



**Différenciation et accompagnement personnalisé
au premier degré du secondaire**

Année 2 (2020-2021)

Rapport final

31 aout 2021

Équipe UCLouvain-HE2B-HELHa



Table des matières

INTRODUCTION	4
1. Avant-propos	4
2. Composition du groupe	4
3. Tableau des écoles impliquées dans le projet	5
A. DIFFERENCIATION EN FRANCAIS (AXE 1)	6
1. Description du projet	6
1.1. Rappel des fondements et des hypothèses à la base du projet.....	6
1.2. Contexte des écoles.....	7
1.3. Modalités d'interventions et organisation du travail avec les équipes	10
1.4. Méthode d'accompagnement.....	17
1.5. Présentation des outils de collecte des données enseignants et élèves	19
2. Analyses	20
2.1. Choix des axes et des outils retenus par les écoles et conditions de réalisation.....	20
2.2. Analyse des pratiques enseignantes et prise en compte des difficultés des élèves.....	27
2.3. Nouvelles fiches descriptives	54
3. Bilan et perspectives	56
3.1. Évaluation finale de l'expérience	56
3.2. Recommandations pour l'avenir	57
B. DIFFÉRENCIATION EN LANGUES MODERNES (AXE1)	59
1. Rappel des fondements	59
2. Accompagnement Des enseignants ce dernier semestre	61
3. Récolte de données	62
4. Evaluation globale du dispositif de l'expérience pilote	63
4.1 Collaboration	63
4.2 Impact sur les élèves	69
4.3 Freins et leviers en lien avec l'initiation et la pérennisation de nouvelles pratiques	85
5. Conclusion générale et pistes futures	93
6. Personnes ressources consultées dans le cadre du projet	94
C. ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISÉ (AXE 2)	96
1. Posture d'observation	96
1.1. Le questionnaire en ligne	96

1.2. Résultats	96
2. Posture d'intervention	109
2.1. Méthode d'accompagnement.....	109
2.2. Questionnaire enseignant en fin d'année	110
2.3. Effets des interventions.....	111
3. BILAN ET PERSPECTIVES	112
<i>BIBLIOGRAPHIE</i>	117

INTRODUCTION

1. AVANT-PROPOS

Pendant cette seconde année du projet, l'équipe de l'UCLouvain a poursuivi l'accompagnement des enseignants des 23 écoles partenaires dans la mise en place d'outils de différenciation visant à lever les obstacles à l'apprentissage au premier degré de l'enseignement secondaire dans les domaines du français et des langues modernes. Plus précisément, en français, ce travail a continué à cibler les deux obstacles à l'apprentissage qui ont été retenus en concertation avec les écoles : ceux qui concernent les mécanismes de lecture experts et l'orthographe en situation de production d'écrits ; et en langues modernes, il a continué à porter sur les difficultés de l'écoute et de la parole.

Afin d'affronter ces obstacles, les enseignants ont été accompagnés dans l'appropriation progressive et dans la mise en œuvre dans leurs classes des différents outils et dispositifs qui avaient été construits par notre équipe et/ou choisis collectivement. Tel était le premier axe de notre projet.

Par ailleurs, dans un deuxième axe, notre équipe de recherche s'est attachée à analyser les modalités de différenciation mises en œuvre dans 13 de ces écoles et à stimuler un ensemble de dispositifs susceptibles de favoriser cette différenciation.

2. COMPOSITION DU GROUPE

Le projet est mené conjointement par l'UCLouvain et deux hautes écoles (la Haute École Bruxelles-Brabant et la Haute École Louvain en Hainaut). Il réunit les chercheurs suivants :

- Amélie Bulon (UCLouvain – langues modernes)
- Remy Decorte (UCLouvain – langues modernes)
- Jean-Louis Dufays (UCLouvain – français)
- Geneviève Hauzeur (Haute École Bruxelles-Brabant – français)
- Nikita Marique (UCLouvain – français)
- Fanny Meunier (UCLouvain – langues modernes)
- Alice Meurice (UCLouvain – langues modernes)
- Adrien Mogenet (Haute école Louvain en Hainaut – français)
- Jessica Penneman (UCLouvain – français)
- Nicolas Tybergin (Haute École Bruxelles-Brabant – langues modernes)

3. TABLEAU DES ÉCOLES IMPLIQUÉES DANS LE PROJET

Comme l'indique le tableau ci-dessous, 23 établissements scolaires ont été accompagnés dans l'axe 1 (en français et/ou en langues modernes) par l'équipe de l'UCLouvain. Parmi ces écoles, 13 ont également été accompagnées pour l'axe 2 de l'expérience pilote.

Tableau 1. Présentation synthétique des établissements scolaires impliqués dans l'expérience-pilote

Écoles	ISE	Axe 1	Axe 2
École n°11	2	français	X
École n°18	1	français et langues modernes	X
École n°35	1	langues modernes	X
École n°26	17	français et langues modernes	X
École n°5	20	langues modernes	X
École n°31	11	français et langues modernes	
École n°12	6	français et langues modernes	
École n°27	8	français et langues modernes	X
École n°19	19	français et langues modernes	X
École n°3	3b	français et langues modernes	X
École n°21	5	français et langues modernes	X
École n°32	11	langues modernes	
École n°9	10	français et langues modernes	
École n°7	11	français et langues modernes	X
École n°25	7	langues modernes	
École n°6	12	français et langues modernes	
École n°30	3a	français et langues modernes	X
École n°15	2	français et langues modernes	
École n°2	6	français et langues modernes	X
École n°33	13	français et langues modernes	
École n°29	8	français et langues modernes	X
École n°34	16	langues modernes	
École n°23	11	français et langues modernes	
Total : 23		français : 18 langues modernes : 22	13

Le lecteur trouvera toutes les annexes en cliquant sur le lien suivant :

<https://drive.google.com/drive/folders/1kFLm-F9wKiELTYO4IhU7V64DNNCal-j4?usp=sharing>

A. DIFFERENCIATION EN FRANCAIS (AXE 1)

1. DESCRIPTION DU PROJET

1.1. Rappel des fondements et des hypothèses à la base du projet

Comme nous l'avons évoqué dans nos rapports précédents (mars 2020, aout 2020, février 2021), notre projet disciplinaire vise à réduire les obstacles à la mise en place des mécanismes de la lecture experte, à la maîtrise de l'orthographe en situation de production d'écrits et à la maîtrise des paramètres verbaux et non verbaux de la communication orale. Cette année, les écoles impliquées dans l'axe 1 du projet ayant fait le choix de travailler les obstacles liés à la lecture ou à l'orthographe, les compétences liées à la production orale n'ont pas été prises en charge par notre équipe.

En ce qui concerne la pratique de la **lecture**, plusieurs études récentes et les résultats d'évaluations institutionnelles ont permis d'identifier les difficultés récurrentes qui empêchent les élèves du début du secondaire de développer une posture et des compétences de lecteur critique et engagé. Quatre catégories de difficultés, qui ont été décrites dans nos rapports précédents, sont ainsi repérables :

- l'absence de familiarisation avec une large diversité d'écrits et leurs usages, qui entraîne une représentation très approximative de la diversité des écrits et du niveau de littératie des textes (Robine, 2005 ; De Croix et Ledur, 2016) ;
- la représentation erronée ou floue de la nature des tâches de lecture, qui impliquent simultanément de saisir la consigne, de comprendre le texte et de réaliser l'activité demandée (Cèbe et Goigoux, 2009) ;
- la non-maîtrise ou l'absence de mise en œuvre des processus de lecture (inférence, représentation mentale, formulation d'hypothèses, liaison d'information, autorégulation...) et des principales stratégies (survol, repérage, lecture intégrale...) (De Croix et Ledur, 2016) ;
- la mauvaise image de soi comme lecteur (manque de confiance en soi, absence d'autonomie et de motivation) (Lafontaine, 2003).

En situation de **production écrite**, le développement d'une posture et de compétences d'auteur requiert lui aussi la mise en œuvre de nombreux savoirs et savoir-faire pas toujours maîtrisés par les élèves au début du secondaire. Les difficultés sont multifactorielles : non-maîtrise des opérations d'écriture (absence de planification, difficultés à réviser, relire son texte...), absence d'autorégulation de la tâche, etc. Accompagner les apprentis scripteurs dans la gestion, la construction, le contrôle, l'évaluation de leurs énoncés successifs, notamment au niveau orthographique, constitue le cœur de notre intervention. En accord avec les travaux de Chartrand (2016), la révision-correction a donc occupé une place centrale dans le cadre de cette recherche.

Pour aider les enseignants à réduire ces obstacles, nous nous sommes basés notamment sur les **pratiques de classes efficaces** reconnues par le CNET (2016) et par le Guide Pratique publié sur la plateforme *What Works Clearinghouse* (2010).

Du côté de la lecture, cinq recommandations ont donc guidé notre intervention :

1. enseigner aux élèves comment utiliser des stratégies de compréhension en lecture ;
2. enseigner aux élèves comment identifier la structure des textes et comment prendre appui sur celle-ci pour comprendre, apprendre et mémoriser le contenu ;
3. guider les élèves moyennant une discussion ciblée et de haute qualité sur la signification du texte ;
4. sélectionner les textes adéquatement pour soutenir le développement de la compréhension;
5. établir un contexte attrayant et motivant pour enseigner la compréhension de la lecture.

Dans le domaine de l'écriture, nous avons retenu quatre recommandations :

1. allouer un temps d'écriture quotidien ;
2. enseigner les processus d'écriture à mettre en œuvre pour poursuivre une variété d'intentions ;
3. enseigner comment automatiser progressivement l'orthographe des mots fréquents, la construction de phrases, l'utilisation du clavier et l'usage de logiciels de traitement de textes ;
4. créer une communauté d'auteurs engagés.

1.2. Contexte des écoles

Sur les 18 écoles attribuées aux quatre chercheurs, 16 sont effectivement entrées dans le projet.

L'école n°11 n'ayant pas donné suite à nos tentatives de prises de contact lors des mois de septembre et octobre 2020, le projet n'a, finalement, pas pu y être mis en place. L'équipe de chercheurs avait communiqué cette information à la Cellule support par courriel le 26 octobre 2020 afin que celle-ci s'informe sur la volonté ou non de cette école de poursuivre le projet. Suite à cette demande, la Cellule support avait répondu le 28 octobre 2020 qu'elle tenterait d'obtenir un contact avec l'école en vue de permettre la remise en route effective de l'expérience pilote. Lors de la présentation du rapport intermédiaire en février 2021, cette situation ne semblait pas avoir été débloquée et l'équipe de chercheurs s'était interrogée sur l'absence de retour de la Cellule support à ce propos. L'école n°11 n'ayant pas pris part au projet pour l'axe 1 « Français », nous avons estimé qu'il n'était pas pertinent d'envoyer le questionnaire final aux enseignants concernés car aucune donnée n'avait pu être récoltée au cours de l'année.

Par ailleurs, les enseignants de l'école n°26 qui, au départ, avaient manifesté un certain enthousiasme à l'idée de poursuivre l'expérience pilote cette année, n'ont finalement, eux non plus, pas participé à l'expérience pilote. Selon nos observations, plusieurs difficultés ont empêché la mise en place du projet dans cet établissement :

- heure de concertation prévue à l'horaire pour les enseignants mais pas au même moment dans la semaine,
- implication non volontaire des enseignants, sans consultation préalable, mais découverte dans leurs attributions,
- coordinatrice « bénévole » (pas d'heures dans ses attributions) qui semble peu appréciée de ses collègues,

- deux heures d'AP non prévues pour les élèves de 1C, mais seulement une heure de remédiation (pas de dépassement ni de consolidation) pour les élèves jugés plus « faibles » par les enseignants,
- principe « plus d'enseignants que de classes » non respecté,
- mise en place dans l'école d'un nouveau système d'évaluation (par UAA) perçu comme chronophage et compliqué à mettre en œuvre,
- mauvaise entente et absence de collaboration dans l'équipe impliquée dans le projet.

Malgré les nombreuses sollicitations que nous avons adressées à la coordinatrice, aux enseignants et à la Préfète, le projet n'a finalement jamais débuté. Deux enseignants ont néanmoins participé à la collecte de données de fin d'année, ce qui a permis d'identifier certaines difficultés de mise en place du projet dans cette école.

Dix des seize écoles impliquées relèvent du réseau libre subventionné (SeGEC), cinq du réseau WBE et deux du réseau officiel subventionné (CEPEONS et Subventionné provincial). Ces écoles présentent des indices socio-économiques fort contrastés (de 1 à 19), avec une moyenne de 8,6 (voir la répartition des ISE dans le tableau du point trois de l'introduction). La moitié de ces établissements organise, en plus du 1er degré commun et, le plus souvent, différencié, les filières techniques de qualification et professionnelles. Cinq établissements organisent les filières générales, techniques de transition et de qualification. Trois écoles organisent uniquement les filières générales et techniques de transition.

Onze écoles ont fait le choix, en concertation avec les chercheurs, d'expérimenter le même outil que lors de l'année 1, cinq écoles se sont orientées vers un autre outil et une école a expérimenté pour la première fois un outil. La mise en œuvre de l'outil a démarré dans treize écoles dès les mois d'octobre et de novembre 2020. Quatre écoles ont eu plus de difficultés à mettre en place les activités liées à l'outil (écoles n°18, n°26, n°29 et n°30). Quant à la durée des périodes consacrées à cette mise en œuvre, elle varie, d'une école à l'autre : certains enseignants ont démarré les expérimentations en avril 2021 alors que d'autres ont travaillé avec l'outil chaque semaine depuis le mois d'octobre.

1.2.1. Description de l'échantillon

Comme nous l'avons déjà indiqué dans le rapport intermédiaire, l'expérience a été menée dans un plus grand nombre de classes de première année que de deuxième année puisqu'elle concernait 52 classes de première année commune, 18 classes de deuxième année commune et une classe de deuxième année « supplémentaire ». Notons qu'une école a également expérimenté l'outil dans une classe de troisième année professionnelle (école n°6).

Le projet a rassemblé plus de 950 élèves répartis dans une septantaine de classes et a impliqué une soixantaine d'enseignants.

D'après les verbalisations des enseignants et les données issues des différents prétests, la plupart des écoles étaient composées d'élèves en difficulté scolaire. Les équipes ont observé des difficultés récurrentes en lecture, en orthographe et en écriture. Les élèves des écoles n°12, n°23 et n°31 sont de niveaux assez contrastés. D'après les enseignants des écoles n°2, n°7, n°15, n°18, n°21, n°27 et n°30, le public concerné se compose d'élèves très faibles et de classes hétérogènes. Certaines de ces classes se composaient de plusieurs élèves qui ne parlent pas le français, car il n'existe pas de classe de DASPA et de FLE dans toutes ces écoles. L'école n°9 souligne une proportion d'élèves en difficulté

plus importante que les autres années. Les enseignantes de cet établissement attribuent cela à la pandémie de Covid-19 et à la fermeture subséquente des écoles, qui aurait provoqué un retard dans les apprentissages en 6e primaire. Le public des écoles n°3, n°15, n°18 et n°30 est relativement précarisé, comme l'indiquent leurs indices socioéconomiques. Les enseignantes de l'école n°29 estiment que le niveau général est relativement faible. Le public concerné par l'expérimentation de l'école n°33 se compose quant à lui d'élèves favorisés, avec peu de difficultés scolaires.

Au regard de ces difficultés, nous avons, en concertation avec les équipes, ciblé notre intervention afin de réduire les obstacles à la compréhension et à l'orthographe en production écrite.

1.2.2. Enseignants impliqués

Parmi les 62 enseignants participant au projet, 10 nouveaux enseignants l'ont rejoint lors de cette année 2. Plus de la moitié de ces enseignants ont participé au projet de façon volontaire. Les équipes étaient constituées de deux à cinq enseignants, en ce compris le coordinateur.

