concernant leur **volonté de découvrir de nouveaux dispositifs** (35) concrets afin de parfaire leur enseignement « Ce qui m'intéresse ce sont des astuces, des outils, des idées concrètes que je pourrais mettre en place dans ma classe » verbatim d'une enseignante interrogée. Les données relevaient de façon assez similaires l'opportunité et le souhait, grâce au projet pilote, **de réfléchir et d'améliorer leurs pratiques** (14) et parallèlement **d'approfondir leur connaissance dans l'apprentissage de la lecture** (10).

Au T2, nous avons questionné les enseignants sur les points forts et faibles de leur participation au projet.

Les **points positifs** principalement relevés sont d'une part la **dynamique collaborative** qui s'est développée au sein des équipes. Cette dynamique collaborative a été influencée par la présence d'une personne AP au sein de l'équipe qui était un lien entre tous les collègues. **Le projet** lui-même contribuait à cette dynamique puisque l'équipe se réunissait pour réfléchir, échanger. D'autre part, la **découverte et la mise en place de nouveaux outils** ont été très appréciés (6). Ce projet leur a permis de franchir le pas, d'exploiter de nouvelles choses que certains n'auraient peut-être jamais osé franchir sans l'accompagnement d'un chercheur et de l'équipe. Et enfin, un autre élément soulevé était **l'évolution positive des élèves dans leur apprentissage** et leur autonomie mais aussi leur motivation observée lors des activités ou de la présence de la personne AP.

En ce qui concerne les **points négatifs** relevés, on retrouve en premier lieu la notion de **temps** (7) ; le temps pour les préparations ou pour les concertations considérées comme nombreuses et aussi trop courtes. En second lieu, la **situation sanitaire** (3) a été un frein au projet dans certaines écoles ainsi que le **nombre d'implantations** que la personne AP devait gérer comme le témoigne une enseignante « La période sanitaire actuelle et tous les changements, absences, remplacements... qu'elle a entraînés a mis le projet en arrière-plan et le nombre d'implantations concernées. Être seulement de passage dans l'une d'elles ne permet pas une implication optimale, on ne participe pas réellement à la vie de l'école, on est en dehors de l'équipe malgré leur bon accueil ».

- **Les bénéfiques**

Trois éléments semblent se détacher de l'ensemble des données récoltées au T1 quand on questionne les enseignants sur ce qu'ils pensent pouvoir retirer de leur participation à l'expérience pilote. Les deux premiers sont d'une part la possibilité de **découvrir de nouvelles idées**, de nouveaux outils en vue d'aborder d'une autre manière l'apprentissage de la lecture et d'autre part **d'améliorer leur pratique professionnelle** afin de mettre en place et tester des outils de différenciation. La possibilité de développer **une meilleure collaboration dans le travail**, l'opportunité de travailler entre collègues en apprenant ensemble constitue le troisième bénéfice retenu par les enseignants.

Au T2, les enseignants disent retirer beaucoup de satisfaction à la participation au projet. Les bénéfices escomptés au début du projet sont rencontrés puisqu'ils expriment avoir eu la possibilité de tester de nouveaux outils, de découvrir une variété d'activités axées sur l'apprentissage de la lecture. La participation au projet leur a insufflé une détermination à « franchir le pas » à de nouvelles pratiques. La richesse de la collaboration avec les personnes AP a été énoncée à de nombreuses reprises. Ces personnes semblent avoir joué un rôle crucial et beaucoup estiment regrettable que cette collaboration prenne fin. Les divers verbatims en témoignent « Beaucoup d'enrichissements grâce aux partages avec l'AP et les collègues. », « La disponibilité de l'AP va manquer terriblement les années à venir », « Que du positif ! MERCI ! Il est regrettable que cela ne puisse se prolonger ».

3.3. Focus group d'élèves

Dans le courant des mois de mai et juin, des entretiens ont été réalisés une seconde fois auprès d'élèves de chaque école. Ce sont ces mêmes élèves qui ont été interrogés au début et à la fin de la recherche. Ces entretiens avaient pour objectif de vérifier s'il y avait une évolution observable quant à leur représentation selon les quatre dimensions constitutives du rapport à l'écrit élaborées par Chartrand et Prince (2009) : affective, axiologique, conceptuelle/idéelle et praxéologique.

Toutes ces données enregistrées ont été retranscrites dans un tableau Excel reprenant les verbatims des élèves. Une synthèse de ces données sera communiquée aux écoles à la fin de la recherche.

Les focus group réalisés en T1 mettent en avant plusieurs tendances qui correspondent aux différents éléments évoqués dans la littérature scientifique.

Concernant **la lecture**, les élèves semblent avoir plusieurs motivations intrinsèques comme lire des livres, apprendre par la découverte d'histoires et de livres documentaires, développer ses compétences de lecteur, devenir autonomes. Ils font également état de motivations extrinsèques comme le fait de faire plaisir à l'adulte, que ce soit les parents ou l'enseignant.

Les élèves mettent également en avant le fait que savoir lire, être lecteur renvoie à une certaine forme d'intelligence et de réussite (immédiate dans la scolarité ou dans le futur dans sa vie d'adulte). Certains évoquent même le fait que ne pas savoir lire peut avoir des conséquences très négatives, susciter des maladies par exemple. La lecture semble être liée à l'intelligence et à une prédication pour la réussite scolaire et de sa vie.

Certains ont encore une vision floue de **l'utilité de la lecture**. Ils évoquent plusieurs applications visant l'autonomie dans le présent : lire la carte du restaurant, ne plus avoir besoin des parents ; et dans le futur : utiliser le gsm, lire les panneaux pour conduire, pouvoir lire à quelqu'un d'autre. Ce dernier semble être en miroir de ce qu'ils vivent avec des adultes de leur entourage.

Au terme du projet de recherche accompagnement (T2), ce second recueil met en avant une **évolution des représentations** des enfants face à la lecture. En effet, nous notons un affinement du degré de précision dans les représentations en lien avec la lecture. Lors du premier recueil, les élèves faisaient état de différentes motivations à la fois intrinsèques et extrinsèques. Celles-ci sont toujours présentes, mais les motivations intrinsèques se sont affinées, les élèves cernent avec plus de précision à quoi va servir la lecture au cours de leur scolarité et même de leur vie.

Concernant ce qu'ils lisent, les types de lecture semblent se diversifier. Ce qui est particulièrement marquant c'est que certains élèves évoquent la lecture comme une activité à part entière et qu'ils semblent prendre plaisir à lire pour apprendre de nouvelles choses, se distraire ou faire fonctionner leur imagination.

Enfin, la présence de la personne AP semble être majoritairement bien perçue par les enfants. Les enfants ont compris son rôle de soutien dans l'apprentissage de la lecture. Leurs émotions sont très positives quand cette personne travaille avec eux. Ils apprécient également d'avoir 2 enseignants au même moment dans la classe. Les activités proposées sont ressenties comme variées et ludiques.

Toutefois, il est difficile d'attribuer ces évolutions au seul projet tant l'apprentissage de la lecture est un processus contextuel et multifactoriel.

3.4. Tests diagnostics

Le processus de différenciation se termine inévitablement par un test diagnostique de lecture afin d'observer les évolutions des élèves sur le temps du projet de recherche accompagnement. Il s'agit ici de pouvoir faire état de l'évolution des élèves via différents indicateurs sans pour autant les imputer au seul fait du projet pilote. Nous sommes bien conscients que les apprentissages des enfants sur une année mais aussi l'acquisition d'une plus grande maturité chez eux permettent inévitablement une progression dans leurs acquis.