Onze équipes disposaient des deux heures de concertation hebdomadaires prévues dans leur horaire. Dans quatre de ces équipes, ces heures n'ont pas eu lieu au même moment pour les professeurs concernés, ce qui a complexifié le travail en commun et le calendrier des rencontres. Deux écoles n'ont eu aucune heure de concertation.

Les enseignants ont été invités, lors des mois de septembre et octobre 2020, à remplir un questionnaire en ligne, et sur les 62 enseignants impliqués dans le projet, 50 (8 hommes et 42 femmes) l'ont complété. Une équipe complète sur les 17 écoles impliquées n'a pas rempli ce questionnaire. Il relève de l'analyse de ce questionnaire qu'une grande majorité des enseignants ont une expérience significative dans l'enseignement : 70 % d'entre eux ont au moins huit années d'expérience dans l'enseignement.

74 % des enseignants travaillent depuis au moins six ans dans la même école dont plus de la moitié (52 %) depuis 11 ans et plus, 22 % depuis 6 à 10 ans et 90 % depuis trois ans. Cet échantillon est donc composé, pour une très large majorité, d'enseignants qui connaissent très bien leur établissement. Cet échantillon rassemble en outre des enseignants qualifiés car 49 sur les 50 ont un titre pédagogique.

La très grande majorité des enseignants (90,2 %) détient un diplôme de l'enseignement supérieur non universitaire. 7,8 % d'entre eux détiennent un diplôme de l'enseignement universitaire et une enseignante n'a pas de diplôme de l'enseignement supérieur. Ces résultats ne sont pas trop surprenants étant donné que nous nous adressons à des enseignants du 1^{er} degré du secondaire, pour lesquels le titre requis est l'AESI, qui est délivrée par des hautes écoles.

En ce qui concerne la collaboration dans leur école, 76 % des enseignants déclarent qu'ils travaillent avec d'autres enseignants de français et 78 % disent prendre le temps de se réunir pour travailler en équipe. En revanche, la collaboration avec des enseignants d'autres matières est moins mise en place. 92 % des enseignants déclarent se sentir soutenus et reconnus par leur direction et leurs collègues. L'expérimentation de nouvelles façons de faire (pédagogie, gestion...) est fortement encouragée par les directions dans la très grande majorité des établissements concernés. Travailler avec des collaborateurs venant de l'extérieur représente pour la très grande majorité des enseignants un élément positif et constructif.

A priori, les enseignants se disent plus motivés par le projet que lors de l'année 1 car les aspects organisationnels leur paraissent moins problématiques ; leur implication semble ainsi plus volontaire. Les freins qui sont évoqués concernent les difficultés à travailler en équipe (qui génère parfois des tensions) ainsi que les difficultés liées à la situation sanitaire actuelle.

Beaucoup d'enseignants disent apprécier le fait de découvrir de nouvelles pratiques, de se renouveler, de travailler ensemble, de travailler avec des personnes ressources externes à l'école, de tester et d'ajuster des pratiques, d'innover, de se diversifier, d'aider les élèves en difficulté, d'avoir de vrais conseils et outils, de permettre la remise en question des pratiques pédagogiques, de répondre à un besoin d'être aidés, d'utiliser de nouveaux outils. Quelques enseignants souhaitent voir si leurs attentes se confirment à la fin du projet. D'autres estiment n'avoir pas assez de temps pour se consacrer totalement au projet.

1.3. Modalités d'interventions et organisation du travail avec les équipes

1.3.1. Objectifs du projet pour l'année 2

L'année 1 avait pour objectif principal d'accompagner les équipes dans la mise en place et l'expérimentation d'un outil didactique centré sur la prise en charge de l'hétérogénéité des classes et des difficultés en lecture, en orthographe ou en oralité des élèves.

L'année 2 s'est attachée à poursuivre cet accompagnement des mêmes équipes mais visait principalement les trois objectifs suivants :

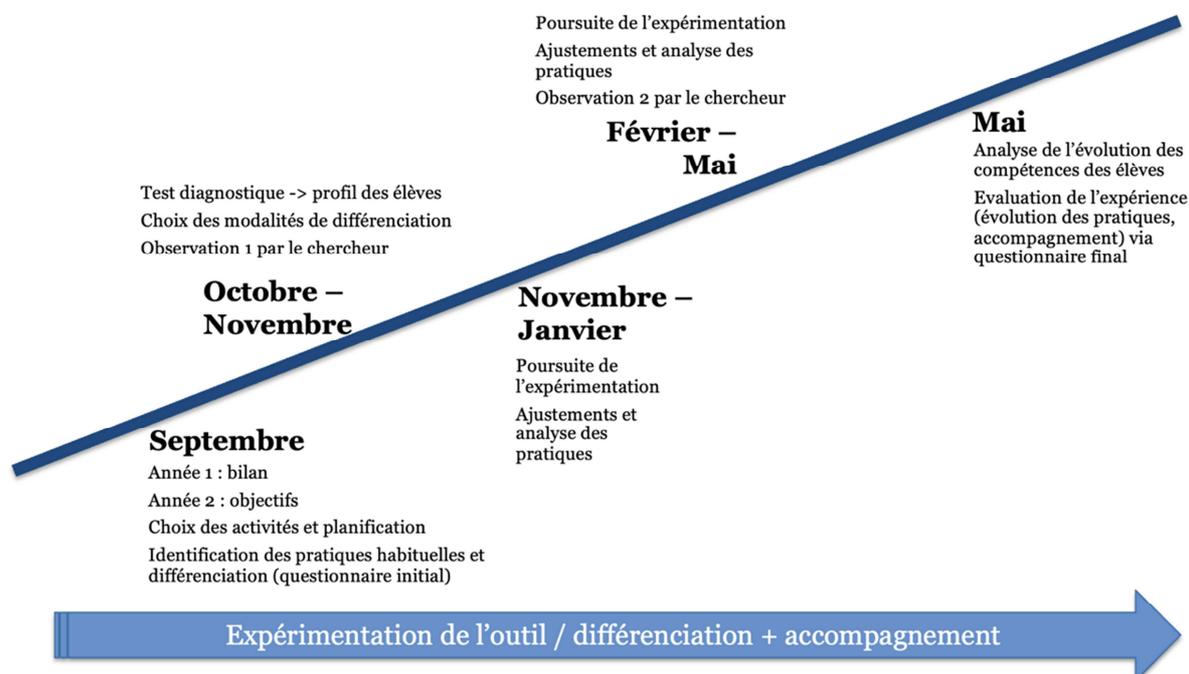
1. approfondir l'appropriation de l'outil par les enseignants (ajustement des gestes professionnels aux principes didactiques de l'outil) ;
2. expérimenter des pistes de différenciation propres à l'outil retenu (découverte, sélection, appropriation, expérimentation et ajustement de l'une ou l'autre piste de différenciation) ;
3. poursuivre le travail d'analyse de cette expérience : appropriation de l'outil par les enseignants, modalités de différenciation mises en œuvre au sein de l'outil retenu, gestes professionnels et changements de posture des enseignants, effets sur les élèves.

1.3.2. Chronogramme de la recherche sur les deux ans

Deux phases ont structuré l'année 1 :

1. Après avoir analysé les pratiques d'enseignement habituelles (de la lecture, de l'orthographe et de l'oral) et identifié les ressources et les besoins des enseignants et des élèves, les équipes pédagogiques ont négocié un axe de travail. Un prétest ciblé sur cet obstacle a permis ensuite d'identifier plus finement les difficultés des élèves et a conduit au choix d'un outil didactique à expérimenter durant cette première année du projet. Selon les besoins, l'appropriation des principes didactiques de l'outil retenu et sa mise en œuvre ont été accompagnées par les chercheurs.
2. L'expérimentation de l'outil déjà bien entamée dans certaines écoles (et débutée dans d'autres) a mené à l'identification des pistes de différenciation propres aux outils. Cette phase d'identification, interrompue par la crise du Covid-19, devait mener à l'intégration progressive et accompagnée par les chercheurs de ces pistes de différenciation.

L'année 2 a été planifiée comme suit :



Compte tenu des contraintes sanitaires et de la révision du calendrier scolaire (rappelons que certains congés ont été prolongés et que certaines classes ont été fermées en cours d'année), ce chronogramme a été ajusté dans chaque établissement. Certains l'ont respecté plus que d'autres qui ont démarré les expérimentations plus tard dans l'année. Ces contraintes ont nécessité de part et d'autre une adaptation constante, notamment pour organiser les observations dans les classes. Au final, la temporalité des enseignants, parfois différente des chercheurs, a été mise à rude épreuve cette année, nécessitant ainsi de faire preuve de souplesse et d'adaptation de la part des différents acteurs pour que l'expérience-pilote puisse remplir les différents objectifs fixés en début d'année. Le point 1.4 du rapport détaille les ajustements apportés à l'expérience-pilote.

1.3.3. Rappel des outils didactiques retenus

Dans la continuité des expérimentations entamées en 2019-2020, les mêmes outils didactiques ont été repropoés aux équipes. Dans la majorité des cas (voir 2.1), les équipes ont souhaité poursuivre la mise en œuvre de l'outil découvert l'an passé. La seule équipe qui travaillait l'axe « oral » n'a pas souhaité poursuivre dans cet axe ; les axes « Lecture » et « Orthographe en situation de production d'écrits » ont donc été privilégiés et travaillés via sept outils didactiques (5 en lecture et 2 en orthographe).

Axe « Lecture »

- CEBE, Sylvie et GOIGOUX, Roland (2009), *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz

Lector & Lectrix se présente comme un outil didactique innovant qui propose un enseignement explicite et progressif de la compréhension des textes narratifs. Les auteurs postulent que l'intérêt et la motivation des élèves ne résident pas seulement dans le choix des textes, mais que l'apprentissage des procédures efficaces, le développement des performances et du sentiment de contrôle constituent aussi une source privilégiée de motivation. Plusieurs dispositifs de différenciation sont intégrés dans l'outil : supports différents selon les besoins des élèves, regroupements hétérogènes, oralisation des textes vs lecture oculaire, etc.

- DE CROIX, Séverine, PENNEMAN, Jessica et WYNS, Marielle (2018), *Lirécrire pour apprendre. Comprendre les textes informatifs*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Cet outil didactique offre une description très précise de 8 ateliers visant, d'une part, à enseigner aux élèves les stratégies de lecture qui sous-tendent la compréhension des textes informatifs (sélectionner des informations, réaliser des inférences, mémoriser et lier des informations, etc.), et d'autre part, à leur apprendre à les utiliser efficacement dans diverses situations de lecture (répondre à un questionnaire et justifier ses réponses, reformuler oralement, résumer, etc.).

- DE CROIX, Séverine et LEDUR, Dominique (2016). *Nouvelles lectures en JEux. Comprendre les difficultés de lecture et accompagner les lecteurs adolescents*. Bruxelles : FESeC et Fonds social européen.

Cet outil didactique se propose d'« accompagner les lecteurs en difficulté ». 44 démarches et activités précisément décrites, accompagnées d'un corrigé visent à familiariser les élèves avec l'univers du livre, à lire plus vite, à construire du sens et à développer la métacognition.

- TERWAGNE, Serge, VANHULLE, Sabine et LAFONTAINE, Annette (2006), *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck.

Les auteurs définissent les « cercles de lecture » comme un « dispositif didactique qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes de littérature ou d'idées. De telles interactions entre lecteurs favorisent à la fois la construction collective de significations et l'intériorisation par chaque élève de stratégies fines d'interprétation » (Terwagne et al., 2006).

- FALARDEAU, Erick et GAGNE, Julie-Christine (2012). « L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche ». *Enjeux*, 83, 91-120.

Cet article décrit le modèle de l'enseignement explicite des stratégies de lecture. Il s'accompagne de matériel didactique (grilles et affiches) disponible sur le « Portail pour l'enseignement du français » de l'Université Laval.

Axe « Orthographe en situation de production d'écrits »

- NEUBERG, France et SCHILLINGS, Patricia (2012). « Les ateliers de négociation graphique : un outil pour comprendre les raisonnements des élèves en matière orthographique ». *Caractères*, 42.

Ces ateliers consistent à confronter les différentes graphies proposées par les élèves dans le cadre d'une dictée ou d'une production écrite. Les élèves sont invités à verbaliser leur raisonnement, leur procédure et à négocier jusqu'à ce qu'une graphie soit validée par le groupe.

- WYNS, Marielle (2018). *Viv(r)e l'orthographe ! Cycle 3*. Schiltigheim : Accès Éditions.

Cet ouvrage repose sur plusieurs principes didactiques : articuler orthographe et production écrite afin de donner sens au travail orthographique et favoriser le transfert des apprentissages dans les écrits personnels ; instaurer un rapport positif à l'erreur ; verbaliser les stratégies d'apprentissages et de relecture en vue de construire des connaissances sur la langue ; accompagner les élèves en fonction de leurs besoins grâce à la différenciation.

1.3.4. Pratiques de différenciation par outil

Chacun de ces outils repose sur des principes reconnus dans le champ de la didactique (voir notre rapport final d'août 2020) et propose plusieurs modalités de différenciation qui ont fait l'objet d'une présentation détaillée aux équipes ainsi que d'un « Petit guide de différenciation pour le cours de français au D1 secondaire » (voir annexe 1).

Lector & Lectrix

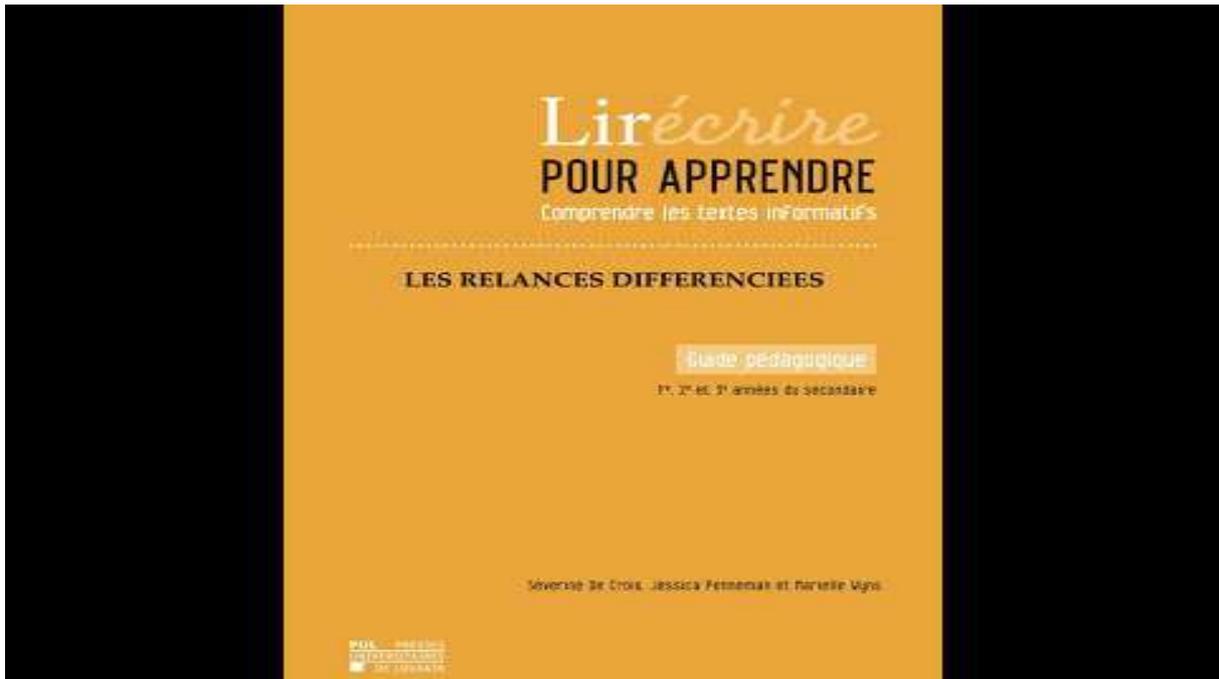
L'outil propose plusieurs modalités de différenciation : les activités proposées permettent la mise en place de modalités de travail adaptées au niveau des élèves (travail en autonomie pour les élèves plus habiles ou regroupement des élèves en difficulté ; regroupement hétérogène ou homogène...). De plus, pour une même séquence, l'outil propose plusieurs exercices et textes de difficulté variable. L'enseignant peut ainsi différencier les supports (plus courts ou plus longs, aux thèmes plus proches ou éloignés des élèves, au lexique plus ou moins complexe...) en fonction du niveau de lecture des élèves et il peut varier les modalités de lecture (silencieuse ; oralisation par l'enseignant des textes plus denses et/ou plus éloignés de l'univers culturel des élèves...) ainsi que les modalités de réponses. L'outil propose également des supports de différenciation qui peuvent être exploités lors de toute activité de lecture : c'est le cas des cartons de confiance, permettant à l'élève d'indiquer son degré de confiance dans sa compréhension, ou des jokers lexicaux, lui donnant droit à un nombre limité d'explications lexicales.