Le second test diagnostique n'a pu être réalisé, nous émettons plusieurs hypothèses à ce sujet. Premièrement, la fin de l'année est une période assez chargée et la crise sanitaire s'est ajoutée à un ensemble de difficultés que rencontrent habituellement les enseignements en cette période. Nous observons dans les équipes une fatigue bien présente. Deuxièmement, le fait que cette recherche se termine sans perspective pour l'an prochain entraîne une démotivation pour un grand nombre d'équipes. Cette récolte de données prend du temps et les enseignants n'ont plus l'implication connue en début de recherche sachant l'avenir qui se dessine pour la rentrée prochaine.

3.5. Fiches descriptives

Les fiches descriptives proposées (annexes A) décrivent plusieurs outils testés dans le cadre du projet. Celles-ci ont été rédigées ou co-rédigées par les chercheurs sur base d'activités observées en classe lors des accompagnements mensuels. Les fiches ont été soumises aux enseignants pour validation.

Le tableau ci-dessous, reprend l'outil/les outils mis en œuvre dans la fiche, son titre et le niveau.

Outil(s) mis en œuvre	Titre de l'activité	Niveau
Co-enseignement Centres de littératie	Centres de littératie en P1-P2	P1-P2
Centres de littératie	Activités : Écriture, écoute, lecture	P1
Approcher l'écrit à pas de loup	Parler autour des contes	M3-P1-P2
Co-enseignement Cercle de lecture	Cercle de lecture : Blanchet et les 4 chevreaux, Geoffroy de Pennart	P1-P2/ P3-P4
Co-enseignement Cercle de lecture	Cercle de lecture : La valise, Chris Naylor-Ballesteros	P2
Enseignement explicite Stratégies de lecture	Enseignement explicite et stratégies de lecture : exploitation d'un album jeunesse : « Plus de place ! »	P1-P2
Lecture interactive enrichie	Lecture interactive enrichie : Jusqu'ici tout va bien, Quentin Gréban	P1-P2 /P3-P4
Lecture interactive enrichie	Découverte de l'album : Alma et les trésor de l'océan, Lara Hawthorne	P2
Approcher l'écrit à pas de loup	Bain de lecture	M3-P1-P2

Tableau 10 Récapitulatif des fiches descriptives

3.6. Grilles de reporting

Les grilles de reporting proposées par l'équipe UNamur-Hénallux prennent appui sur 3 outils mis en œuvre dans les écoles (annexes B), outils différents en fonction de leurs besoins puisque la spécificité de notre projet reposait sur un accompagnement différencié des écoles. Les grilles de reporting ont été complétées par les chercheurs à partir de plusieurs sources d'informations : les rencontres en écoles et observations du chercheur, les PV des rencontres et les réponses données dans le questionnaire « Instantané de fin de rencontre ».

Nous avons donc sélectionné les 3 outils les plus pratiqués ou pour lesquels nous disposions d'un certain temps d'expérimentation. Ces 3 grilles (annexes B) mettent le focus sur :

- Le co-enseignement
- Les centres de littératie
- Les cercles de lecture

La grille du co-enseignement a été adaptée et enrichie par rapport à celle proposée dans le premier rapport intermédiaire. En effet, les enseignants ont pu tester le co-enseignement avec la personne AP durant toute l'année. Dès lors, nous avons pu recevoir de nombreux témoignages.

Les grilles des centres de littératie et des cercles de lecture prennent appui sur différents temps d'expérimentation d'un mois à 4 mois.

Nous proposons ci-dessous de synthétiser les éléments cités dans les grilles pour chaque outil.

3.6.1. Le co-enseignement

Les données récoltées montrent que le co-enseignement est un levier important au niveau du renforcement de la dynamique collaborative, de la gestion de l'hétérogénéité et du rapport à l'apprentissage de la lecture.

- **En ce qui concerne la dynamique collaborative**

La personne AP, dans chaque équipe, a joué un rôle essentiel en ce qui concerne le co-enseignement. Cette personne supplémentaire a été un soutien conséquent pour les enfants et ceux-ci ont généralement apprécié le fait que deux enseignants soient présents dans la classe cela rendait une dynamique positive par des approches différentes des apprentissages (mise en place d'ateliers, matériel didactique plus ludique). Sur le long terme, être deux en classe était apprécié des titulaires également. Les différentes configurations du co-enseignement testées diversifient les modes d'enseignement et cela « casse » une certaine monotonie parfois présente dans les classes. Le fait d'être deux enseignants en classe nécessite cependant un certain temps d'adaptation ; apprendre à bien se connaître, oser se dévoiler, être sur le même « diapason ». Les concertations sont de ce fait plus nombreuses. Travailler à deux n'est pas non plus sans risque au niveau de l'estime de soi, de la peur du jugement de l'autre. Lorsque le choix se portait de ne pas travailler à deux dans un même local cela rendait la tâche plus complexe lorsque l'école n'avait pas de local adéquat pour accueillir un groupe d'enfants.

- **En ce qui concerne la gestion de l'hétérogénéité**

Le co-enseignement a permis de répondre de façon positive à la gestion de l'hétérogénéité. Une première observation est que les groupes d'enfants étaient dans certains cas plus restreints ce qui amenait ces derniers à une participation plus intense. De plus, l'enseignant pouvait avoir une observation plus fine du niveau des acquis de chaque enfant. Une seconde observation nous amène à dire que lorsque les enseignants encadraient à deux la même activité cela leur permettait d'intervenir plus rapidement auprès des enfants en difficultés et de partager leurs observations en vue d'ajuster leur enseignement par la suite. Certains enseignants ont cependant relaté que travailler à deux dans la classe occasionne plus de bruit ce qui conduit à une diminution de la concentration de certains élèves.

- **En ce qui concerne l'apprentissage de la lecture**

Le co-enseignement a permis une approche différente de l'apprentissage de la lecture par la création de matériel supplémentaire ou par la gestion d'ateliers. De plus, les connaissances ou représentations différentes des enseignants au niveau de la lecture permettent d'aborder celle-ci différemment. Un frein relevé est que certains enseignants ont eu le sentiment de faire beaucoup de lecture au détriment d'autres disciplines.

3.6.2. Les centres de littératie

- **En ce qui concerne leur mise en place**

La mise en œuvre du dispositif est assez coûteuse au niveau du temps de préparation et de son organisation. Concevoir des activités pour chaque centre demande un investissement de l'enseignant conséquent dans un premier temps. C'est pourquoi la présence de la personne AP passant de classe

en classe permet de faire le relais de ce qui est présent dans chacune d'elle et ainsi de mutualiser les ressources. De plus, elle est un soutien dans la classe lorsque le dispositif est mis en œuvre via le co-enseignement. Il est bon de préciser que le fait de disposer d'un local suffisamment grand rend l'organisation spatiale plus aisée.

- **En ce qui concerne la gestion de l'hétérogénéité**

Ce dispositif renforce la différenciation des apprentissages et développe l'autonomie. Nous avons pu observer que l'enseignant peut moduler son groupe classe et s'occuper d'un petit groupe d'enfants en offrant par exemples des temps de remédiation ou des temps d'exercisation de la lecture à haute voix pour la fluence : « *Je peux ainsi me focaliser sur les élèves en difficultés* ».

Ce dispositif permet de proposer un accompagnement personnalisé aux élèves puisque l'enseignant sélectionne des centres en fonction des besoins des élèves sur base d'une observation fine de leur niveau d'acquisition. Les retours des enseignants et des enfants sont très positifs quant à leur motivation, leur autonomie et leur rythme d'apprentissage. Ces périodes dans l'horaire de la semaine sont attendues par un grand nombre d'élèves. Ceux appréciant moins ces moments sont généralement ceux qui avancent ne pas aimer la lecture : « *Enrichissant, bénéfique surtout pour les élèves qui ont des difficultés* ».

- **En ce qui concerne l'apprentissage de la lecture**

Nous avons pu observer que la gestion des centres de littératie permet le développement et le renforcement des compétences liées à la lecture par différents canaux : écriture, écoute, jeux. De plus, la métacognition est favorisée lors des moments qui sont consacrés au retour sur les activités. Les enfants expriment les stratégies utilisées, les difficultés rencontrées, ce qu'ils ont exercé, ...

Les différents centres permettent de renforcer, d'exercer les apprentissages réalisés. Les enseignants observent une progression chez les élèves et peuvent les observer plus finement : « *Ce projet fut motivant et nous avons vu des résultats positifs* »

3.6.3. Les cercles de lecture

Le cercle de lecture est un dispositif permettant de travailler la compréhension et l'interprétation en lecture. L'objectif étant de lire un texte de façon collective et d'organiser des temps d'échanges autour de ce texte permettant de développer son identité de lecteur.

Ce dispositif a été testé dans 3 écoles durant le projet.

- **En ce qui concerne leur mise en place**

L'expérimentation a mis en avant plusieurs leviers : l'implication et la motivation des élèves, le développement de compétences transversales comme savoir parler, savoir écouter, la gestion du travail de groupe, etc. Au niveau des freins, selon le niveau des élèves, l'enseignant devra adapter les supports avec des pictogrammes, etc. si la maîtrise de l'écrit n'est pas suffisante. Il peut être également nécessaire de procéder par étape et de d'abord développer les compétences transversales avant de pouvoir réellement entrer dans le dispositif. Concernant la répliquabilité, celle-ci ne nécessite pas de conditions particulières. En effet, l'enseignant pourra adapter le dispositif en lien avec l'album sélectionné, les modalités de travail, etc.

- **En ce qui concerne l'apprentissage de la lecture**

Ce dispositif permet d'accompagner les élèves dans la compréhension des textes, de rendre cela plus dynamique et sécurisant par le groupe. Celui-ci semble être intéressant pour développer le plaisir de lire et la motivation des élèves dans cet apprentissage. Il permet également de mettre en œuvre des pratiques de différenciation selon l'organisation des groupes et des tâches demandées. Les groupes peuvent être proposés sous forme de tutorat par exemple.

4. Analyses, constats et recommandations

Dans cette partie nous prenons appui sur les données récoltées au cours du projet pilote afin de proposer des analyses, des constats et des recommandations au regard des questions guides proposées par la cellule support.

4.1. Le profil de la personne AP

La personne AP joue un rôle central au sein du projet pilote. En effet, elle intervient dans les classes et parfois sur plusieurs implantations. Cette fonction peut être un moteur d'ouverture et de dynamisation des pratiques collaboratives notamment via la mise en œuvre du co-enseignement. Le fait de se rencontrer autour d'un objet précis, de préparer ensemble des activités permet petit à petit de développer une relation de confiance entre enseignants.

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

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

Ce profil est en construction car ce second projet pilote n'a duré qu'une année scolaire (contre 18 mois pour le premier projet). Les personnes AP ont commencé à développer des gestes professionnels et des compétences spécifiques, etc.

Toutefois, en début d'année, l'insertion de la personne AP dans l'équipe a été plus ou moins compliquée selon les établissements. Certains enseignants étaient très mal à l'aise à l'idée d'avoir une personne extérieure venant dans leur classe. Le fait de devoir se rendre dans plusieurs implantations rendait également l'insertion plus difficile. Nous avons remarqué qu'une connaissance préalable de l'équipe était un atout pour la personne AP car cela diminuait grandement son temps d'insertion dans l'équipe. En plus de cela, certaines écoles ont été particulièrement impactées par la pandémie. Certaines personnes AP ont été en quarantaine, n'ont pu changer d'implantation dans un temps donné, ont dû remplacer des collègues absents, etc. Ces différents éléments ont rendu plus difficile l'entrée dans cette nouvelle fonction.

Au niveau du profil de la personne AP, nous remarquons que l'ancienneté ou le type de diplôme (maternel, primaire, logopédie, master en sciences de l'éducation) ne joue pas un rôle prépondérant. En début de projet, certains enseignants du primaire ont eu besoin d'un temps d'adaptation pour travailler avec les élèves de maternel et inversement pour les enseignants maternels.

A l'inverse, la posture de cette personne vis-à-vis de ses collègues et de sa fonction est primordiale. Il semble important de prendre appui sur une posture bienveillante envers les collègues car certains ont besoin de temps pour entrer dans cette nouvelle dynamique. Petit à petit, les enseignants peuvent observer les bénéfices du co-enseignement tant au niveau de leurs pratiques que sur le

développement des compétences des élèves. En effet, les enseignants, au fur et à mesure de l'expérience, apprécient le fait de collaborer avec la personne AP pour développer des activités plus diversifiées, réfléchir à deux pour créer les leçons. Le fait d'être deux en classe permet réellement d'affiner le regard porté sur les élèves, de confronter ses observations à son collègue et de pouvoir réguler et adapter la suite des apprentissages en fonction.

Au niveau de la fonction, nous avons pu observer une différence importante entre des personnes AP qui avaient une vision claire de leur fonction et des attendus (notamment des personnes ayant participé à la première vague du projet) et d'autres qui ont eu besoin de vivre le co-enseignement et d'avoir des feedbacks du chercheur pour vraiment cerner leur cadre de travail.

Néanmoins, les personnes AP rencontrent également certaines difficultés comme le nombre de binômes qui va souvent de pair avec le nombre d'implantations. Cela complique la collaboration car la personne AP doit changer régulièrement d'établissements et a peu de temps pour rencontrer ses collègues. Elle doit dès lors utiliser des moyens de communication à distance comme Messenger ou WhatsApp.

- **Recommandations**

Au travers de cette année de projet, nous pouvons mettre en avant le fait d'investir dans une définition précise du rôle de la personne AP, des attendus de la fonction, des pratiques à mettre en œuvre, etc. Une explicitation du profil de fonction pourra soutenir la mise en œuvre de ce rôle au sein des écoles permettant ainsi aux personnes AP et aux enseignants de percevoir les tenants et aboutissants de la fonction. De plus, en lien avec cette définition, il serait intéressant de proposer des formations continues spécifiques par rapport aux attendus de la fonction. Ces formations pourraient porter sur des aspects pédagogiques (accompagnement personnalisé, différenciation, travail collaboratif, co-enseignement) comme sur des éléments didactiques au niveau de l'apprentissage de la lecture. En outre, celles-ci pourraient être proposées sous la forme d'un accompagnement pour soutenir l'insertion de ces personnes dans cette fonction particulière.

Cette fonction de personne AP peut être considérée comme un métier émergent. L'identité professionnelle des enseignants impliqués dans cette fonction a évolué de titulaire de classe, logopède, direction à un métier de soutien à l'enseignant et aux élèves. Cette fonction permet la mise en place de nouvelles pratiques dans une dynamique collaborative tout en favorisant une certaine mise à distance. En effet, la venue d'un collègue dans des temps précis, autour d'un objet commun a contribué pour certains enseignants à se mettre dans la dynamique du projet. La personne AP ne pourra trouver sa place que si ses collègues sont prêts à lui ouvrir leur classe et sont disposés à prendre appui sur cette dynamique de soutien et d'échange. Comme nous l'avons déjà évoqué, la peur du jugement et l'importance de l'aspect relationnel (Letor, 2015) a un impact considérable. Il semble donc capital de prendre le temps pour construire une relation de confiance entre les personnes pour que celle-ci prenne place dans un climat bienveillant et constructif. Sur cette base, la relation pourra être un levier à la mise en place d'une dynamique collaborative.

Cette dynamique a été soutenue par la mise en œuvre du co-enseignement. Celui-ci a pu montrer sa plus-value tant au niveau de l'insertion de la personne AP dans l'équipe, qu'en soutien à la mise en place d'une dynamique collaborative et d'appui apporté aux élèves.

Cette seconde expérience pilote a également mis en évidence des freins organisationnels à la fonction. En effet, il serait intéressant qu'en amont de la mise en œuvre du tronc commun, une réflexion soit menée sur l'importance de la stabilité du personnel au sein des équipes, sur un nombre d'implantation

maximal et sur la charge horaire de la personne AP afin qu'elle puisse prendre appui sur ses compétences dans ses différents rôles.