Cèbe & Goigoux, 2009, p. 49

Lirécrire pour apprendre

L'outil propose plusieurs modalités de différenciation. L'enseignant peut recourir à des « relances différenciées » prévues dans l'outil. Destinées à aider les élèves qui rencontreraient des difficultés lors de la réalisation de la tâche, ces relances peuvent prendre la forme de « vignettes lexicales », d'un exemple concret de productions attendues rédigées par des élèves, de listes de questions destinées à soutenir la réflexion de l'élève, d'indices pour reconnaître les textes informatifs, etc. Ces relances différenciées sont présentées et illustrées dans une capsule vidéo disponible via ce lien : [Lirécrire pour apprendre. Relances différenciées prévues dans l'outil.](#)



Par ailleurs, l'enseignant peut différencier les supports et les textes (plus courts ou plus longs, aux thèmes plus proches ou éloignés des élèves, au lexique plus ou moins complexe...) en fonction du niveau de lecture des élèves. Lorsqu'il travaille sur des dossiers documentaires, il peut également adapter le nombre de documents du dossier en fonction de la tâche, du temps dont il dispose, mais également en fonction des élèves. Enfin, l'outil place le travail en sous-groupes au cœur de l'apprentissage. Dans cette optique, l'enseignant peut anticiper la constitution des sous-groupes (hétérogènes ou homogènes) et son accompagnement (avec un étayage plus ou moins serré et/ou personnalisé).

Nouvelles lectures en JEux

L'outil propose plusieurs activités permettant de prendre en charge l'hétérogénéité des élèves. Ainsi, à partir d'un support commun, il prévoit un questionnaire différencié (le texte et les questions sont identiques, mais l'étayage diffère). Le nombre de réponses attendues peut également être adapté (analyser 10 haïkus ou devinettes pour les élèves les plus habiles, et moins pour les plus fragiles), et l'enseignant peut oraliser certains textes, adapter la longueur des textes, ou encore mettre en place des ateliers tournants (ne pas faire travailler tous les élèves sur la même activité). Enfin,

l'accompagnement de l'enseignant peut également être adapté aux élèves (étayage plus étroit pour certains élèves ou sous-groupes d'élèves).

Cercles de lecture

Ce dispositif permet de prendre en charge l'hétérogénéité des élèves de multiples manières. La réflexion en sous-groupe est au cœur de l'apprentissage ; l'enseignant peut anticiper la constitution des sous-groupes (hétérogènes ou homogènes), attribuer des rôles aux élèves, adapter son accompagnement (avec un étayage plus ou moins étroit et personnalisé selon les groupes). Selon la constitution des sous-groupes, les fragments de texte peuvent être lus de façon différenciée (lecture à voix haute par l'enseignant dans un groupe, oralisation par un pair pour certains groupes ou lecture silencieuse dans les autres groupes). Les tâches proposées aux sous-groupes peuvent également faire l'objet de différenciation : des pistes spéciales différentes ou supplémentaires peuvent être proposées. La mise en commun sera quant à elle commune à l'ensemble de la classe.

Les modalités d'attribution des rôles dans les cercles de lecture sont présentées et illustrées dans une capsule vidéo disponible via ce lien : [Attribuer des rôles dans des sous-groupes d'apprentissage](#).



Les ateliers de négociation graphique

Ce dispositif permet d'envisager de nombreuses modalités de différenciation. L'enseignant peut anticiper la constitution des groupes (homogènes ou hétérogènes), définir et varier les rôles au sein des groupes, varier le degré de difficulté ou la longueur des phrases dictées, fournir un accès différencié aux ressources (correcteur orthographique électronique, fiches-outils, dictionnaire classique ou Eurêka, etc.). L'enseignant peut proposer simultanément un atelier dirigé avec des élèves plus fragiles et des ateliers autonomes.

La capsule vidéo « Attribution des rôles » (cf. supra) illustre également les rôles et supports propres aux ateliers de négociation graphique.

ANIMATEUR



J'anime la discussion en veillant au respect de la charte de négociation.

- ✘ J'invite chacun à faire part de ses graphies.
- ✘ Je questionne tous les membres de mon groupe pour qu'ils justifient leurs graphies.
- ✘ Je veille à ce qu'on ne parle que d'une seule graphie à la fois.
- ✘ Je conclus chaque choix de mon groupe en reformulant la justification adoptée.

Viv(r)e l'orthographe !

L'outil prévoit de nombreuses modalités de différenciation : contrat individuel de mise en projet et de révision selon la fréquence des erreurs, dictées différenciées (trois versions de la même dictée) par groupes de besoins, productions écrites de différentes longueurs et sur des thématiques choisies ou contraintes, tutorat entre pairs, cartes d'expert permettant de cibler la révision. Il prévoit aussi différentes activités d'entraînement sous forme de jeux permettant l'organisation d'ateliers tournants.

PRÉNOM _____ Mise en projet de la dictée diagnostique n°.....

DATE _____

Lors de la dictée diagnostique,
tu as écrit
mots corrects.

Voici les erreurs d'orthographe que contient ta dictée.

Code	Type d'erreurs	Nombre d'erreurs
M	Majuscules et ponctuation	
D	Découpe <i>Les mots sont mal découpés.</i>	
S	Sons <i>Ce qui est écrit n'est pas ce que j'entends.</i>	
A	Accords dans le GN	
V	Verbes	
H	Homophones <i>Je dois choisir.</i>	
Y	Y a un truc!	
P	Pas de chance!	

Il y avait également mot(s) manquant(s) ou ajouté(s).

1. Reporte ces résultats dans le graphique ci-dessous en utilisant les couleurs adaptées à chaque type d'erreurs. Si tu ne t'en souviens plus, retrouve-les sur ton éventail!

1/2

PRÉNOM _____ Mise en projet de la dictée diagnostique n°.....

DATE _____

2. Observe ton graphique.

- Entoure en **bleu** les 2 types d'erreurs les moins présents dans ta dictée.
- Entoure en **orange** les 2 types d'erreurs les plus présents.

Idéalement, en fin d'année, tu devrais atteindre
80% de mots corrects
soit 93 mots sur les 116 que contient la dictée.
Combien de mots corrects as-tu déjà dans ta dictée?

3. Pour améliorer ton orthographe, choisis 2 types d'erreurs que tu fais souvent.
Tu y seras particulièrement attentif dans tes prochains écrits.

Détermine, pour chaque type d'erreurs, des stratégies qui te semblent efficaces pour les éviter ou les corriger. Tu peux t'aider de ton éventail.

Code	Type d'erreurs	Stratégies à adopter pour les éviter ou les corriger

Lors de tes prochaines dictées et expressions écrites, tu t'entraîneras à utiliser ces stratégies et tu essaieras de réduire ou d'éliminer ces types d'erreurs.

2/2

1.4. Méthode d'accompagnement

Pour atteindre les objectifs spécifiques à l'année 2 du projet et accompagner les enseignants dans la mise en place de pratiques de différenciation, les chercheurs se sont répartis les équipes d'enseignant à suivre en aout 2020. Cette répartition s'est faite sur la base de différents critères :

- sauf exception, les deux chercheuses déjà impliquées durant la première année du projet ont poursuivi l'expérience avec les mêmes écoles ;
- répartition équitable en termes de nombres d'équipes suivies (4 à 5 par chercheur) ;
- prise en compte de critères géographiques pour optimiser les distances à parcourir.

Début septembre, des courriels ont été envoyés aux directions des écoles et aux enseignants-coordonateurs des équipes afin de relancer le projet, de planifier une première rencontre et d'obtenir des informations sur d'éventuelles modifications dans la composition des équipes d'enseignants. Des réunions d'accompagnement ont ainsi été rapidement planifiées dans la plupart des écoles suivies, ce qui a permis au projet de relancer assez rapidement l'ensemble du projet.

Cette première rencontre avec les équipes a permis de dresser le bilan de l'expérience entamée en 2019-2020, de clarifier les objectifs de la poursuite en 2020-2021, de confirmer ou, plus rarement, de modifier le choix de l'axe et de l'outil retenu ainsi que d'envisager l'intégration des activités dans la planification des enseignements. Par ailleurs, les enseignants ont été encouragés à faire passer un test diagnostique aux élèves concernés par l'expérience-pilote, soit à partir des tests fournis l'an passé (voir annexe 2 du rapport final), soit à partir d'un test construit par leur soin, soit encore via une épreuve externe (CE1D/CEB). La correction, l'évaluation et l'identification des difficultés et des forces des élèves a été laissée à l'appréciation des équipes, mais un retour sur celles-ci était attendu lors de la deuxième rencontre afin d'établir le bilan des compétences initiales des élèves et de leurs besoins. Enfin, un focus-groupe (voir annexe 2) a permis de sonder la perception collective du projet par les enseignants (besoins, attentes, etc.) ainsi que d'identifier les représentations et pratiques habituelles de différenciation. Ces différents éléments ont été complétés par un questionnaire en ligne (voir annexe 3) auquel les enseignants ont été invités à répondre pour fin septembre.

Si cette première étape a pu être mise en place rapidement auprès de la plupart des équipes, les suivantes se sont vues perturbées par la diversité des contextes propres aux écoles et par leurs adaptations respectives aux conditions sanitaires. Ainsi, la deuxième rencontre, prévue courant octobre et visant à dresser le bilan des tests diagnostiques, à offrir un retour sur les réponses au questionnaire ainsi qu'à clarifier la notion de différenciation, ses modalités de mise en œuvre et à présenter les pistes concrètes prévues par les outils retenus, s'est vue largement perturbée par le reconfinement de la mi-octobre. Quelques équipes ont pu être rencontrées en présence, mais la plupart des rencontres ont été différées ou effectuées en visioconférence, à cause notamment de restrictions d'accès pour les personnes extérieures (malgré les consignes données aux écoles par la Cellule Support). Dans ce contexte, plusieurs équipes ont suspendu leurs expérimentations ou n'ont pas souhaité être observées.

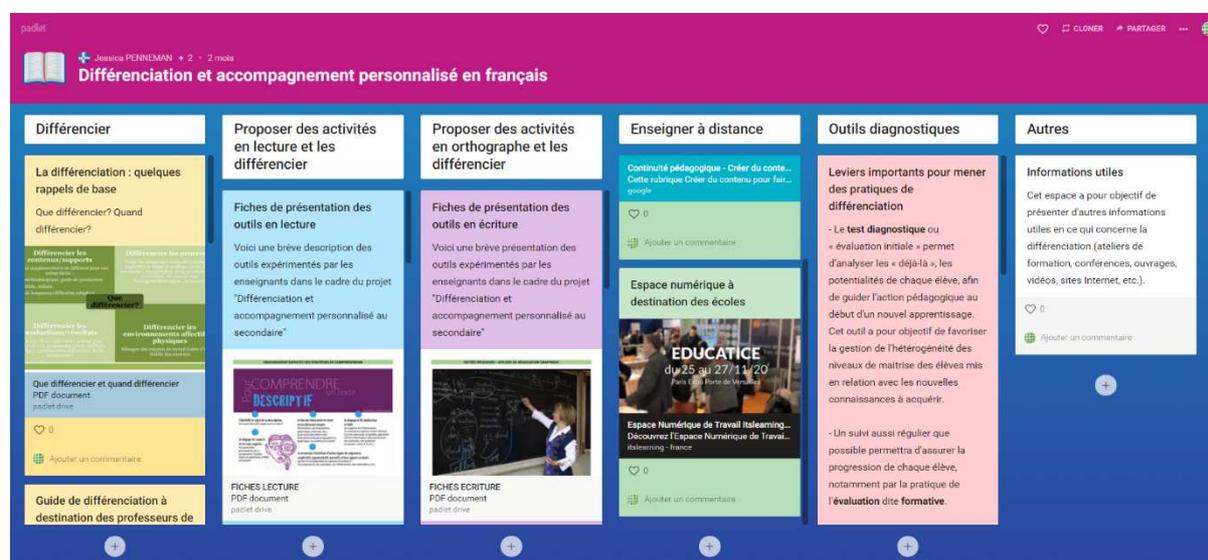
Plusieurs observations ont pu avoir lieu en novembre-décembre ainsi que de janvier à avril. Au total, 13 équipes sur les 16 impliquées ont été observées par les chercheurs en raison d'une à plusieurs séances de cours par enseignant observé. Des traces de ces observations sont conservées à l'aide d'une grille élaborée par les chercheurs (voir annexes 4 et 5), qui a pu servir comme support aux échanges entre chercheur et enseignants à la suite des observations. Un carnet de bord (voir annexe

6) a également été fourni aux enseignants afin de garder le plus de traces possibles de la mise en œuvre des outils et de la différenciation dans les classes.

L'équipe de recherche a également produit un guide de différenciation (voir annexe 1) exposant le concept, détaillant des techniques et stratégies à appliquer en classe et proposant des pistes précises pour chaque outil didactique exploité dans le cadre de l'expérience pilote. Certaines de ces pistes et activités issues des outils ont également été présentées, à titre d'exemples, lors des rencontres avec les équipes. Les chercheurs guident également les enseignants par courriel en leur fournissant, à leur demande, un retour sur leurs préparations d'activités, voire des supports.

En outre, les chercheurs ont mis à disposition des enseignants un Padlet (voir ci-dessous) rassemblant divers pistes et outils (fiches descriptives, capsules vidéos, etc., sur la différenciation, la mise en œuvre des outils proposés dans le cadre de l'expérience pilote et les apprentissages à distance), susceptibles d'alimenter leur réflexion et leurs pratiques :

<https://padlet.com/jessicapenneman/jaqipotbrk4zepo3>.



Les expérimentations ont permis de mener les observations dans les classes et l'ajustement des pratiques via les entretiens d'équipe à l'issue de celles-ci. Si ces observations ont permis de documenter la mise en œuvre de l'outil, les déplacements éventuels de pratiques et les effets des activités menées sur les élèves (en termes de motivation, d'implication et de compétences), elles ont également permis aux enseignants d'avoir un retour sur leurs pratiques et la mise en œuvre de l'outil.

Parallèlement à ces observations, l'accompagnement des équipes a également pu se poursuivre, soit à distance, soit en présentiel. Cet accompagnement s'est principalement axé sur les pratiques de différenciation et la mise en œuvre de l'outil (difficultés, planification, compréhension des activités, adéquation avec la planification de l'enseignant...).

Enfin, entre mai et juin 2021, la dernière séance d'accompagnement s'est clôturée par un focus groupe mené dans chaque équipe impliquée dans le projet. Ce moment a permis de réfléchir sur la suite du projet et les perspectives futures.