Ce que nous retenons :

- L'importance de définir les contours de cette fonction (tant pour la personne AP que pour l'équipe enseignante) lors d'implémentation du tronc commun pour s'assurer de sa bonne mise en œuvre au sein des établissements.
- La prise en compte du temps d'insertion dans une équipe et de la dimension relationnelle de la fonction.
- L'organisation de formations continues au cours de l'année afin d'aider à l'insertion dans ce métier.
- L'importance de maintenir les équipes pour favoriser le travail collaboratif.

4.2. La gestion de l'hétérogénéité

Au niveau de la différenciation, les enseignants pointent particulièrement le fait d'adapter les méthodes, les supports, leurs postures aux besoins et aux spécificités des élèves. Cela semble indiquer qu'ils proposent des adaptations au niveau posture, structure, méthode, etc., en fonction de ce qu'ils ont déjà pu observer chez les élèves. Avant le projet, les enseignants prenaient majoritairement appui sur leurs observations pour évaluer la progression des élèves sans établir de réels critères. Au cours du projet, nous avons pu observer que les enseignants situent les acquis des élèves par une démarche diagnostique formalisée. La perception des élèves et de l'apprentissage de la lecture a été affinée. La perception de l'hétérogénéité est moins globalisante, plus fine.

Nous remarquons également une évolution dans les représentations des enseignants concernant la différenciation¹². En effet, le fait d'évoluer pendant un an dans un projet pilote permet d'expérimenter de nouvelles pratiques, de rencontrer régulièrement ses collègues et l'accompagnement par un chercheur semble avoir eu un effet sur les représentations des enseignants. Celles-ci semblent s'affiner car les enseignants font un lien concret entre les concepts et leurs pratiques. Ils ont une vision plus claire des pratiques à mettre en place pour soutenir l'apprentissage de chaque élève.

Nos données ont également mis en avant l'importance de la personne AP comme soutien aux pratiques de différenciation. En effet, comme nous l'avons évoqué dans la partie précédente (4.1) les périodes d'accompagnement personnalisé sont un véritable levier pour à la fois mettre en œuvre une démarche diagnostique et proposer des pratiques de différenciation. L'enseignant se sent soutenu et peut profiter de l'expertise de cet enseignant supplémentaire. Cet élément est d'autant plus présent par la pratique du co-enseignement qui nécessite de co-préparer, co-animer et co-évaluer les différentes activités. Les enseignants évoquent en plus de la personne AP, la notion d'altérité c'est-à-dire le fait de pouvoir discuter ou demander des conseils à d'autres collègues. Cette posture d'ouverture ne peut se faire que dans une forme de confiance réciproque. Nous remarquons également que l'accompagnement et les différents outils proposés semblent avoir nourris les enseignants durant le temps du projet.

¹² Sur base des questionnaires de début et fin de recherche.

Nous observons plusieurs points de vigilance. En effet, les enseignants rencontrent des difficultés à instaurer dans leur classe des pratiques de différenciation par manque de temps. En lien avec les activités à mener au regard du programme, ils semblent être majoritairement en tension entre le fait de pouvoir faire progresser chaque élève à son rythme tout en respectant les échéances fixées. De plus, les pratiques de différenciation leur semblent plus coûteuses temporellement et ils se questionnent sur cette faisabilité lors de la mise en œuvre du tronc commun et de la diminution des périodes AP.

Ensuite, les enseignants énoncent les difficultés relationnelles avec certains collègues et des ambiances de travail sous tension. Ce type d'environnement est peu compatible avec le dialogue nécessaire pour la mise en place de pratiques collaboratives et de différenciation efficaces.

Concernant la gestion de l'hétérogénéité en lecture, les enseignants semblent avoir évolué dans leur vision de cet apprentissage. En effet, ils évoquent maintenant principalement le plaisir de lire qui apparaît comme un levier d'apprentissage permettant ensuite l'accès à la compréhension, au sens et au code. De nouveau, les collègues semblent être un levier important dans l'échange des pratiques et le soutien. Les enseignants échangent régulièrement des idées, des conseils avec leurs pairs pour trouver des pistes de solutions aux difficultés rencontrées, partager les pratiques, etc.

Les enseignants mettent également en avant des points organisationnels qui nuisent à l'apprentissage de la lecture comme un espace de classe trop petit, ne permettant pas de pouvoir moduler le groupe (en ateliers par exemple). Ils pointent également le nombre d'élèves qui par la gestion du groupe, les particularités de chaque élève mobilisent grandement l'enseignant. Ceux-ci rencontrent des difficultés temporelles, matérielles et humaines à répondre à ce grand nombre d'élèves. De plus, la posture de certains élèves semble difficile à gérer, ils font état de peu de motivation pour les apprentissages et cela peut impacter l'ambiance de travail pour les autres élèves.

Dans certaines écoles, ils notent un très faible investissement dans le travail à domicile et le peu de présence de certains parents par rapport à l'apprentissage de leurs enfants. Nous posons l'hypothèse que la crise sanitaire a pu agrandir cette distance déjà existante entre la maison et l'école.

- **Recommandations**

Les éléments apportés par les enseignants peuvent être mis en perspective au travers de la vision de Connac (2021) qui expose deux contraintes principales dans la mise en œuvre de pratiques de différenciation : le temps disponible (Moldoveanu et al., 2016) et le nombre d'élèves.

Notre analyse de données a montré que les enseignants associent majoritairement la différenciation au terme « adapter ». C'est-à-dire qu'ils vont adapter les consignes, les supports, leurs exigences en fonction de leur perception des besoins des élèves. Selon Connac (2021), cette vision peut représenter un risque d'« *amoindrissement des tâches cognitives, une réduction des attentes par rapport aux exigences* ». Nous pensons donc qu'il serait intéressant d'affiner les connaissances scientifiques concernant les pratiques de différenciation mises en œuvre par les enseignants pour rendre compte des éléments associés au fait d'adapter. Néanmoins, au sein du projet pilote, nous pouvons lier cette représentation avec l'implémentation de la pratique du co-enseignement. En effet, celle-ci constitue un levier important dans la gestion de l'hétérogénéité. Les binômes peuvent co-préparer, co-gérer, co-évaluer les séquences menées tant en mettant le focus sur les pratiques de différenciation que sur l'évolution des élèves. Cette démarche semble permettre aux enseignants de proposer des dispositifs de différenciation efficaces basés sur une observation fine des élèves. Les enseignants tendent à

prendre appui sur une démarche diagnostique pour développer leurs activités et accompagner au mieux leurs élèves.

De plus, les enseignants pointent l'importance de l'altérité pour l'élaboration de telles pratiques. Mais dans certaines écoles, les relations peuvent être tendues et peu propices aux échanges. Nous pensons donc qu'il pourrait être intéressant de réfléchir, peut-être au niveau de la direction, sur des ressources/démarches à mobiliser pour permettre de faire évoluer ces situations. En effet, le fait de pouvoir échanger, demander conseil à un collègue semble représenter un levier important dans le développement des pratiques enseignantes.

Nous nous basons sur la conception proposée par Connac (2021) qui met en œuvre différents processus afin d'améliorer l'accompagnement des élèves et de faciliter le travail enseignant. Cette conception présente une vision intégrative des différents possibles pour développer l'accompagnement des élèves. Cette représentation met en avant la personnalisation au centre (beige), la différenciation (bleu) et des éléments indirects à la différenciation (blanc). Cet auteur distingue la personnalisation qui se veut plus étroite que la différenciation. Il propose donc de travailler autour de 3 zones : l'individualisation, l'étayage et la coopération. Au centre de ces zones, se placent la différenciation et la personnalisation des apprentissages. Cette mise en perspective de ces différents concepts questionne et pourrait être un point de départ pour inviter les enseignants à déplier leurs représentations et leurs pratiques de différenciation.

Sur cette base, nous pensons qu'une meilleure connaissance et compréhension à la fois des enjeux et des différentes pratiques possibles pour moduler son enseignement pourrait avoir des effets porteurs chez les enseignants. Ceux-ci¹³ ont souvent tendance à associer différenciation et individualisation.

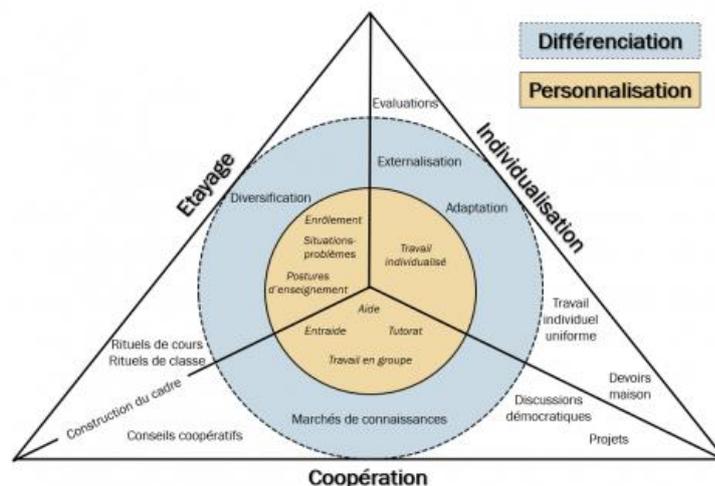


Figure 6 : La cible de la différenciation pédagogique (Connac, 2021)

Au niveau des pratiques enseignantes, il est important de tenir compte du facteur temps dans un processus de changement pédagogique. Les équipes ont eu l'occasion d'être accompagnées durant une année et ce temps semble assez court pour véritablement pouvoir tester les pratiques et en voir les premiers effets tant sur les pratiques enseignantes que sur le développement des compétences des élèves. De plus, les enseignants relèvent des éléments qui nuisent aux pratiques efficaces comme le nombre d'élèves, l'espace de la classe, les ressources allouées (matérielles, budgétaires, etc.) et l'encadrement. Ces éléments pourraient être le point de départ d'une réflexion sur les conditions nécessaires pour la mise en œuvre de pratiques de différenciation efficaces.

¹³ Les enseignants participant au projet partageaient majoritairement cette vision au début de celui-ci (2019).

Le lien école-famille semble également être un levier important tant pour la posture des élèves vis-à-vis de l'école que pour leur progression. Les enseignants semblent être assez démunis face à des familles qui donnent l'impression de ne pas s'investir dans la scolarisation de leurs enfants. Il pourrait donc être intéressant de réaliser un état des lieux de la situation et de pouvoir développer des pistes de compréhension des réalités vécues par les familles et d'actions avec différents acteurs (direction, PMS, etc.). La recherche-action menée par le CERIS¹⁴ (Humbrecht & al., 2006) pointent différentes pistes à exploiter comme le fait de mettre au centre des préoccupations les besoins psychosociaux des enfants et de développer une connaissance plus poussée sur l'éducation dans son sens large. De cette façon, les parents et les équipes éducatives peuvent co-construire un référentiel et un vocabulaire commun afin de favoriser la communication. Les résultats de cette recherche mettent en avant que « *L'école n'est pas seulement un lieu d'apprentissage et de socialisation. Elle joue un rôle dans le climat familial et la bienveillance de l'enfant. Elle exerce aussi un impact considérable sur le vécu et le développement affectif de l'élève.* » (p. 661). L'objectif étant d'utiliser les supports existants comme les journaux de classe ou les bulletins afin de développer la communication entre l'école et la famille.

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

Ce que nous retenons :

- Développer des offres de formations continues variées et adaptées pour soutenir l'appropriation des nouvelles pratiques.
- Prendre en compte la notion de temps dans l'appropriation des pratiques, favoriser des formations organisées sur deux ans permettant un accompagnement afin de soutenir un transfert dans les contextes réels.
- Ouvrir des espaces permettant aux enseignants d'expérimenter, de tester et d'analyser différents types de démarches pour leur permettre de faire évoluer leurs représentations et pratiques.
- Prendre appui sur le leadership de la direction pour créer et favoriser des ambiances de travail sereines et dynamiques.
- Ouvrir la réflexion au niveau organisationnel sur le nombre d'élèves par classe, les moyens alloués et l'encadrement nécessaire à la mise en œuvre de pratiques de différenciation efficaces.
- Développer une réflexion et des partenariats au niveau de la relation école-famille pour soutenir l'apprentissage des élèves.

¹⁴ Centre de recherche et d'innovation en sociopédagogie familiale et scolaire

4.3. La collaboration

La conception de la collaboration semble s'affiner et prendre sens pour les enseignants. En effet, les temps d'accompagnement et les temps d'échange autour du projet sont vécus comme des opportunités d'apprentissage et de dynamisation. Au fur et à mesure de l'année, les enseignants ont commencé à percevoir les avantages de ces rencontres régulières. D'ailleurs, ils mettent en lien ces temps de concertation et leur développement professionnel. Cette prise de conscience a été accentuée par la mise en œuvre du co-enseignement qui a permis de mettre en lumière les apports d'une pratique partagée. Nous notons une augmentation de la collaboration au sein des équipes durant cette année de projet et un renforcement entre maternel et primaire. En effet, le projet a permis, le plus souvent par l'intermédiaire de la personne AP, de faire le point concernant les attentes et activités pour chaque niveau concernant la lecture. Cette ouverture a permis de développer des pratiques et activités en continuité.

Les enseignants pointent principalement la relation aux collègues et la dynamique de l'équipe comme levier à la collaboration. Celle-ci est également favorisée lorsqu'un temps est organisé de façon régulière et planifié dans l'horaire.

A l'inverse, les enseignants relèvent la contrainte du temps et la posture de certains collègues qui ne souhaitent pas s'investir dans ce type de synergie. Nous posons l'hypothèse que ces enseignants prennent appui sur une conception du métier plus solitaire et n'envisagent pas les bénéfices d'évoluer en collectif. De plus, nous pensons, au travers des observations du début de projet que certains enseignants ont également peur du changement. Se pose également la question des jeunes enseignants, qui peinent le plus souvent à trouver leur place au sein de l'équipe.

- **Recommandations**

Les enseignants font état d'un manque de temps constant tant au niveau des pratiques de classe qu'en dehors de celle-ci. Pourtant ils ne semblent pas positionner les tâches en classe et hors classe sur un même niveau. En effet, les temps de concertation et particulièrement quand ceux-ci ne sont pas programmés dans l'horaire sont souvent perçus comme des temps supplémentaires de travail, comme si ceux-ci ne faisaient pas partie de la fonction enseignante. Ces premiers constats nous renvoient aux enquêtes Talis (2018¹⁵) qui montrent que les pratiques collaboratives restent peu présentes en regard des autres tâches d'un enseignant, même si les échanges entre collègues lors de réunions ainsi que la collaboration sont relevés comme faisant partie intégrante du métier d'instituteur en FWB (Van Nieuwenhoven et al., 2014). De plus, nous pensons que la légitimité de ces temps de rencontre peut être également liée à la conception du métier. En effet, le métier d'enseignant se complexifie et tend vers une approche plus collective pour faire face à ses nombreux défis. Certains enseignants montrent des réticences à ce type de fonctionnement.

Au terme de cette première année, les enseignants semblent avoir perçu la plus-value des temps de concertation organisés dans le cadre du projet. Nous nous interrogeons sur la continuité des

¹⁵ Belgique francophone, TALIS 2018
[file:///Users/letc2005/Downloads/TALIS%20-%202018%20-%20Chapitre%20IV%20%20Enseigner%20au%20quotidien%20\(ressource%2015328\).pdf](file:///Users/letc2005/Downloads/TALIS%20-%202018%20-%20Chapitre%20IV%20%20Enseigner%20au%20quotidien%20(ressource%2015328).pdf)

dynamiques collaboratives débutées dans les écoles participantes au regard de l'année scolaire 2021-2022 qui ne bénéficieront pas de périodes d'accompagnement personnalisé.