1.5. Présentation des outils de collecte des données enseignants et élèves

Différents outils ont été utilisés par les chercheurs pour collecter les données utiles à l'analyse de la mise en œuvre de l'expérimentation dans les écoles : focus-groupe introductif, questionnaire initial individuel en ligne à compléter par chaque enseignant impliqué dans le projet, traces des rencontres de travail entre les chercheurs et les équipes, traces des activités et des modalités de différenciation mises en œuvre en classe compilées par les enseignants dans un carnet de bord individuel, observations des activités de classe par les chercheurs, entretiens qui suivent ces observations, questionnaire final individuel en ligne pour les enseignants et focus-groupe de clôture.

- Le *focus groupe introductif* (voir annexe 2) a été préparé sur la base d'une série de questions portant sur le vécu par les équipes de l'expérience-pilote dans son ensemble, sur la prise en main de l'outil et les activités mises en œuvre, sur les représentations et les besoins liés aux pratiques de différenciation et modes de groupement des élèves. Il a pu être réalisé avec 16 des 18 équipes suivies dans le cadre du projet.
- Le *questionnaire initial individuel en ligne* (voir annexe 3), adressé individuellement à chaque enseignant impliqué dans l'expérience pilote, comprenait plusieurs questions sur le profil de l'enseignant (données générales, pratiques habituelles de l'enseignement de la lecture/écriture, conception de la différenciation, pratiques habituelles en matière de différenciation et modalités de regroupement...). Il a été complété par 48 enseignants sur les 64 impliqués dans l'expérience pilote (voir annexe 7).
- Les *traces des rencontres de travail avec les équipes* sont les notes, impressions et réflexions relevées par les chercheurs au fil de leurs rencontres avec les équipes (parfois dans les écoles, parfois à distance). Ce regard englobant de chaque chercheur sur les équipes qu'il a suivies offre une vision d'ensemble sur l'avancée du projet dans chaque école.
- Les *carnets de bord de l'enseignant* (voir annexe 6) étaient destinés à recevoir les traces gardées par ceux-ci de la mise en œuvre des activités de l'outil en classe. Les enseignants ont été invités à y décrire les activités menées, les difficultés rencontrées et les freins identifiés, les leviers utilisés et les pistes efficaces, les modalités de différenciation mises en œuvre, les ajustements effectués par rapport aux activités proposées dans les outils et les traces collectées pour illustrer les activités (productions d'élèves, documents-élèves, photos du matériel ou du tableau...).
- Des traces des *observations* effectuées par les chercheurs dans les classes ont été compilées au moyen de grilles (voir annexes 4 et 5) spécifiquement adaptées à l'observation d'activités de lecture ou d'écriture. Ces grilles abordent les éléments suivants : utilisation de l'outil didactique sélectionné, mise en place de diverses techniques de différenciation, procédés ou types d'activités spécifiques à l'enseignement de la lecture ou de l'écriture. Un entretien avec le chercheur observateur a généralement suivi ces observations afin de compléter les observations par les explications de l'enseignant, des éléments sur ses perceptions, etc.
- Le *questionnaire final individuel en ligne* (voir annexe 8), adressé individuellement à chaque enseignant impliqué dans l'expérience pilote, comprenait différentes questions sur la mise en œuvre, au cours de l'année, des outils didactiques, de diverses pratiques d'enseignement de la lecture/écriture et de diverses pratiques de différenciation. Il a été complété par 42 enseignants sur les 64 impliqués dans l'expérience pilote (voir annexe 9).
- Le *focus groupe de clôture* a permis de récolter, sur la base de plusieurs questions posées aux équipes d'enseignants participants dans leur ensemble, différentes informations sur

l'évolution de leurs pratiques liées à la différenciation et à l'enseignement de la lecture sur ces deux années, l'impact de cette évolution sur les apprentissages et la motivation des élèves, la manière dont le projet et l'accompagnement par un chercheur ont été vécus et les perspectives pour la suite.

Les données recueillies avec ces différents outils ont été rassemblées dans les grilles de reporting de l'axe 1 (une grille par outil), ce qui a permis de croiser la mise en œuvre de l'outil dans chaque école avec différentes spécificités liées aux contextes divers d'expérimentation et permettant d'éclairer les conditions et parfois les difficultés de mise en œuvre : ISE et caractéristiques de l'école et du degré, nombre et caractéristiques des intervenants impliqués dans le projet, caractéristiques des groupes-classes concernés, conditions de mise en œuvre spécifiques.

2. ANALYSES

Les analyses de l'expérimentation menée dans le cadre du projet visant à accompagner les enseignants dans la mise en place d'outils de différenciation pour lever les obstacles à l'apprentissage au premier degré de l'enseignement secondaire consistent en une synthèse des données rassemblées dans les grilles de reporting de l'axe 1 (voir <https://drive.google.com/drive/folders/1kFLm-F9wKiELTYO4IhU7V64DNNCal-j4?usp=sharing>). Ces grilles ont été finalisées à l'issue de l'expérience-pilote. Les informations qui s'y trouvent ont été recueillies lors des rencontres de travail avec les équipes d'enseignants, des observations dans leurs classes, des entretiens qui ont suivi les observations ; elles reposent aussi sur les renseignements issus des carnets de bord que les enseignants ont complétés au fil de la mise en œuvre de l'outil et des réponses au focus groupe ainsi qu'aux deux questionnaires de « pratiques » (« pré » et « post-intervention »). L'analyse qui suit vise à mettre en évidence les éléments saillants de la mise en œuvre de chaque outil et des déplacements de pratiques.

2.1. Choix des axes et des outils retenus par les écoles et conditions de réalisation

Comme annoncé dans le rapport intermédiaire, les enseignants ont fait le choix d'expérimenter un outil pour l'année scolaire 2020-2021. Comme le montre le tableau ci-dessous, sur les 16 outils didactiques présentés aux établissements en septembre-octobre 2019, 7 ont été prioritairement mis en œuvre cette année.

Tableau 2. Répartition des outils expérimentés dans par les équipes disciplinaires

Nom de l'outil expérimenté	Nombre d'équipes impliquées	Nombre d'enseignants impliqués
<i>Nouvelles lectures en JEux</i>	5	15
<i>Lirécrire pour apprendre</i>	4	14
<i>Lector & Lectrix</i>	3	10
<i>Cercles de lecture</i>	1	5
<i>Enseignement explicite des stratégies de lecture</i>	1	5
<i>Viv(r)e l'orthographe</i>	2	6
<i>Ateliers de négociation graphique</i>	2	6

Comme le montre ce tableau, l'axe « lecture » est l'obstacle majoritairement travaillé cette année par les équipes. L'outil *Nouvelles lectures en JEux* est par ailleurs l'outil qui a été testé par le plus d'enseignants.

Par ailleurs, même si l'accompagnement ciblait un outil didactique en particulier, 17 enseignants déclarent avoir exploité des démarches et des activités issues d'autres outils : 5 enseignants ont aussi exploité *Lirécrire pour apprendre*, 2 *Lector & Lectrix*, 2 *Nouvelles lectures en JEux*, 5 enseignants ont mis en œuvre un cercle de lecture et 1 enseignant s'est inspiré de l'enseignement explicite des stratégies de lecture. Du côté de l'écriture, *Rédiger en orthographiant* a été utilisé par 3 enseignants et *Vivre l'orthographe* ainsi que les *ateliers de négociation graphique* par un enseignant.

Dans la majorité des cas, les activités de l'outil ont été mises en place dans le cadre des cours de français. Six enseignants ont expérimenté l'outil dans le cadre des heures d'accompagnement personnalisé et, d'après les données issues du questionnaire final, 7 l'ont expérimenté dans les deux cas de figure. Le principe de « plus de maîtres que de classes » n'a, dans la majorité des cas, pas été respecté, les enseignants étant seuls dans leur classe. Dans plusieurs écoles, les enseignants ont néanmoins pu expérimenter le coenseignement, notamment grâce à l'aide de la chercheuse ou du chercheur.

2.1.1. *Lector & Lectrix*

Lector & Lectrix a été sélectionné par trois établissements scolaires d'indices socio-économiques contrastés (8/20 dans une école, 6/20 dans une autre et 3b/20 dans la dernière) dont deux l'avaient déjà testé l'an passé dans le cadre de l'expérience-pilote. Au total, 10 enseignants ont expérimenté cet outil dans leurs classes du premier degré (une quinzaine de classes).

Dans une école, la mise en œuvre de l'outil a été retardée en raison de conditions organisationnelles compliquées (heures de concertation séparées sur la semaine, difficultés à joindre l'école, retard dans la livraison de l'outil...). Cette école a néanmoins pu expérimenter quelques activités d'avril à mai.

Dans les deux autres écoles, les activités de l'outil ont pu se mettre en place dans les classes concernées dès le début de l'année scolaire à la suite du prétest ; et ce, de manière hebdomadaire.

Dans les trois écoles, étant donné que l'outil a été mis en œuvre durant les cours de français, les classes n'ont pas bénéficié pas du principe « plus de maîtres que de classes ». Par ailleurs, les différentes activités ont été sélectionnées en équipe – parfois avec l'aide du chercheur ou de la chercheuse – et préparées en équipe, durant les heures de concertation prévues dans leur horaire.

Des observations de la mise en œuvre de l'outil ont pu être menées dans deux des trois écoles ; la troisième ayant interdit l'observation de la chercheuse.

Lector & Lectrix a été choisi par les enseignants car il répondait aux difficultés identifiées par les enseignantes ; difficultés d'ailleurs confirmées par le test diagnostique passé en début d'année scolaire. Dans les deux écoles, les résultats restent faibles, voire insuffisants. Les difficultés identifiées sont plus marquées en première année du secondaire : difficultés à percevoir le sens global d'un texte narratif, à reconstituer l'ordre chronologique d'une histoire, à effectuer des inférences, à sélectionner, comparer et lier des informations entre elles (y compris dans un dossier documentaire), à identifier la situation de communication, à identifier les anaphores.

Les enseignants ont donc souhaité poursuivre avec *Lector & Lectrix* en raison notamment du caractère innovant de certains activités et de l'explicitation progressive des processus de compréhension des textes narratifs (apprentissage de procédures efficaces, développement du sentiment de contrôle de la tâche, travail sur les représentations mentales...).

La perturbation des rythmes scolaires par la pandémie a également, selon les enseignants impliqués, eu des effets sur le respect du cadre scolaire par les élèves : plusieurs élèves arrivent en retard ou ont des difficultés à garder le rythme, à se remettre en ordre en cas d'absence et beaucoup ont décroché.

2.1.2. *Lirécrire pour apprendre*

Quatre écoles ont choisi l'outil *Lirécrire* pour cette deuxième année (une école dont l'indice socio-économique est de 12/20, deux écoles dont l'ISE est de 11/20 et une école dont l'ISE est de 6/20). Ces quatre écoles faisaient partie du projet lors de l'année 1 et avaient déjà expérimenté cet outil (l'école n°23, lors de l'année 1, avait utilisé les outils *Nouvelles lectures en JEux* et *Lirécrire* ; pour cette deuxième année, cette équipe a décidé de se focaliser sur un seul outil). Cette année, des activités ont été mises en place dans dix classes de première commune, quatre classes de deuxième commune, une classe de deuxième « supplémentaire », une classe de troisième professionnelle et une classe de quatrième professionnelle (choix de l'école n°6 d'expérimenter aussi cet outil dans deux classes du deuxième degré). Cela concerne 239 élèves en première année, 138 élèves en deuxième année et 39 élèves en 3^e et 4^e années.

Dans l'école n°12, les trois enseignantes faisaient déjà partie de l'expérience pilote l'année passée, mais seulement deux enseignantes avaient pu expérimenter l'outil (une des enseignantes, qui est la coordinatrice du projet, n'avait pas d'heures en français l'année passée). Une classe de première commune, une classe de deuxième commune et une classe de deuxième « supplémentaire » ont expérimenté l'outil. Les trois enseignantes ont mis en place, au total, 26 périodes.

L'école n°31, qui réunit cinq enseignants, dont deux nouveaux, a expérimenté l'outil dans cinq classes de première commune et une classe de deuxième commune. Cette équipe a continué dans la lignée de l'année 1 et a réservé, lors de l'année 2, un total de 80 périodes.

Les trois enseignantes de l'école n°23 ont fait le choix d'approfondir l'un des deux outils expérimentés l'an passé tout en utilisant quelques démarches issues de *Nouvelles lectures en JEux*. La coordination du projet a été attribuée à une autre enseignante, déjà impliquée dans le projet l'an passé. Ces enseignantes se sont particulièrement investies dans le projet, tant dans la mise en œuvre de l'outil que dans les moments de concertation (en équipe et avec la chercheuse), lors des observations et dans la collecte de données. Au total, plus de 45 périodes ont été consacrées à l'outil.

L'équipe de l'école n°6, composée de trois enseignantes, a expérimenté le même outil que l'année passée, dont elles étaient très satisfaites. Toutefois, ces enseignantes ont déploré la diversité de leurs attributions, qui ne leur ont pas permis de travailler réellement en parallèle. Une enseignante n'a finalement pas mis en place d'activité cette année. Plus ou moins 40 périodes ont été consacrées à la mise en œuvre de l'outil.

En ce qui concerne les prétests, les élèves avaient été soumis, en début d'année, à plusieurs évaluations dans l'école n°23 : le CEB 2019 et le prétest construit dans le cadre de l'expérience pilote en 1C et le CE1D de 2011 (les deux parties) en 2C. En 1C, le croisement des données analysées avait permis d'identifier plusieurs difficultés en lecture de textes narratifs (55 % des élèves avaient réussi l'épreuve) : difficultés à inférer et à retrouver l'implicite du texte, difficultés à gérer simultanément

deux tâches (lire le texte et répondre au questionnaire). Les résultats relatifs au texte informatif étaient moins bons puisque 50 % des élèves étaient en échec. Le traitement d'un lexique spécifique avait fait défaut. En 2C, les résultats étaient moins bons (4 réussites sur 24 dans une classe et 2 réussites sur 18 dans l'autre) et les « bons » élèves étaient en échec.

Les difficultés identifiées par les enseignants concernaient principalement l'implication dans la tâche et la motivation des élèves. Les écoles n°6, n°12 et n°31 ont fait le choix de faire passer le prétest construit dans le cadre de l'expérience-pilote (l'école n°12 n'a fait passer que la partie sur le dossier informatif). Dans les écoles n°6 et n°12, les résultats étaient assez faibles, avec très peu de réussites et beaucoup d'élèves en dessous de la moyenne. Des difficultés importantes ont été identifiées dans le repérage et la comparaison d'informations explicites, ainsi que dans la pratique des lectures sélective et intégrale. Les résultats ont aussi mis en évidence l'absence de précision dans les justifications et la difficulté de faire la différence entre cause et conséquence. Dans l'école n°31, les résultats étaient plus contrastés. Dans une des classes de première, le test a bien fonctionné dans l'ensemble, avec seulement 5 élèves en échec, un peu moins de 1/3 des élèves dans la moyenne et un peu moins de 2/3 d'élèves ayant de très bons résultats. Dans une autre classe de première, il y avait tout de même 50 % d'échecs, dont quelques résultats très faibles. L'enseignante de cette classe a déclaré qu'un élève avait manqué de beaucoup de temps et n'avait répondu qu'à 1/3 des questions. D'autres élèves ont également répondu trop vite au questionnaire. Dans une autre classe de première, il y a eu seulement deux échecs sur 25 élèves, mais les résultats étaient plutôt moyens dans l'ensemble. L'enseignante de cette classe a déclaré que les élèves avaient eu du mal avec la formulation des questions. Dans la dernière classe de première, 7 élèves sur 25 étaient en échec avec des résultats assez faibles. Enfin, dans la classe de deuxième, les résultats ont été très moyens, même chez les élèves dits « bons lecteurs ». Sur 25 élèves, il y a eu 15 échecs.