De plus, il nous semble important de prendre appui sur des formations spécifiques (initiales et continues) concernant le travail collaboratif. Afin d'amener des changements dans les pratiques de collaboration et de concertation, il apparaît central de permettre aux directions et aux enseignants de pouvoir développer des compétences spécifiques dans ces domaines (Corriveau et Letor, 2010). Ces compétences prennent également appui sur une visée interdisciplinaire du travail collaboratif (Fernandez, 2020).

En outre ces formations pourraient être développées pour permettre à l'équipe de se former ensemble tant à la dynamique collaborative qu'à la démarche réflexive. Cette démarche nécessitera une implication importante de la part des enseignants et contribuera à leur développement professionnel (Uwamariya & Mukamurera, 2005).

Ces formations pourraient également être envisagées en intra équipes ou en inter équipes en prenant appui sur une dynamique de Communauté d'Apprentissage de Pratiques (CAP) par exemple. Le fait de réunir les équipes autour d'un objet commun voire un projet de formation pourrait être un levier dans la professionnalisation des enseignants (Borgès et Tardif, 2009). La mise en œuvre de CAP pourrait être une démarche intéressante pour favoriser l'implémentation de nouvelles pratiques. En effet, le fait de s'ouvrir à d'autres enseignants dans un cadre précis autour des problématiques rencontrées sur le terrain constitue une piste intéressante. Celles-ci pourraient s'organiser au sein d'une école ou entre plusieurs écoles afin de favoriser une dynamique d'échanges, d'apprentissage et de soutien au développement professionnel des enseignants participants.

De plus, l'organisation des temps de concertation sont présents au sein des écoles. Toutefois, leurs contenus sont assez variables : ces temps peuvent être consacrés à des éléments organisationnels (événements, vie de l'école, répartition de tâches, gestion du calendrier, etc.) ou sur des objets pédagogiques. Ces derniers sont peu répandus dans les concertations d'équipes des écoles accompagnées. Néanmoins, les concertations entre titulaire et personne AP ont pu se développer au travers d'objets pédagogiques notamment par le biais du co-enseignement qui nécessite des temps de rencontres et d'échanges pour planifier, préparer, réguler, échanger au niveau des activités menées et à mener. Cette différence entre les dynamiques en place au niveau de l'équipe et un niveau plus micro des binômes met en évidence la nécessité de travailler sur la place et le rôle de la concertation au sein des équipes. Une meilleure connaissance de ces pratiques permettrait aux enseignants d'exploiter le potentiel et de pouvoir travailler sur des objets pédagogiques définis. Pour cela, il faudra porter une attention particulière à la régulation du turn over au sein des équipes. La stabilité de l'équipe est un levier à la dynamique collaborative afin de donner le temps à chacun de s'inscrire dans la démarche et d'en observer les bénéfices.

Ce que nous retenons :

- La représentation du temps enseignant constitue une piste intéressante pour appuyer le changement, notamment sur la perception de la valeur et de l'usage des temps de concertation.
- Un espace-temps formalisé régulier et fixé à l'horaire est un levier pour développer des pratiques collaboratives.
- Le travail collaboratif prend appui sur des compétences spécifiques (la planification, la gestion des tâches, l'attribution de rôles spécifiques, une posture relationnelle spécifique,

etc.). L'organisation de formations permettant de développer ces compétences semble primordiale.

- Il serait intéressant de mettre en place des formations au sein des écoles et entre écoles afin de faire vivre différentes modalités de dynamiques collaboratives.
- Il est important de cibler la collaboration sur un objet pédagogique précis qui permet de circonscrire la réflexion pédagogique et le travail enseignant.
- Un temps régulier et fixé à l'horaire est un levier pour développer des pratiques collaboratives.
- La direction a un rôle central à jouer dans la mise en œuvre de la dynamique collaborative.
- Le turn over des enseignants ne permet pas une dynamique collaborative stable.

4.4. Le rôle des directions

Au sein des 16 écoles, les directions ont eu des postures différentes vis-à-vis du projet.

Au niveau de l'entrée dans le projet, certaines directions ont imposé le projet sans concertation préalable avec les enseignants. Le fait que les enseignants soient dans l'obligation de participer à l'expérience fut un frein en début de projet car ceux-ci (selon la relation et les antécédents avec la direction) pouvaient être assez réfractaires.

De plus, la posture de la direction par rapport au projet semble également impacter l'investissement des enseignants. Nous avons pu observer de nettes différences entre des écoles où la direction est présente à chaque accompagnement, s'investit dans le projet, achète du matériel, etc. et celles où la direction n'a que peu de contact avec le chercheur, n'est pas disponible pour les accompagnements et les rencontres inter écoles, etc.

La direction a un rôle de leadership et son investissement dans le projet semble mobiliser l'équipe. Elle peut également pousser certains enseignants à entrer dans la démarche qui lorsque ces derniers observent les bénéfices entrent plus facilement dans la dynamique. Nous avons pu observer que dans les équipes où la direction est investie, l'entrée dans le projet et l'investissement dans les nouvelles pratiques ont été beaucoup plus porteurs. Les enseignants ont expérimenté un plus grand nombre d'outils et ont pu commencer à en voir les effets. Cela souligne la place de pilote et de vision pour l'équipe.

Comme nous l'avons évoqué au point précédent, la direction a également un rôle à jouer par rapport à l'ambiance de travail entre les enseignants et le lien école-famille.

En outre, les directions ont été fortement sous pression cette année en raison de la pandémie. Elles ont dû mettre en œuvre de nombreuses mesures, trouver des solutions lors d'absences des enseignants. La pénurie d'enseignants semble être un frein important nécessitant parfois de devoir trouver des personnes en interne ou que la direction prenne en charge une classe en plus du travail administratif à réaliser.

- **Recommandations**

Les éléments, mis en avant dans la partie précédente, renvoient à la vision de Galand et Janosz (2020) qui mettent en lien le leadership de la direction et les pratiques pédagogiques de qualité au sein de l'établissement. Toutefois, il reste difficile d'identifier précisément le type de leadership à préconiser

ainsi que les effets liés au contexte de chaque établissement. Dupriez (2003) propose de mettre en œuvre le management scolaire participatif pour pouvoir prendre appui sur le leadership de la direction afin de favoriser le changement et le développement de pratiques pédagogiques efficaces.

Il pourrait être intéressant d'identifier les stratégies utilisées par les directions pour mobiliser leur équipe. Dans cette vision, des temps de rencontre entre directions à ce sujet pourraient être porteurs et ainsi leur offrir un espace d'échange sur les leviers et les freins dans la mobilisation de l'équipe autour d'un objet et définir également les points d'appuis et d'attention en terme de communication. Ces temps pourraient s'enrichir de la vision de Labelle (2018) qui propose de mettre en avant les gestes posés par les directions pour organiser/coordonner une action éducative qui renvoie aux choix posés pour mobiliser les acteurs et les actions de coordination de l'action pédagogique.

La direction joue un rôle central pour des pratiques pédagogiques de qualité et de dynamique collaborative. De ce fait, nous pensons que ces aspects pourraient être développés dans les formations continues proposées aux directions.