2.1.3. *Nouvelles lectures en JEux*

Nouvelles lectures en JEux a été sélectionné par cinq établissements scolaires d'indices socio-économiques contrastés (1/20, 2/20, 3a/20, 11/20 et 17/20). Les enseignants de deux de ces cinq écoles ont déjà expérimenté cet outil l'an passé dans le cadre de l'expérience pilote. Les enseignants des trois autres écoles qui ont rejoint cette expérimentation souhaitaient des activités ponctuelles, facilement intégrables dans leur planification d'année, ce que l'outil *Nouvelles lectures en JEux* offre.

D'emblée, les enseignants de certaines de ces écoles (n°7, n°30) faisaient état d'une grande démotivation de leurs élèves face à l'apprentissage. Celle-ci s'observe par un manque d'implication dans la tâche, un taux d'absentéisme important, l'absence de réaction des parents... Pour les enseignants, les difficultés des élèves sont renforcées par le confinement. À ces difficultés, s'ajoutent d'autres difficultés liées à des compétences disciplinaires, identifiées grâce au prétest construit soit en équipe soit par la coordinatrice : déficit de connaissances lexicales et culturelles, difficulté à effectuer des inférences et à gérer simultanément plusieurs tâches (répondre à un questionnaire et comprendre un texte), difficulté à justifier et à formuler ses réponses. Les enjeux dans ce contexte étaient donc doubles : éveiller l'intérêt et susciter la motivation des élèves et pallier des difficultés de lecture-écriture.

Au total, 15 enseignants ont expérimenté cet outil dans leurs classes du premier degré. Mais les réalités sont très diverses d'une école à l'autre. Dans une école (n°7), l'expérience pilote a bien fonctionné. Dans une autre (n°26), l'expérimentation n'a pas du tout été mise en œuvre, pour différentes raisons (heures de concertations des enseignants non synchrones, implication non volontaire des enseignants, difficultés relationnelles entre les enseignants, quasi-absence de réactions suite aux sollicitations de la chercheuse...). Dans les trois autres écoles (n°15, 18 et 30),

l'expérimentation a pu être mise en œuvre dans une certaine mesure, mais sans que soient atteints les objectifs fixés initialement en termes de périodes consacrées aux activités de l'outil. Les raisons de cette mise en œuvre ralentie ou limitée sont multiples : changements d'attributions en cours d'année, mise à disposition tardive de l'outil, congé de maternité, difficultés à joindre le coordinateur ou la direction, manque d'implication et d'intérêt déclaré par certains enseignants qui refusent d'entrer dans le projet, absence d'heures de concertation à l'horaire des enseignants. L'analyse qui suit s'appuie donc sur les données collectées auprès des enseignants réellement impliqués dans l'expérience pilote et qui ont accepté soit de répondre au questionnaire, soit d'expérimenter quelques activités de l'outil, soit de communiquer avec le chercheur.

Dans les cinq écoles, le début de l'année a été consacré à rappeler les objectifs du projet, à tenter de rétablir le contact (pour trois écoles), à régler certaines difficultés et/ou à construire une épreuve diagnostique. La suite de l'année a permis de mettre en place des activités de l'outil sélectionnées avec l'aide des chercheurs, le nombre d'activités effectivement mises en œuvre étant assez variable d'une école à l'autre (2 activités en 4 périodes par classe dans l'école n°15, 8 activités dans l'école n°7, 8 séances dans l'école n° 18, une activité (en attente d'autres pour le mois de juin) dans l'école n° 30).

Des observations ont pu être réalisées par les chercheurs dans 3 écoles (n°7, 15 et 18). Seule une équipe sur les cinq concernées a bénéficié du principe « plus de maîtres que de classes » (dans l'école n°15). Les différentes activités ont été sélectionnées en équipe – parfois avec l'aide du chercheur – et préparées soit en équipe, durant les heures de concertation ou de manière volontaire, sur le temps libre des enseignants, soit individuellement.

2.1.4. L'enseignement explicite des stratégies de lecture

Ce dispositif a été retenu par l'équipe de l'école n°19, constituée de 5 enseignants dont 3 nouvellement impliqués dans l'expérience, comme alternative au cercle de lecture (cf. 2.1.5) expérimenté l'an passé. Ils consacrent 5 séances de 100 minutes (en novembre-décembre 2020) à une séquence de sensibilisation aux stratégies de lecture, via la lecture-étape d'un conte. Notons que cette séquence ne correspond pas au modèle de l'enseignement explicite des stratégies de lecture, mais en constitue une sorte d'initiation. L'enseignement explicite proprement dit a été mis en œuvre en janvier 2021 lors de 5 séances de 100 minutes consacrées à 5 stratégies (inférer, visualiser, identifier les unités lexicales, planifier et se questionner, interpréter) successivement prises en charge par les 5 enseignants.

La première séquence, préparée essentiellement par le coordinateur avec suivi à distance par la chercheuse, est menée avec les élèves des 3 classes de 1C « classique » (par distinction avec les 10 autres classes de 1C « immersion » que compte l'école) répartis en 5 groupes d'une petite dizaine d'élèves, chaque groupe étant pris en charge par un enseignant.

Quatre séances de 50 minutes ont pu être observées et suivies d'un feedback avec les enseignants disponibles (2 enseignants sur les 5 avaient systématiquement cours après les séances observées).

Au cours d'une des rencontres, la chercheuse fournit quelques supports et exemples concrets d'enseignement explicite et les enseignants se répartissent la préparation d'une séance « stratégie » chacun, dont ils planifient la mise en œuvre en janvier-février. Dans cette nouvelle configuration, chaque petit groupe d'élèves n'est plus suivi par un même enseignant mais passe successivement auprès des 5 enseignants, chacun prenant en charge l'enseignement explicite d'une stratégie.

Parallèlement aux observations, l'aide à la préparation des séances « stratégies » s'est poursuivie par courriel et 4 nouvelles observations ont été effectuées en janvier-février. Notons que les enseignants se révèlent particulièrement en demande de retours sur leurs pratiques (préparations et observations).

Les enseignants disposent d'une heure de concertation à l'horaire mais cette heure commune n'est pas comptabilisée et est donc effectuée de manière bénévole.

Les classes « classiques » présentent selon les enseignants un profil de faibles lecteurs (absence d'intérêt pour la lecture, paupérisation socio-culturelle, tradition de lecture familiale inexistante). Le test diagnostique (CEB) effectué en début d'année révèle les difficultés récurrentes suivantes : orienter sa lecture, traiter les unités lexicales, traiter les inférences issues d'indices éloignés ou dispersés, distinguer le réel de l'imaginaire, interpréter.

2.1.5. Dispositif « Cercle de lecture »

Bien que largement satisfaite par le dispositif expérimenté l'an passé dans trois classes de 1C, l'équipe de l'école n°19 n'a pas souhaité, en début d'année, en poursuivre la mise en œuvre car il leur semblait difficile de l'intégrer dans la planification de leurs séquences, en particulier dans le contexte de la suspension des cours suite aux conditions sanitaires. Sur proposition de la chercheuse, les enseignants ont opté pour le réinvestissement du travail sur les stratégies de compréhension initié lors de la mise en œuvre du cercle de lecture l'année précédente. Ce ciblage leur paraissait en effet moins chronophage et plus facilement intégrable à une séquence déjà prévue sur le conte. Notons que sur les 5 enseignants impliqués dans l'expérience cette année, seuls 2 d'entre eux y étaient déjà impliqués l'année passée et sont donc déjà familiarisés avec les principes didactiques des cercles de lecture et la verbalisation des stratégies de lecture.

À l'issue de deux fois 5 séances de 100 minutes par groupe (classes parallèles d'une dizaine d'élèves par enseignant) consacrées aux stratégies de lecture (cf. 2.1.4.), la chercheuse a suggéré de revenir au cercle de lecture et a proposé aux enseignants trois scénarios de groupement et de coenseignement. Les enseignants ont accepté d'y consacrer 4 séances de 100 minutes à partir de la fin février. Le matériel (livres et supports à reproduire) est fourni par la chercheuse.

Le cercle de lecture a donc été mis en œuvre durant 4 séances hebdomadaires de 100 minutes par groupe, du 25 février au 18 mars 2021. Les 3 groupes étaient constitués d'une petite quinzaine d'élèves issus du mélange des 3 classes de 1C « classique » (par distinction avec les 10 autres classes de 1C « immersion » que compte l'école) ; chaque groupe était pris en charge par 2 enseignants (coenseignement). La chercheuse a pu observer tous les enseignants lors de 3 séances dans 3 groupes différents ; chaque séance observée est suivie d'un débriefing.

Notons qu'il s'agit bien des mêmes élèves que ceux qui ont bénéficié des séances consacrées aux stratégies de lecture.

2.1.6. Les dictées réflexives et les ateliers de négociation graphique

Les dictées réflexives et ateliers de négociation graphique ont été retenus par deux écoles d'indices socio-économiques contrastés (respectivement 8, 5 et 12 pour l'établissement comptant deux implantations). Dans l'école n°27, les trois enseignantes avaient déjà expérimenté le dispositif l'année passée ; dans l'école n°21, les trois enseignantes ont souhaité changer d'axe et d'outil car celui retenu l'an passé (Enseigner l'oral) ne leur a pas du tout convenu. Elles avaient d'ailleurs stoppé

l'expérience mais l'ont reprise cette année avec enthousiasme car elles disposaient désormais des heures de concertation et estimaient pouvoir aisément intégrer les dictées négociées à leur planification puisque, disent-elles, *on fait déjà des dictées, tant mieux si on peut apprendre à les faire autrement*. Elles étaient très demandeuses de pistes pour améliorer la mise au travail de tous les élèves.

Dans les deux écoles, les dictées négociées ont été expérimentées dans des classes de 1C mais dans des configurations relativement différentes. Dans l'une, elles ont été réalisées en demi-groupe (11-12 élèves) pris en charge par 2 enseignantes dans le cadre de l'organisation modulaire de l'AP, à raison de 3 séances de 100 minutes sur l'ensemble de l'année ; dans l'autre, les dictées négociées ont été intégrées au cours classique en groupe classe des enseignantes. Celles-ci ont expérimenté l'ANG lors de 7 séances de 100 minutes dans 4 classes de 1C et 2 classes de 2C (21 séances au total, soit 42 périodes).

Dans les deux écoles, les enseignantes qualifiaient leur public d'élèves très faibles, dont certains sont allophones. Elles ont fait passer un prétest en début d'année mais n'ont pas communiqué les résultats.

Dans l'école qui avait déjà expérimenté le dispositif l'année passée, la mise en œuvre s'est poursuivie de manière relativement spontanée mais divers obstacles (surcharge en début d'année, rencontres annulées, congé maladie de la coordinatrice) ont empêché les rencontres prévues. Les enseignantes ont poursuivi sur leur lancée avec une certaine aisance, mais sans mener de réflexion approfondie sur les modalités de différenciation. Deux observations d'une demi-séance (50 minutes) ont toutefois pu être menées, suivies d'un retour réflexif sur l'activité. Par ailleurs, les conditions sanitaires ne les autorisaient pas à placer les élèves en sous-groupes ; la dernière séance, en mars 2021, a pu être organisée en sous-groupes.

Dans l'école qui entamait l'expérimentation de l'outil, les élèves ont pu travailler en sous-groupes. Le suivi des enseignantes a pu être plus régulier, notamment par visioconférence, et a permis d'envisager les pistes de différenciation à mettre en place au fil des ateliers. Par contre, elles estimaient que le contexte sanitaire rendait l'observation en classe trop compliquée.

Notons également que, suite à la présentation des différents outils de différenciation proposés par les chercheurs, un enseignant d'une autre école, impliqué dans l'axe « lecture », a souhaité expérimenter un ANG.

2.1.7. *Viv(r)e l'orthographe*

Viv(r)e l'orthographe a été retenu par deux écoles d'indices socio-économiques relativement proches (respectivement 10 et 13), quoique la perception de leurs publics scolaires par les équipes enseignantes varie sensiblement : les quatre enseignantes de l'école n°9 (ISE 10) estiment que leurs classes sont « assez hétérogènes », avec des niveaux très variables en français et en orthographe en particulier. Les deux enseignantes de l'école n°33 (ISE 13) décrivent un public d'élèves manifestement plus homogène, favorisé, avec peu de difficultés scolaires, même si plusieurs élèves ont des difficultés à suivre le rythme et à respecter le cadre scolaire.

Dans l'école n°9, les enseignantes avaient testé davantage d'outils durant la première année du projet (déjà *Viv(r)e l'orthographe*, mais également *Rédiger en orthographiant* ainsi que les *Ateliers de*

négociation graphique), mais ont souhaité se recentrer sur l'outil qui les avait le plus convaincues. Notons que les enseignantes de l'école n°21, qui ont expérimenté les ateliers de négociation graphique, ont également puisé quelques ressources dans *Viv(r)e l'orthographe* (l'éventail orthographique et l'activité « Conjug'évasion »).

Les enseignants de l'école n°33 travaillaient déjà avec cet outil l'année dernière et ont souhaité poursuivre dans la même direction.

Au total, 6 enseignantes ont expérimenté cet outil durant cette année scolaire dans 6 groupes-classes de première et deuxième année.

Même si dans une école, la direction était très impliquée dans le projet et dans l'autre, complètement absente, les 6 enseignantes ont mis en œuvre l'outil de façon très autonome et ont travaillé en étroite collaboration avec les chercheurs (en présentiel ou à distance) afin de préparer les activités et de réfléchir à leur mise en œuvre. Des heures de concertation étaient bien prévues à l'horaire des enseignantes pour une des deux équipes ; dans l'autre, ces heures n'ont pas été données aux enseignantes, les obligeant à se concerter en dehors du temps scolaire. C'est grâce à leur bonne entente et leur confiance mutuelle que ces deux enseignantes ont pu travailler ensemble.

Dans l'école n°33, l'outil a été mis en place, comme l'année dernière, dans le cadre des heures AP, plus précisément dans deux classes constituées de 26 et 23 élèves de 1^{re} C. Au départ, ces élèves étaient regroupés sur une base volontaire et s'étaient engagés pour l'année. Ces élèves ne bénéficiaient d'aucune autre activité de « RCD ». Le deuxième confinement a bousculé l'organisation prévue, impliquant la stabilité des classes. Les deux classes qui ont expérimenté l'outil n'ont finalement pas été constituées sur la base d'élèves issus de classes différentes, mais sont restées fixes toute l'année. L'outil a majoritairement été mis en œuvre par une enseignante. Pour certaines activités, et sur base volontaire des enseignantes, le coenseignement a pu être testé dans ces classes, sous l'observation de la chercheuse.

Dans l'école n°9, l'outil a été exploité dans le cadre des cours de français, dans 3 classes de 2^e et une classe de 1^{re} C comptant chacune 20 à 24 élèves. Là aussi, le principe de « plus de maitres que de classes » n'a pas été respecté.

De janvier à mars, et ce, dans les deux écoles impliquées, plusieurs observations ont pu être menées par les chercheurs. Pour l'école n°9, l'observation par le chercheur a également permis à l'enseignante observée de vivre une séance de cours en coenseignement avec ce chercheur.

2.2. Analyse des pratiques enseignantes et prise en compte des difficultés des élèves

2.2.1. Les pratiques déclarées

Les données collectées dans le cadre du questionnaire initial en ligne (voir annexe 3) avaient permis de relever les pratiques habituelles d'enseignement de la lecture et de l'écriture des enseignants ainsi que les conceptions et pratiques habituelles en matière de différenciation et de regroupement des élèves. Les réponses au questionnaire final (voir annexe 8), organisé autour des mêmes thématiques, ont permis d'évaluer les évolutions en cours d'année dans les conceptions et pratiques des enseignants. La section qui suit fait la synthèse des pratiques initiales et de leur évolution. Le détail des réponses se trouve en annexes 7 et 9 sous forme de tableaux.