Ce que nous retenons :

- La posture de la direction en lien avec le projet a un impact direct sur l'investissement des enseignants, tant au niveau de l'entrée que dans la participation continue.
- Le leadership de la direction constitue un levier au changement tant pour les pratiques pédagogiques que pour la dynamique collaborative.
- L'organisation de temps de rencontre entre directions sur les stratégies porteuses à mettre en œuvre pour mobiliser les équipes serait une piste intéressante.
- L'organisation de formations traitant de l'accompagnement des équipes à la mise en œuvre de la collaboration serait intéressante pour le public des directions.
- Des temps de rencontres et d'échanges entre directions permettraient un soutien à leur développement professionnel tout en diversifiant les approches par la mise en œuvre du travail collaboratif.

4.5. Effets perçus du projet

Pour les enseignants

Notre analyse de données a montré que la majorité des enseignants entrant dans le projet était dans une dynamique de changement. En effet, les enseignants faisaient état d'une appréhension positive de l'expérience, de la possibilité de pouvoir développer leurs pratiques. Au terme de l'année, ils font également état d'un vécu positif à la fois constructif et enrichissant. Le projet a permis le développement des dynamiques collaboratives entre le titulaire et la personne AP et entre les titulaires du cycle 5-8, en réunissant parfois plusieurs implantations. Ces rencontres ont permis de soutenir la mise en œuvre des outils proposés par les partages de pratiques et d'instaurer la dynamique collaborative. Toutefois, les enseignants affirment la place centrale de l'accompagnement et du suivi du chercheur. En effet, ils identifient ces temps récurrents comme un véritable levier, « obligeant » les enseignants à se rencontrer autour d'un objet précis avec une personne extérieure. Ce temps, qui a pu être perçu au début comme supplémentaire, a pris petit à petit sa place dans la routine des enseignants en mettant en avant ses bénéfices. Le fait de pouvoir échanger avec ses collègues, mutualiser les ressources, développer des activités interclasses, confronter sa compréhension des outils, etc.,

apparaît comme une réelle plus-value pour les enseignants. Néanmoins, la durée du projet semble trop courte pour les enseignants. En effet, ceux-ci sont assez frustrés surtout que certains d'entre eux ont été fortement impactés par la pandémie ce qui a réduit les temps d'expérimentation et de ce fait, n'observent que peu d'effets des pratiques. Ils ont pu se rendre compte du bénéfice de la collaboration avec les collègues et particulièrement de la personne AP mais ils ont le sentiment de ne pas avoir pu aller au bout de l'expérimentation.

La posture des enseignants face au projet a évolué. En effet, au cours de l'année, ceux-ci faisaient état d'une véritable volonté de se développer professionnellement tant au niveau de leurs pratiques que de leurs connaissances en lien avec la différenciation et la lecture.

Pour les élèves

Durant cette année mouvementée par la crise sanitaire, les enseignants ont pu observer des effets sur le rapport à l'apprentissage des élèves, mais pas spécifiquement sur les compétences en lecture. En effet, les élèves semblent majoritairement plus motivés lors des activités en lecture et particulièrement lorsque la personne AP est présente. Les élèves apprécient particulièrement le co-enseignement car ils se sentent soutenus par la présence de deux enseignants dans la classe. Les enseignants sont plus disponibles et leur accordent une attention particulière qui semble influencer sur leur implication dans la tâche. Les différents outils testés sont appréciés par les élèves : la lecture interactive enrichie qui les mobilise fortement dans l'interaction, les centres de littératie où ils peuvent réaliser des activités en autonomie par exemple. De plus, les élèves relèvent également la diversité des activités proposées et leur dimension ludique au travers d'ateliers par exemple.

Au niveau des focus group, nous avons pu relever une évolution dans la perception de la lecture. En effet, les élèves ont affiné leurs représentations et évoquent la lecture au travers d'éléments concrets concernant leur vie actuelle et future, ainsi que la place de la lecture dans leur scolarité. Nous posons l'hypothèse que cette perception plus fine des enjeux de l'apprentissage de la lecture permet de développer leur motivation intrinsèque.

- **Recommandations**

Nous pensons qu'il serait intéressant de se questionner sur la motivation des enseignants à se développer professionnellement autour des objets qui les préoccupent. Sur la base d'une analyse de besoin, des formations pourraient être proposées aux équipes reposant sur une logique d'accompagnement en proposant des formations organisées en plusieurs temps sur l'année. Rappelons également que le temps est un facteur essentiel en terme de changement des pratiques et de ce fait, en prenant appui sur la proposition de l'avant-projet de décret « Formation professionnelle pour les enseignant.e.s et CPMS », ces temps d'accompagnement pourraient être mis en place sur une période de 2 ans.

Le co-enseignement est un levier tant pour le développement des pratiques pédagogiques et collaboratives des enseignants que pour l'apprentissage des élèves. Cette démarche gagnerait à être soutenue par l'organisation d'une formation traitant de ce sujet et qui répondrait aux attentes du tronc commun.

Concernant les élèves, nous posons l'hypothèse que le développement des compétences et des connaissances au niveau de la lecture et des pratiques de différenciation des enseignants a influé sur la précision des consignes et des explications données aux élèves. Les enseignants semblent porter

une attention particulière à expliciter les objectifs des activités et les enjeux de la lecture. Ce changement semble permettre aux élèves de mieux se représenter les enjeux de cet apprentissage et cela influe sur leur motivation. En partant de ce postulat, il semblerait intéressant de proposer des formations qui apporteraient des pistes aux enseignants concernant la motivation des élèves vis-à-vis de leurs apprentissages et de la métacognition pour que ceux-ci conscientisent leur processus de motivation.

Ce que nous retenons :

- Les enseignants sont demandeurs pour évoluer au niveau de leurs pratiques et de leurs connaissances. Des formations partant sur une analyse des besoins et organisées dans un temps long pourraient être une piste intéressante.
- Une nouvelle vision de l'organisation des temps de formation en équipe pourrait prendre appui sur l'avant-projet de décret « Formation professionnelle pour les enseignant.e.s et CPMS ».
- La mise en œuvre du co-enseignement dans les écoles semble porteur. Il serait intéressant de mettre en place une communication, des formations pour faire connaître cette pratique.
- La compréhension des modalités et enjeux d'un apprentissage par les élèves semble être liée à leur motivation.

5. Conclusion

Durant cette année, les écoles participantes à la seconde vague de l'expérience-pilote ont pu entrer dans la dynamique du projet UNamur-Hénallux au travers des temps de rencontres intra et inter écoles et des outils expérimentés.

Toutefois, cette année a été grandement impactée par la crise sanitaire. De ce fait, certaines écoles, devant parfois parées au plus urgent, ont eu plus de difficulté à entrer dans la démarche du projet.

Malgré ces difficultés, après un an de projet, nous observons déjà quelques résultats. En effet, dans la majorité des écoles nous notons une augmentation significative de la collaboration, une meilleure perception des pratiques des collègues et le début d'une réflexion autour de la continuité des apprentissages et des méthodes. Contrairement à la première vague du projet pilote, le temps limité de ce second projet ne nous permet pas d'identifier formellement des changements de pratiques chez les enseignants réellement ancrés ou des effets sur les compétences en lecture des élèves.

En effet, les enseignants semblent percevoir la plus-value des pratiques expérimentées, mais s'interrogent sur leur faisabilité pour l'année prochaine sans les périodes d'accompagnement personnalisé. Le temps limité du projet a permis le testing des outils, mais pas leur appropriation c'est-à-dire le fait d'adapter, de transformer l'outil sur base de ses besoins et de la réalité propre de son terrain.

En outre, les enseignants font état d'une plus grande motivation chez les élèves concernant les activités de lecture. Nous pensons que cela est lié à la présence d'un second enseignant dans la classe permettant à la fois de proposer des activités plus variées en suivant de nouvelles démarches pédagogiques ou didactiques et à la fois au fait de pouvoir proposer des activités au plus proche des besoins des élèves en prenant appui sur une démarche diagnostique. Nous posons l'hypothèse que cette année a posé les premières bases vers une amélioration des pratiques enseignantes par une meilleure compréhension des concepts et des pratiques de différenciation, ainsi que la didactique de la lecture. Si les enseignants poursuivent la mise en œuvre de ces pratiques, à se former, à collaborer, cela pourrait avoir également un impact sur la progression des élèves (Galand et Janiosz, 2020).