Pratiques déclarées de l'enseignement de la lecture

Les pratiques initiales

35 enseignants avaient répondu au questionnaire portant sur leurs pratiques habituelles d'enseignement de la lecture, sur un total de 51 enseignants impliqués dans le projet en lecture.

Il en ressortait que les pratiques habituelles d'enseignement de la lecture *les plus courantes* chez les enseignants impliqués dans le projet étaient, par ordre décroissant de fréquence : soumettre un questionnaire écrit de lecture aux élèves, faire reformuler oralement pour vérifier la compréhension, faire émettre des hypothèses sur un texte, faire lire un texte ou une œuvre imposée, faire mobiliser des savoirs littéraires, faire porter une appréciation sur un texte, faire pratiquer une lecture sélective ou de repérage d'informations et faire formuler un conseil de lecture à un pair.

Quant aux pratiques d'enseignement de la lecture *les moins courantes* chez les enseignants impliqués dans le projet, il s'agit des suivantes, par ordre croissant de fréquence : faire réaliser un compte rendu critique oral de lecture, faire choisir personnellement par l'élève une œuvre longue, faire écrire une lettre à un personnage, faire réaliser un exposé oral sur le texte, faire résumer par écrit, faire interroger les démarches mentales ou verbaliser les difficultés de lecture.

On constatait donc que les pratiques majoritaires de l'enseignement de la lecture étaient relativement traditionnelles (questionnaire écrit à compléter, reformulation orale en classe) et que les pratiques mises en avant par la recherche comme étant particulièrement porteuses en termes d'apprentissage de la compréhension et d'amélioration des compétences en lecture (métacognition, enseignement explicite de stratégies) étaient moins mises en œuvre par les enseignants participants.

Les pratiques finales : ce qui a évolué

Sur le total de 42 répondants au questionnaire final, 34 enseignants avaient choisi l'axe lecture dans le cadre du projet. Parmi eux, 23 enseignants indiquent avoir mis en œuvre de nouvelles pratiques d'enseignement de la lecture.

Par ordre décroissant de fréquence, voici les nouvelles pratiques les plus couramment mises en œuvre par ces enseignants dans le cadre de l'expérience-pilote :

Pratique d'enseignement de la lecture	Nombre d'enseignants l'ayant mise en œuvre très fréquemment	Nombre d'enseignants l'ayant mise en œuvre régulièrement	Nombre d'enseignants l'ayant mise en œuvre occasionnellement
Inviter l'élève à émettre des hypothèses sur le contenu, le genre, la suite, la fin du texte	10	9	1
Inviter l'élève à reformuler oralement	10	8	2
Inviter l'élève à lire par étapes et réagir au fil de la lecture (dévoilement progressif)	8	9	3
Inviter l'élève à pratiquer une lecture sélective (repérage)	5	12	5
Inviter l'élève à répondre à un questionnaire écrit	8	7	2
Inviter l'élève à interpréter et confronter son interprétation à celle des autres, débattre	7	8	2
Inviter l'élève à lire un texte ou une œuvre imposé(e)	7	5	4

Inviter l'élève à s'impliquer personnellement (réagir affectivement au texte, s'identifier, convoquer son expérience personnelle...)	5	8	4
Inviter l'élève à interroger ses démarches (dire comment on a lu le texte), verbaliser ses difficultés de lecture	3	9	8
Inviter l'élève à porter une appréciation	6	5	5
Inviter l'élève à mobiliser des savoirs langagiers (liste de vocabulaire, figures de style, connecteurs...)	3	11	2
Inviter l'élève à mobiliser des savoirs littéraires (auteur ou courant, schéma narratif, personnages...)	3	10	2
Inviter l'élève à lire intégralement une œuvre longue (roman)	4	5	8
Inviter l'élève à repérer les caractéristiques d'un genre	4	6	5
Inviter l'élève à dégager la structure du texte (réaliser un plan de texte, une carte mentale...)	/	10	5
Inviter l'élève à résumer par écrit	1	7	7
Inviter l'élève à formuler oralement ou par écrit un conseil de lecture à un pair	2	3	9
Inviter l'élève à réaliser un compte rendu critique oral de lecture	1	4	8
Inviter l'élève à choisir personnellement une œuvre longue	/	2	14
Inviter l'élève à écrire une lettre au personnage	1	2	10
Inviter l'élève à réaliser un exposé oral	/	1	12

En comparaison avec le questionnaire soumis en début d'année aux enseignants participants et portant sur leurs pratiques habituelles d'enseignement de la lecture (avant les interventions et propositions des chercheurs au cours de l'année scolaire 2020-2021), on constate que la plupart des pratiques les plus couramment mobilisées dans les habitudes des enseignants ont peu évolué : faire reformuler l'élève oralement pour vérifier la compréhension, faire pratiquer une lecture sélective, soumettre un questionnaire écrit de lecture comptaient d'emblée parmi les pratiques bien ancrées.

On observe cependant que, parmi les *nouvelles* pratiques les plus fréquemment déclarées par les enseignants, se trouvent des propositions qui font davantage intervenir la lecture active, l'interaction et la réflexivité. On retrouve en effet dans les premiers rangs l'invitation aux élèves à émettre des hypothèses de lecture, la lecture à dévoilement progressif, ou encore l'interprétation personnelle et la confrontation des interprétations.

De plus, une pratique était parmi les moins répandues dans le questionnaire de début d'année et a été clairement davantage mise en œuvre à travers cette expérience-pilote : celle qui consistait à inviter l'élève à interroger ses démarches (dire comment on a lu le texte : démarche métacognitive) et à verbaliser ses difficultés de lecture.

Les pratiques que l'on voit ainsi progresser apparaissent comme particulièrement porteuses en termes d'apprentissage de la compréhension et d'amélioration des compétences en lecture. Comme

les outils didactiques proposés dans le cadre du projet s'appuient notamment sur ces démarches, on peut raisonnablement supposer que l'évolution des pratiques trouve sa source en partie dans leur utilisation et dans l'accompagnement des chercheurs.

Pratiques déclarées de l'enseignement de l'orthographe en production écrite

Les pratiques initiales

11 enseignants avaient répondu au questionnaire portant sur leurs pratiques habituelles d'enseignement de l'orthographe, sur un total de 13 enseignants impliqués dans le projet en écriture-orthographe.

Cette enquête indiquait que les pratiques d'enseignement de l'orthographe *les plus courantes* chez les enseignants impliqués dans le projet étaient, par ordre décroissant de fréquence : faire utiliser des référentiels par les élèves, soumettre des exercices de structuration en orthographe grammaticale, faire formuler ou se remémorer des règles orthographiques, faire créer des fiches-outils, faire recourir à l'analyse de phrase pour accorder correctement et évaluer la maîtrise orthographique des élèves à travers des productions écrites (dictées ou textes personnels).

Quant aux pratiques d'enseignement de l'orthographe *les moins courantes* chez les enseignants impliqués dans ce projet, il s'agissait des suivantes, par ordre croissant de fréquence : faire créer un carnet de langue personnel, faire utiliser des aides informatiques à l'écriture, faire relire les productions écrites par des pairs, faire copier et mémoriser l'orthographe des mots, faire des dictées d'évaluation non préparées, organiser des ateliers de négociation graphique, faire verbaliser les raisonnements orthographiques et les doutes, organiser des dictées négociées, faire classer les erreurs par types.

Le même constat prévalait que pour la lecture : de nombreuses démarches proposées dans les outils abordés au sein de ce projet se retrouvaient plutôt dans les activités les moins courantes parmi les pratiques habituelles des enseignants impliqués (notamment les démarches qui amènent les élèves à mettre au jour, à décomposer, à organiser leur raisonnement orthographique et grammatical).

Les pratiques finales : ce qui a évolué

Sur le total de 42 répondants au questionnaire final, 8 enseignants avaient choisi l'axe orthographe en production écrite dans le cadre du projet. Parmi eux, 7 enseignants indiquent avoir mis en œuvre de nouvelles pratiques d'enseignement de l'orthographe en production écrite.

Par ordre décroissant de fréquence, voici les nouvelles pratiques les plus couramment mises en œuvre par ces enseignants dans le cadre de l'expérience-pilote :

Pratique d'enseignement de l'orthographe en production écrite	Nombre d'enseignants l'ayant mise en œuvre très fréquemment	Nombre d'enseignants l'ayant mise en œuvre régulièrement	Nombre d'enseignants l'ayant mise en œuvre occasionnellement
Inviter l'élève à réfléchir aux démarches pour orthographier	3	4	/
Inviter l'élève à verbaliser ses raisonnements orthographiques et ses doutes	2	5	/
Inviter l'élève à formuler/se remémorer des règles orthographiques	1	6	/

Inviter l'élève à utiliser des référentiels	2	4	/
Inviter l'élève à recourir à l'analyse de phrases pour accorder correctement (encadrer, souligner, mettre des flèches...	1	5	1
Inviter l'élève à faire des exercices de structuration sur des aspects de l'orthographe grammaticale	1	5	/
Inviter l'élève à faire des dictées négociées, des dictées avec questions	1	4	1
Inviter l'élève à prendre part à des ateliers de négociation graphique	/	5	1
Inviter l'élève à opérer des relectures ciblées	/	5	1
Inviter l'élève à faire état de sa maîtrise orthographique à travers des productions écrites que j'évalue (dictée cotée, production cotée)	1	2	3
Inviter l'élève à créer des fiches-outils (règles, procédures, erreurs fréquentes...)	1	3	/
Inviter l'élève à faire relire par des pairs, recevoir des conseils ou des propositions de révision	/	1	6
Inviter l'élève à copier et mémoriser l'orthographe des mots (copie différée...)	1	/	3
Inviter l'élève à faire des dictées d'évaluation non préparées	/	2	2
Inviter l'élève à utiliser des aides informatiques à l'écriture (dictionnaire en ligne, prédicteur, correcteur orthographique...)	/	2	1
Inviter l'élève à classer les erreurs selon différents types	/	1	3
Inviter l'élève à créer un carnet de langue personnel (difficultés récurrentes en orthographe lexicale ou grammaticale, nouvelles découvertes...)	/	/	3

En comparaison avec le questionnaire soumis en début d'année aux enseignants et portant sur leurs pratiques habituelles d'enseignement de la lecture (avant les interventions et propositions des chercheurs au cours de l'année scolaire 2020-2021), on constate que plusieurs pratiques parmi les moins répandues dans les habitudes des enseignants participants comptent parmi les nouvelles pratiques les plus utilisées cette année, et tout particulièrement la verbalisation par les élèves de leurs raisonnements et de leurs doutes (la deuxième en termes de fréquence parmi les nouvelles pratiques mises en œuvre). Une évolution similaire (un peu moins prononcée) s'observe aussi pour deux autres types d'activités : les ateliers de négociation graphique ainsi que les dictées négociées et dictées avec questions.

Comme pour l'axe lecture, on peut sans doute identifier là un effet de l'accompagnement par les chercheurs et des outils proposés aux enseignants, puisque ces pratiques en particulier en faisaient partie.

2.2.2 Analyse globale des effets de l'outil sur les élèves et les enseignants (pratiques déclarées)

D'après le questionnaire en ligne, quatorze enseignants ont déclaré que l'outil avait permis d'installer de nouvelles stratégies de lecture chez leurs élèves. Ces derniers ont été encouragés à se poser des questions avant, pendant et après la lecture d'un texte, à mettre en place des démarches pour mieux lire/sélectionner des informations, à adapter leur méthode de lecture à un projet de lecture, à suivre

des stratégies de lecture spontanée sans un rappel systématique de la théorie, à se faire le film de l'histoire lue en se construisant une représentation mentale d'un texte.

Les stratégies de lecture, ça a été une découverte pour eux car certains n'avaient pas conscience qu'on pouvait utiliser des astuces pour mieux comprendre le texte et entrer dans la lecture.

D'autres enseignants ont observé des apprentissages en lecture qui concernent l'interprétation d'un texte, le travail d'une lecture plus attentive, la détection d'éléments pour comprendre un texte à chute, l'argumentation pour défendre « sa réponse » et se mettre à l'écoute des autres élèves, la gestion du stress par rapport à l'ampleur d'un dossier de lecture, l'approfondissement d'une lecture, le partage d'un point de vue, la synthèse de texte.

Neuf enseignants ont mis en avant des apprentissages liés à la réflexion et à la métacognition. Ce travail a concerné des réflexions sur le contenu d'un texte ou sur les pratiques des lecteurs-scripteurs, des questionnements avant de réaliser une activité, des questionnements parfois sans réponse, la construction d'une carte mentale à partir d'une lecture.

L'activité réflexive sur la lecture et l'écriture a mis en confiance les élèves et a permis d'ouvrir des discussions intéressantes sur le sens des activités.

Trois enseignants ont souligné le travail du vocabulaire à partir de l'outil, ce qui a permis de réaliser une compréhension globale d'une histoire lue sans bloquer sur les mots incompris, de déduire le vocabulaire inconnu, d'identifier le thème/sujet dont on parle et de déduire le sens à partir des champs lexicaux, de développer des connaissances lexicales.

Trois enseignants ont relevé le travail de relecture des consignes et de leur compréhension et trois autres enseignants ont mis en avant des apprentissages liés au repérage des implicites d'un texte comme travailler les indices cachés dans un texte.

Deux enseignants ont mis en avant des apprentissages concernant la reformulation d'un texte et deux autres enseignants ont observé chez leurs élèves une meilleure confiance en eux lors d'une activité de lecture.

En ce qui concerne le travail de l'orthographe, six enseignants ont souligné des apprentissages liés à la réflexion orthographique. Ces apprentissages ont concerné la recherche d'un raisonnement basé sur des connaissances de règles, le réinvestissement des apprentissages en négociant et en faisant appel à des règles vues précédemment, le fait de réfléchir autrement et se poser des questions au sujet de l'orthographe, de réfléchir aux erreurs commises. D'autres enseignants ont relevé, de façon plus individuelle, des apprentissages qui concernent l'utilisation d'outils de référence, l'appel à un mot de la même famille pour s'assurer de l'orthographe d'un mot pour lequel une hésitation persiste, l'autocorrection orthographique, l'accord du groupe nominal.

Enfin, deux enseignants ont observé des apprentissages spécifiques à l'écriture comme se sentir à l'aise dans les tâches d'écriture ou justifier correctement des réponses à l'écrit.

La très grande majorité des enseignants affirme que ces apprentissages ont fait l'objet d'un transfert dans d'autres situations d'apprentissage, que cela soit au sein même de leur cours ou bien dans d'autres disciplines.

La majorité des enseignants déclare également que la mise en œuvre de l'outil a modifié certains aspects de leurs conceptions et de leurs pratiques. Ces conceptions et pratiques concernent notamment le coenseignement, le travail en sous-groupes, le goût de travailler davantage les textes informatifs, le recours à de nouvelles stratégies de lecture, l'apprentissage par le jeu, l'efficacité des

dictées négociées, le fait d'inciter les élèves à lire seuls pour les préparer au CE1D et faire davantage confiance aux pratiques spontanées des élèves en orthographe.

Non seulement le manuel Lire écrire mais aussi le Lector & Lectrix. Ces deux outils permettent de travailler autant les compétences de lecture spécifiques au texte narratif qu'au texte informatif. De plus, la partie méthodologie permet d'accompagner l'enseignant dans la démarche.

Onze enseignants déclarent quant à eux ne pas avoir modifié leurs conceptions ou leurs pratiques en utilisant l'outil notamment parce qu'ils mettaient déjà en place des pratiques diversifiées en veillant au sens des activités ou parce qu'ils disent ne pas avoir encore assez de recul pour mesurer les effets de l'outil sur leurs pratiques.