Une nouvelle dimension est également apparue au cours de ce projet, il s'agit du lien école-famille. En effet, les enseignants pointent le manque d'investissement dans le travail à domicile et la difficulté à créer du lien avec certains parents. Pourtant cet aspect semble crucial dans la perception de l'école par les élèves et celui-ci peut impacter le comportement et la motivation face au travail scolaire (Humbecq & al., 2006).

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

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

Pour mettre en œuvre ces présupposés en amont de l'implémentation de l'AP structurel, nous pensons capital d'investir dans la formation et l'accompagnement des acteurs impliqués (enseignants et directions).

Dans un premier temps, la direction joue un rôle considérable dans la mise en œuvre d'un travail collaboratif efficace. Il semble donc important de proposer des modules de formation spécifique à ce public pour leur permettre de soutenir la démarche collaborative. Ces modules pourraient amorcer les dynamiques au sein des équipes tout en apportant une compréhension plus fine des enjeux pour les directions ce qui pourrait les aider à moduler les actions à mener, à utiliser les ressources adéquates, etc.

Dans un second temps, il est crucial de proposer des formations spécifiques pour les enseignants en charge des périodes d'accompagnement personnalisé. D'abord pour soutenir leur développement professionnel dans cette nouvelle fonction par la compréhension et l'appropriation des différentes facettes de leur rôle. Ensuite, pour leur permettre de développer une palette d'outils pédagogiques, didactiques et inter personnels (au niveau de la posture de l'AP par rapport aux collègues, etc.).

Dans un troisième temps, nous proposons de prendre appui sur les éléments relevés au travers de la recherche pour développer des formations portant sur les pratiques de différenciation « efficaces ». Nous pensons que les fiches outils peuvent être un point de départ mais seules, sans un travail de contextualisation aux réalités des classes, elles n'auront pas assez de portée. L'expérience a montré l'importance de pouvoir tester les outils dans un cadre sécurisant grâce à la venue, dans des temps réguliers, d'une personne extérieure de référence et aussi l'importance de pouvoir les adapter, les remanier pour qu'elles collent au mieux au réalité des classes. Cette dynamique semble favoriser le changement. La démarche d'accompagnement veillait également, dès le départ, à rendre les équipes progressivement autonomes en les affiliant à une démarche d'analyse de leurs pratiques effectives, et ainsi les amener à adopter une posture réflexive. L'accompagnement plus individualisé des personnes AP et/ou des directions s'est également montré porteur pour soutenir l'insertion professionnelle des premiers et la réflexion sur le pilotage d'un changement pédagogique pour les seconds. L'expérience de la pandémie a également montré que l'accompagnement à distance peut être une piste porteuse.

Afin d'implanter ces pratiques dans les classes, il serait intéressant de développer des formations spécifiques qui seraient organisées avec des temps d'accompagnement réguliers permettant aux enseignants participants de se rencontrer autour d'un objet commun. Ces formations auraient un plus grand impact si elles étaient organisées pour une seule équipe. D'autant plus que le fait de fonctionner en formation d'équipe pourrait soutenir la dynamique collaborative qui, comme nous avons pu l'observer, est un levier de changement important. En termes de dispositifs de formation, nos analyses ont particulièrement mis en évidence l'importance de l'expérimentation en contexte, de l'accompagnement par une personne extérieure et des échanges entre professionnels au sein et entre établissements. Le travail explicite sur des pratiques pédagogiques avec expérimentation en contexte a soutenu l'engagement des enseignants dans une démarche de réflexion, d'analyse et d'échanges de pratiques particulièrement porteuse. Cet aspect mériterait d'être implémenté dans les dispositifs de formation.

Pour conclure, nous relevons un point d'attention important au travers de ce rapport final car nous ne pouvons faire l'impasse sur la présence d'un biais de répliquabilité par rapport à cette expérience pilote. En effet, le nombre de périodes effectivement allouées au travers du projet, l'accompagnement apporté par les équipes de recherche et la situation particulière de pandémie positionnent nos recueils de données dans un contexte particulier. De plus, le report d'un an du tronc commun questionne les équipes car celles-ci ont « peur » de perdre le bénéfice de ce qui a été investi durant cette année.

Certains enseignants craignent de mettre en œuvre certains dispositifs seuls ou de perdre en efficacité surtout que le co-enseignement ne pourra plus être organisé au sein de leur classe.

Bibliographie

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

Beaumont, C., Lavoie, J., & Couture, C. (2010) *Les pratiques coopératives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Document produit par le centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) Université Laval, Québec.
https://crires.ulaval.ca/sites/default/files/guide_sec_nouvelle_version.pdf

Bednarz, N. (2013). Recherche collaborative et pratique enseignant : regarder ensemble autrement.

Chartrand, S.-G & Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*. 32. 317-343.

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

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

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

De Champlain, Y. (2011). Les défis de l'écriture en recherche qualitative. In *Recherches qualitatives*, Hors série 11, 51-67.

Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe. In *Travail et formation en éducation*, n° 7, mis en ligne le 18 février 2011, consulté le 05 mai 2021.
<http://journals.openedition.org/tfe/1492>

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

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

Fischer, L., Dantinne, F., & Charlier, E. (2019). Évaluation des effets d'un dispositif de formation initiale visant à susciter la réflexivité chez les futurs enseignants. *Formation et profession*, 45-57. [<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.494>]. <https://doi.org/10.18162/fp.2019.494>

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

Goigoux, R. (2003). Réponse de Roland Goigoux à la seconde question de la conférence consensus. *Comment organiser et planifier l'enseignement de la lecture aux différentes étapes de la scolarité*

primaire ? Comment doser les différentes composantes de cet ensemble ? Quelle est la pertinence des diverses méthodes ? PIREF. <http://www.bienlire.education.fr>

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

Humbrecht, B., Lahaye, W., Balsamo, A. & Pourtois, J.-P. (2006). Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 649–664. <https://doi.org/10.7202/016280ar>

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

Kolb, D. A. (1984). *Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River : Prentice Hall.

Lefevre, G, Garcia, A et Namolovan, L. « Les indicateurs de développement professionnel », *Questions Vives* [En ligne], Vol.5 n°11 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 13 août 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/627> ; DOI : 10.4000/questionsvives.627

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

Letor, C. (2015). Conditions institutionnelles et organisationnelles d'un travail collaboratif apprenant. In *Former les enseignants au XXI^e siècle*, 73-92. Doi : 10.3917/dbu.ria.2015.02.0073.

Moldoveanu, M., Grenier, N. & Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique : représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 745–769. <https://doi.org/10.7202/1038601ar>

Peters, M. & Savoie-Zajc, L. (2013). Vivre une CAP : appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues. *Éducation et francophonie*, 41 (2), 102–122. <https://doi.org/10.7202/1021029ar>

Reuter Y. (2011). Faire en sorte que les portes des univers de l'écrit s'ouvrent le plus possible au maximum d'élèves. Université Lille 3, Laboratoire Théodile - CIREL (E.A.4354). DIALOGUE Hors Série « Prendre pouvoir sur l'écrit ». Décembre

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

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

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

Van Nieuwenhoven, C., Collonval, P., Coupremagne, M., Deprit, A., Ernst, D., Féry, M., Giacomelli, A., et Zuanon, E. (2014). *Photographie du métier d'instituteur primaire*. Bruxelles, Belgique : Fédération de l'enseignement supérieur catholique.

Van Nieuwenhoven, C. et Doidinho-Vicoso, M-H. (2015). Quel regard les enseignants novices portent-ils sur leurs difficultés et sur les apports d'un dispositif de codéveloppement ? (pp. 241- 258). In Évaluation et autoévaluation. Bruxelles : De Boeck.