Les enseignants sont quasi unanimes quant aux avantages liés aux outils utilisés et déclarent qu'ils le conseilleraient à d'autres collègues.

L'outil répond aux attentes d'aide à l'amélioration des compétences en lecture et il est très facile à manipuler.

Certains enseignants proposent quant à eux une adaptation de l'outil en fonction du contexte de la classe.

Oui mais certains textes sont à retravailler étant donné le vocabulaire parfois trop complexe pour le niveau. Il fallait parfois les accompagner d'un lexique.

Les représentations et les pratiques habituelles en matière de différenciation

Les pratiques initiales

Les réponses au questionnaire initial révèlent une représentation globale théorique très largement partagée : pour les enseignants, la différenciation consiste en une adaptation ou un ajustement des démarches d'enseignement aux besoins des élèves, entendus principalement en termes de difficultés, de lacunes auxquelles il faut remédier.

Pour s'ajuster aux besoins des élèves, 22 % évoquent la variation et la diversification des démarches mais les moyens de variation concrets sont très peu évoqués ; parmi ceux-ci, les enseignants citent le temps, les supports, des exercices supplémentaires ou différents. Pour 22 % des enseignants interrogés, la différenciation consiste en un accompagnement individuel de chaque élève ; seuls 10 % précisent qu'il s'agit de viser un objectif commun. Lors des échanges oraux, plusieurs enseignants se sont montrés préoccupés par cette tension entre l'individualisation de l'accompagnement et la nécessité de mener tous les élèves à des attendus identiques.

D'après les données collectées (questionnaire en ligne et entretiens ; voir tableau 2 du rapport intermédiaire), nous constatons que les pratiques de différenciation sont assez peu présentes au sein des cours de français. Lorsqu'elles sont mises en place, ces pratiques de différenciation se limitent le plus souvent à une mise à disposition de ressources supplémentaires (dictionnaires, supports ou accompagnement ponctuel d'un pair ou d'un enseignant) permettant à l'élève en difficulté de réaliser la tâche. La différenciation envisagée vise plus habituellement la remédiation : celle-ci se réalise souvent en cours d'apprentissage et vise à soutenir l'élève en difficulté. Néanmoins, même si cette démarche est occasionnelle, les enseignants ont le souci de tenir compte du rythme des élèves et d'analyser leurs erreurs. Par ailleurs, différencier nécessite d'identifier et de prendre en compte les compétences initiales des élèves. Cette identification des obstacles permet à l'enseignant

d'ajuster ses démarches et de réguler ses pratiques. Or, d'après les données collectées, les enseignants recourent rarement à l'évaluation diagnostique.

Le regroupement des élèves (homogènes, hétérogènes, tutorat, groupes de besoins) est une question centrale lorsqu'on souhaite intégrer des pratiques de différenciation. Or, comme nous l'avons vu (tableau 3 du rapport intermédiaire), le regroupement des élèves est occasionnel. Le travail individuel ou collectif constitue la modalité de travail la plus fréquente pour les enseignants. Lorsqu'il y a regroupement, celui-ci se limite généralement à la création de binômes. Bien entendu, les conditions sanitaires ont fortement freiné les possibilités de regroupement, mais lorsqu'on interroge spécifiquement les enseignants sur cette question, leurs déclarations convergent dans le sens des données recueillies grâce au questionnaire initial.

Cela étant, les besoins identifiés par les enseignants semblent convergents. Pour différencier, les enseignants déclarent avoir besoin d'un nombre réduit d'élèves par classe (41 %), de plus de temps (32 %), d'outils et pistes de travail (fiches-outils par niveau, outils diagnostiques, ressources et méthodes, etc.) (23 %), d'avoir la possibilité de coenseigner (21 %), de matériel, principalement informatique (17 %), d'un local plus spacieux, permettant la circulation de l'enseignant et la répartition des élèves en îlots (10 %), d'une meilleure collaboration entre enseignants et avec les parents et les éducateurs (6 %), de la motivation des élèves (4 %).

Au regard de ces constatations, nous avons opté pour un accompagnement ciblé sur trois domaines : l'évaluation diagnostique (aide à la conception et à l'analyse des résultats des élèves), les pratiques de différenciation (présentation d'outils concrets, d'un guide pratique et de ressources théoriques variées) et la mise à disposition d'outils d'aide à l'organisation du travail en sous-groupes (fiches de rôles, élaboration collective d'une charte, badge de tuteurs, etc.).

Les pratiques finales : ce qui a évolué

Les réponses au questionnaire final, mais également les données collectées à la suite de nos échanges avec les enseignants et de nos observations révèlent que les représentations globales en matière de différenciation sont relativement similaires à celles que nous avons identifiées en début d'année : pour les enseignants, la différenciation consiste à adapter et à ajuster des démarches d'enseignement aux besoins des élèves, en particulier les élèves en difficulté. Cette représentation était déjà largement partagée en début d'année par l'ensemble des enseignants.

Pour s'ajuster aux besoins des élèves, 21 % évoquent la variation et la diversification des moyens, en particulier des supports. Comme en début d'année, les moyens concrets restent peu évoqués. Néanmoins, aux « exercices supplémentaires » bien présents dans les représentations initiales des enseignants se substituent à l'entraide, l'apprentissage par les pairs et la métacognition. Enfin, la notion d'individualisation des apprentissages apparaît davantage (34 % des enseignants contre 22 % dans le questionnaire initial) qu'en début d'année.

Les besoins identifiés par les enseignants restent convergents. Pour différencier, 47 % des enseignants déclarent avoir besoin d'un nombre réduit d'élèves par classe (41 % au temps 1), 39 % estiment avoir besoin de plus de temps (32 % au temps 1) et 15 % relèvent la nécessité de moyens matériel (espace, outils numériques...). En revanche, 10 % des enseignants soulignent les bénéfices du coenseignement et de la concertation (21 % au temps 1). 5 % des enseignants déclarent avoir besoin d'outils et de pistes de travail (diagnostiques, interdisciplinarité) ; sachant qu'en début

d'année, 23 % des enseignants étaient en demande de pistes concrètes, ce besoin d'outillage semble avoir été rencontré.

D'après les données collectées via le questionnaire en ligne, 56,8 % des enseignants estiment que l'expérience-pilote les a amenés à mettre en œuvre de nouvelles pratiques de différenciation et ce, de manière plus fréquente. Quatre types de pratiques de différenciation semblent avoir été particulièrement mises en œuvre par les enseignants :

1. 9 enseignants sur 22 déclarent proposer régulièrement une tâche identique pour tous les élèves tout en permettant à certains élèves en difficulté de réaliser une tâche différente ou aménagée (plus courte, plus facile...). Trois enseignants déclarent proposer ce type de tâche très fréquemment.
2. 7 enseignants sur 22 déclarent proposer régulièrement une tâche identique pour tous les élèves tout en permettant à certains élèves en difficulté de réaliser une tâche différente ou aménagée (plus courte, plus facile...) avec l'aide de l'enseignant ou d'un camarade. Quatre enseignants offrent très fréquemment cette modalité de travail.
3. 9 enseignants sur 22 déclarent proposer une tâche identique pour tous les élèves tout en permettant à certains élèves performants de réaliser une tâche différente, généralement plus difficile ou plus longue (c'est une tâche dite « bonifiée »)
4. 12 enseignants sur 22 déclarent proposer une évaluation diagnostique en début d'apprentissage.

D'autres modalités de différenciation ont été identifiées par les enseignants : mise à disposition de cartes mentales récapitulatives pour réaliser la tâche d'intégration, élaboration collective de « plans de contenu », consultation du GSM comme dictionnaire, utilisation de la tablette pour effectuer des recherches, travail par ateliers permettant aux élèves de choisir les activités dont ils ont besoin, diversification des moyens de communication pour réaliser une production (diaporama, affiche, reportage photo, production orale, etc.) et utilisation des jokers lexicaux.

Les données collectées via le questionnaire en ligne ont également permis d'identifier les pratiques de différenciation proposées dans notre « guide pratique ». 47,4 % des enseignants déclarent avoir mis en œuvre certaines de ces modalités de différenciation. Sur les 20 répondants,

- 17 déclarent avoir utilisé les **fiches de répartition des rôles** au sein des sous-groupes (6 occasionnellement, 7 régulièrement et 4 très fréquemment) ;
- 15 déclarent avoir mis en œuvre les « **fiches de stratégies** » (4 occasionnellement, 5 régulièrement, 6 très fréquemment) ;
- 14 déclarent avoir mis en place le **tutorat** (6 occasionnellement, 5 régulièrement et 3 très fréquemment) ;
- 13 déclarent avoir mis en œuvre le **questionnaire de lecture différencié** (4 occasionnellement, 8 régulièrement et 1 très fréquemment) ;
- 11 déclarent avoir utilisé la **charte de discussion** (5 occasionnellement, 4 régulièrement et 2 très fréquemment) ;
- 10 déclarent avoir utilisé le « **joker lexical** » (3 occasionnellement, 4 régulièrement et 3 très fréquemment) ;
- 10 déclarent avoir exploité les « **cartons de confiance** » (8 occasionnellement, 2 régulièrement) ;

- 10 déclarent avoir expérimenté **la dictée différenciée** (9 occasionnellement et 1 très fréquemment).

Toujours d'après les réponses au questionnaire en ligne, les pratiques en matière de regroupement des élèves (homogènes, hétérogènes, tutorat, groupes de besoins) n'ont pas changé si ce n'est que le travail collectif a été renforcé dans toutes les écoles. Ce résultat est probablement à mettre en lien avec les contraintes sanitaires imposées dans les écoles qui restreignaient notamment le travail en sous-groupes. Néanmoins, d'après nos observations et comme le témoigne cette déclaration d'une enseignante, le travail en sous-groupes de besoins ou hétérogènes et en binôme d'entraide (un élève « fort » avec un élève plus « faible ») a été expérimenté de façon plus régulière et plus consciente par plusieurs enseignants ; et ce, malgré les règles sanitaires en vigueur dans les écoles :

J'ai travaillé plus souvent en sous-groupes. Cette fois, j'ai réfléchi à leur constitution : en fonction des activités, je constituais les groupes en fonction du niveau (un élève faible avec un bon), mais pour certains élèves, c'était plus problématique, alors je constituais des groupes en fonction de leurs affinités. Au final, ça a bien fonctionné.

Au regard de ces résultats, nous pouvons conclure que les pratiques expérimentées par les enseignants ont permis de rencontrer notre objectif principal pour cette année 2 du projet qui se voulait axée sur la différenciation. L'augmentation de la fréquence des pratiques de différenciation est bien entendu influencée par notre accompagnement qui invitait les enseignants à différencier et à tester des modalités de différenciation. D'après nos observations, mais également les informations qui ressortent, les enseignants semblent davantage formés à la différenciation : si leurs conceptions ne semblent pas avoir bougé, leurs pratiques ont augmenté. En effet, les enseignants « osent » davantage différencier et inclure de la différenciation, et ce, de manière plus réfléchie et délibérée dans leurs dispositifs d'enseignement. Ces observations sont également à mettre en lien avec l'accompagnement proposé par les chercheurs qui visait à présenter des pistes concrètes en lien avec les outils expérimentés dans les écoles, mais qui proposait aussi de tester des modalités de différenciation plus transversales (tutorat, répartition des rôles, constitution de groupes de besoins, etc.). Enfin, la pratique du diagnostic semble également plus consciente. En effet, et particulièrement cette année, les enseignants ont été impliqués dans l'élaboration des dispositifs d'évaluation diagnostique (prétest) et d'évaluation du dispositif expérimenté (posttest), permettant ainsi de prendre une place active dans le processus d'analyse et de compréhension des difficultés et des compétences développées.

2.2.3. Les pratiques effectives

Comme nous l'avons signalé dans le point 1.5. Présentation des outils de collecte de données enseignants et élèves, plusieurs données collectées tout au long de l'année permettent de documenter les pratiques effectives et la mise en œuvre de chaque outil expérimenté. Les résultats qui suivent d'appuient donc sur les observations par les chercheurs, les traces de l'activité des élèves (exercices, productions écrites...) et des enseignants (déroulement méthodologique, documents de préparation de leçon, photos du tableau noir, etc.), les données issues des carnets de bords et les verbalisations des enseignants collectées grâce aux deux focus-groupes (« pré- » et « post- » intervention) ainsi que dans le cadre de nos séances d'accompagnement.

Lector & Lectrix

Dans la mesure où les auteurs de *Lector & Lectrix* proposent un enseignement explicite et progressif de la compréhension des textes, les enseignants ont suivi la planification suggérée. Le guide pédagogique à destination des enseignants étant très détaillé (il décrit les différentes étapes de l'activité, énonce les consignes de travail, guide les mises en commun et propose les corrigés), les enseignants déclarent mettre en œuvre les activités telles qu'elles sont décrites dans l'outil. Les observations menées par les chercheurs permettent de confirmer cette fidélité aux prescriptions de l'outil : même si certaines modalités de travail sont adaptées au contexte sanitaire, les enseignants suivent la démarche proposée et mettent en œuvre les activités telles que prévues dans le guide méthodologique de l'outil.

Comme nous l'avons déjà signalé, l'école n°2 a mis en œuvre l'outil en première année et en deuxième année. Ainsi, en première année commune, les enseignants ont repris la planification dès le début de l'outil, ce qui leur a permis d'expérimenter pour la deuxième fois (rappelons que ces enseignants ont déjà expérimenté l'outil l'an passé) les premiers modules de l'outil. Pour la mise en œuvre de l'outil en deuxième année, les enseignants ont fait le choix de reprendre l'expérimentation là où elle s'était arrêtée en mars 2020 suite au confinement.

Au total, l'outil propose 7 séquences d'enseignement. Plusieurs activités ont été testées par les trois équipes. Plus précisément, les activités des séquences 1 (apprendre à construire une représentation mentale), 2 (lire, c'est traduire) ont été réalisées par deux équipes, la séquence 3 (accroître sa flexibilité) a été mise en œuvre partiellement par une équipe (une seule enseignante) et la séquence 5 (répondre à des questions : justifier ses réponses) par une équipe, également.

Dans les trois écoles qui se sont engagées avec cet outil, la différenciation se limitait généralement à un apport de ressources supplémentaires aux élèves en difficulté (dictionnaires, exemples ou accompagnement ponctuel de l'enseignant ou d'un pair), à la prise en compte des erreurs et des rythmes d'apprentissage des élèves. L'aménagement des tâches restait donc occasionnel. D'après les données collectées par le biais du focus-groupe et du questionnaire de pratiques, le regroupement des élèves en binôme ou sous-groupe était lui aussi occasionnel : la plupart du temps, les élèves travaillaient de manière collective ou individuelle. La rencontre centrée sur la différenciation a donc suscité la curiosité de la majorité des enseignants impliqués dans l'expérience pilote : ceux-ci étaient en demande de pistes supplémentaires concrètes pour différencier et se montraient particulièrement sensibles au risque de creuser les différences (*jusqu'où et jusqu'à quand faut-il différencier ? Comment introduire de la différenciation auprès des élèves ? Comment différencier sans stigmatiser ?*). A la suite de nos échanges avec les enseignants, comme en témoigne cette enseignante, nous constatons que cette séance de travail consacrée à la différenciation a répondu à la demande des enseignants :

En 2h00, j'ai appris plus et j'ai reçu plus d'outils pratiques que dans toutes les formations que j'ai déjà suivies.

En matière de différenciation, l'outil *Lector & Lectrix* offre de nombreuses possibilités. Même si pour certains enseignants, l'appropriation de l'outil doit encore se poursuivre (notamment en matière d'appropriation de certains principes didactiques sous-jacents), le plus grand changement de pratiques pédagogiques s'observe à ce niveau-là. Les enseignants se sentant plus à l'aise avec l'outil ont pu exploiter de manière plus assurée les pratiques de différenciation proposées : anticipation de la constitution des groupes hétérogènes et accompagnement d'un des deux groupes par

l'enseignant, correction collective selon le principe « 1, puis 2, puis tous » (différenciation de processus), utilisation des cartons de confiance, alternance de phases orales et écrites (différenciation de productions). D'après les carnets de bord, les enseignants ont également testé le questionnaire de lecture différencié, le joker lexical, le tutorat et le recours au travail en sous-groupes (et ce, malgré les contraintes sanitaires). Pour ces enseignants, ces pratiques, intégrées à l'outil, ont été une découverte.

D'après le focus-groupe et les données issues du questionnaire final, les perceptions en matière de différenciation se sont affinées. En effet, pour les enseignants, aujourd'hui, différencier, c'est notamment *adapter la tâche au niveau de l'élève et en fonction de leurs difficultés afin que chacun progresse* et faire en sorte que *chacun atteigne l'échelon suivant de sa propre échelle*. C'est également *travailler différemment, en fonction des besoins des élèves*.

D'après les données collectées, les avis des enseignants vont dans le même sens : malgré les conditions sanitaires compliquées, toutes se disent satisfaites de l'outil découvert dans le cadre du projet. Pour ces enseignants, l'outil permet de développer plusieurs compétences en lecture des élèves et de favoriser leur implication et leur motivation face à la tâche : tous participent de manière active (posent des questions, répondent, réalisent les exercices) et d'après les enseignants, certaines compétences développées à la suite de l'outil ont pu être transférées dans d'autres situations d'apprentissage (en EDM, en sciences). Les enseignants qui ont pu expérimenter l'outil l'année passée se sentent désormais plus à l'aise avec la démarche de l'outil.

Dans les trois établissements scolaires, les enseignants ont l'intention de réutiliser *Lector & Lectrix* l'année prochaine ; dans l'une des écoles, il sera intégré directement dans la planification d'année, mais sur le degré. Enfin, d'après les enseignants, pour favoriser le développement des compétences en lecture des élèves et pour s'appropriier l'outil, il importe de *suivre le déroulement méthodologique, d'oser se lancer dans la démarche, de ne pas trop espacer les séances, mais proposer un entraînement régulier, et de bien préparer à l'avance chaque activité*.

Lirécrire pour apprendre

Rappelons que quatre équipes ont expérimenté l'outil *Lirécrire* dans leurs classes. Celui-ci se présente comme un outil didactique innovant qui propose un enseignement explicite et progressif de la compréhension des textes informatifs. Il offre une description très précise de huit ateliers visant, d'une part, à enseigner aux élèves les stratégies de lecture qui sous-tendent la compréhension des textes informatifs (sélectionner des informations, réaliser des inférences, mémoriser et lier des informations, etc.), et d'autre part, à leur apprendre à les utiliser efficacement dans diverses situations de lecture (répondre à un questionnaire et justifier ses réponses, reformuler oralement, résumer, etc.).

Les chercheurs ont pu effectuer quatorze observations dans trois de ces quatre écoles (sept observations dans l'école n°31, six observations dans l'école n°12 et une observation dans l'école n°23).

Contrairement à l'année passée, l'école n°23 a accepté d'accueillir la chercheuse pour l'observation de la mise en œuvre de l'outil, ce qui témoigne d'une certaine confiance mutuelle et constitue une avancée importante pour le projet. Une observation in situ par la chercheuse a été organisée. Cette observation a permis d'identifier les effets des activités sur la motivation et l'implication des élèves, les leviers et les difficultés de mise en œuvre. Un temps d'échange avec l'enseignante observée a été mené avec la chercheuse directement après la séance observée. Pour cette enseignante, la mise en

place de l'outil était plus compliquée. En effet, cette enseignante ne voyait les élèves de 2C qu'une séance de cours par semaine, les heures de français étant encadrées par une autre enseignante. D'après l'enseignante, elle ne connaissait pas suffisamment les élèves pour constituer des sous-groupes efficaces et pour mener à bien les activités. Du côté des élèves, l'heure proposée était trop « ponctuelle » pour susciter un réel investissement. La chercheuse, qui a pu observer cette classe, a constaté les difficultés identifiées par l'enseignante. Le climat de classe était particulièrement bruyant et tendu et malgré les multiples sollicitations de l'enseignante, la mise au travail a été très lente et compliquée. Dans ce contexte de classe difficile, l'enseignante a tout de même déclaré avoir apprécié l'observation et a souligné la bienveillance de la chercheuse lors de l'accompagnement et du retour d'observation.

Les enseignantes de cette école avaient déclaré, au début de cette deuxième année, se sentir plus à l'aise avec le projet et son déroulement. Lors des rencontres et des échanges à distance, elles ont manifesté leur motivation et leur intérêt à poursuivre le travail entamé l'an passé. Elles étaient particulièrement intéressées par les outils concrets liés à la différenciation. A la suite des résultats au prétest dans une classe de 2C, ces enseignantes ont mis en œuvre une activité de l'outil. Suite à cette activité, une enseignante a construit une évaluation assez proche de la démarche reprise dans *Lirécrire*. Les données analysées grâce à cette épreuve ont permis de valoriser le travail accompli. En effet, sur les 18 élèves évalués, seul un est en échec. Pour cette enseignante, c'est là un signe encourageant que ses élèves ont compris l'utilité des stratégies de lecture.

D'après les enseignantes, celles-ci retiennent particulièrement l'importance de travailler le texte informatif dès le début du secondaire et de réaliser un travail en profondeur sur les stratégies de lecture. Une enseignante a particulièrement retenu tout le travail lié à la métacognition et voit l'intérêt des différentes ressources proposées dans *Lirécrire* (grilles d'analyse de ses pratiques ou de ses difficultés, verbalisation des démarches).

Dans l'école n°6, l'équipe avait émis le souhait initial d'expérimenter tous les ateliers de l'outil dans les trois années du secondaire inférieur. Les ateliers 1 et 2 de l'outil devaient être mis en place dans une classe de 1C, les ateliers 3 et 4 dans une classe de 2C, les ateliers 5 et 6 dans une classe de 3P/TT et les ateliers 7 et 8 lors de remédiations en 1C et en 2C. Suite aux changements d'attributions et aux contraintes (liées à l'enseignement hybride notamment), la mise en œuvre a été très partielle. Certaines activités ont été menées en novembre et en décembre 2020 : l'atelier 1 en 1C et en 3P. Les observations de la fin du premier semestre avaient été postposées à la reprise de janvier 2021, mais celles-ci n'ont finalement pas eu lieu. Les enseignantes ont expliqué qu'elles avaient rencontré de grosses difficultés liées au contexte sanitaire (réajustements permanents, nombreuses lacunes à combler, pas d'activités de groupe possibles, locaux inadéquats, décrochage des élèves) et ont exprimé leur colère face à l'absence d'anticipation, au sein de leur établissement, des conditions d'efficacité de l'expérience (attributions tardives et dispersées, absence de projet d'équipe).

Dans l'école n°12, six observations ont été effectuées par le chercheur, trois en décembre 2020 et trois en mars 2021. Lors du premier semestre, une séance a été réalisée à partir d'une adaptation de l'atelier 1, « Se percevoir comme lecteur et comme scripteur », et avait pour titre : « De l'écriture, vous êtes sûr ? Identifier les caractéristiques et les fonctions principales de l'écriture ». Une autre séance, quelque peu adaptée et reprise de l'atelier 2, « Se familiariser avec les textes informatifs », a été mise en place. La séquence était basée sur les stratégies de lecture « survol » et de lecture « repérage ». La tâche d'intégration à la fin de la séquence était intitulée « Acquérir des réflexes de lecture ». Les élèves devaient remplir un questionnaire à partir d'un texte informatif et expliquer leurs démarches de lecture. Une séance fidèle de l'atelier 7, « Répondre à un questionnaire pour faire part de sa compréhension », a aussi été observée. L'enseignante a distribué le questionnaire avec les 14 questions présentes dans l'outil et a divisé le groupe-classe en sous-groupes de travail.

Elle a également réalisé un remue-méninge avec ses élèves autour du terme « questionnaire » afin de mieux cerner leurs difficultés.

Lors des observations en mars 2021, le chercheur a pris part à une séance qui concernait la suite de l'atelier 1 : « De l'écriture vous êtes sûrs ? ». L'enseignante, qui questionnait un peu plus les retombées du projet et le sens de celui-ci à plus long terme, s'est dite contente de l'outil et des effets observés sur ses élèves. Elle a apprécié les activités de métacognition qui ont permis à la fois d'ouvrir des échanges entre les élèves et de les reconforter dans leur travail.

L'activité réflexive sur la lecture et l'écriture a mis en confiance les élèves et a permis d'ouvrir des discussions intéressantes sur le sens des activités.

Cette enseignante a eu d'excellents résultats lors du posttest, ce qui a eu un effet non négligeable sur ses élèves.

Pour le renforcement personnel, ça leur a fait un bien fou, vraiment. Donc ça je trouve ça super intéressant.

Une autre séance observée s'est centrée sur la réalisation d'une synthèse des stratégies de lecture. La perception globale des activités était positive et les élèves ont été attentifs et participatifs lors du travail effectué en classe. La synthèse sur les stratégies de lecture, en fin de parcours, a permis de faire le point sur les apprentissages réalisés et de fixer les différentes démarches à suivre lors de la lecture d'un dossier informatif. L'enseignante a noté que les élèves étaient motivés de travailler en sous-groupes et que cela avait apporté un effet constructif dans la diversification de ses pratiques. L'enseignante a souligné les très bons résultats obtenus lors de la réalisation d'un CE1D « blanc » (préparation à l'examen de fin d'année) et lors du posttest. Elle s'est dite très satisfaite de l'outil et souhaite mettre à nouveau en place certaines activités pour l'année prochaine.

Ce qu'ils ont apprécié, c'est de travailler en groupes ou en duos, ce que je fais relativement peu d'ordinaire parce que cette année la classe n'était pas très facile et l'année dernière parce qu'ils étaient 24. Mais eux ils aiment bien, ils aiment travailler comme ça donc ça change aussi de travailler seul, à deux, en petits groupes, puis en grand groupe. La variété de la méthode leur plait bien et les synthèses que je fais régulièrement et que j'ajoute un peu, les stratégies, les aide aussi à ne pas perdre le fil.

Enfin, la troisième enseignante, qui avait mis en place l'atelier 7, a déclaré avoir apprécié les pistes pour mettre en place des pratiques de différenciation, notamment lors du travail en sous-groupes où elle a distribué des rôles spécifiques à chaque élève afin que chacun s'investisse dans la tâche demandée. L'année prochaine, avec l'aide d'un enseignant en mathématiques, elle utilisera un « tétra'aide » en classe dans le but de mieux gérer les questions des élèves lors d'une activité de lecture. Elle a aussi souligné les effets positifs de l'outil sur ses élèves lors de la préparation au CE1D.

Maintenant ici en relation avec le cours de mathématiques, ils voient les formes et les volumes, donc j'ai demandé à ce qu'ils produisent la fameuse pyramide colorée [le « tétra'aide »] de façon à ce que le volume sonore soit moins intense on va dire, donc dans la compréhension et qu'ils puissent eux-mêmes exprimer leurs difficultés et qu'un pair puisse interagir également.

Moi ça a été bénéfique en tous points, étant donné qu'enseignante en deuxième, avec l'objectif du CE1D au mois de juin, ben c'est sûr que ça ne peut qu'être bénéfique, que positif.

Elle a cependant émis des réticences quant aux effets de l'outil sur les élèves allophones, car ces élèves sont face à d'autres priorités d'apprentissage au cours de français.

Là où je suis un petit peu plus sur la « défensive » c'est par rapport aux élèves qui ont des difficultés par rapport à la langue, où le français n'est pas leur langue maternelle. Il y en a de

plus en plus, c'est affolant. Donc moi sur le côté je donne FLE, et ce n'est pas suffisant pour ces élèves-là. Donc eux les difficultés qu'ils ressentent à la base, vont que se renforcer malheureusement. C'est ça qui est assez frustrant, ce profil d'élèves là.

Les enseignantes se sont dites très contentes des retours d'observation. La perception globale des activités est positive et la majorité des élèves a progressé dans les apprentissages liés aux stratégies de lecture.

J'ai apprécié les retours d'observation et les activités concrètes que tu nous as partagées qui concernaient la différenciation. C'était une aide en plus, un petit plus apporté.

Elles ont aussi apprécié l'encadrement et la structure proposée par l'équipe de chercheurs.

Moi c'est ça qui me faisait peur au début quand j'ai dit que j'acceptais le projet, c'était le manque éventuel de structure et je n'ai pas senti ça donc voilà c'est aussi pour ça qu'on est rentré dedans et qu'on a adhéré, vu le timing serré et la fin d'année approcher, donc voilà niveau organisation et structure on savait où on allait et comme je te dis, ici en français on a été directement encadré avec une ligne de conduite très claire.

Dans l'école n°31, quatre classes sur cinq ont été observées en novembre 2020 (une séance observée a été assurée par une stagiaire) et une enseignante a effectué un bilan de l'expérience en ligne avec le chercheur en décembre et en mars. En mars 2021, trois enseignants ont été observés (5 périodes de 50 minutes). Lors du premier semestre, deux enseignantes ont intégré des activités dans une séquence plus large : le début de l'atelier 2 et des activités de métacognition tirées de l'outil. Un enseignant a repris, de façon fidèle, l'atelier 3 (la double page). Une enseignante a mis en place l'atelier 4 (Sélectionner des informations dans un dossier de documents et les lier entre elles) en travaillant sous la forme d'ateliers en simultanés. La stagiaire a également mis en place le début de cet atelier. Lors d'une séance qui mobilisait l'outil de la carte mentale, des élèves se sont lancés très vite dans la tâche et d'autres ont eu plus de mal à comprendre le sens de cette activité. L'activité de l'atelier 3 (la double page documentaire) a motivé les élèves et l'enchaînement des exercices a assuré un rythme soutenu dans les apprentissages. Les élèves ont apprécié aller au tableau pour dessiner la page documentaire et pour retracer le parcours de leurs yeux lors de la découverte du document. Ils disent ne pas avoir vu l'heure passer. A la suite d'une séance sur la reconnaissance et sur la compréhension des textes informatifs, certains élèves ont réalisé un travail de recherche. Deux groupes ont fortement apprécié l'activité de la tâche finale (exposé en groupe) et ont souhaité partager leur travail dans leur école primaire. Lors d'une séance en ateliers, les élèves se sont dits surpris de ne pas avoir la même tâche mais se sont très vite mis au travail. Le sonomètre utilisé en classe pour réguler l'état sonore a eu un effet bénéfique sur le climat de classe (les élèves ont apprécié l'idée et ont respecté cette consigne). Lors d'une séance sur la stratégie de lecture « survol », les élèves avaient sept minutes pour réaliser un exercice (un chronomètre a été utilisé en classe). Certains ont paru gênés de ne pas avoir fini à temps mais leur enseignante les a rassurés en leur expliquant que l'objectif était de développer des stratégies de lecture par la suite. Les enseignants ont communiqué au chercheur ne pas vouloir trop planifier à l'avance afin de s'adapter au mieux au rythme de travail des élèves.

Lors du deuxième semestre, une observation a concerné l'atelier 3 de la double page avec le même enseignant. Celui-ci a noté des effets positifs sur les élèves tant dans leur motivation que dans la maîtrise des nouvelles stratégies de lecture.

C'est positif de concrétiser formellement ces activités de métacognition. J'ai apprécié l'atelier n°3 et les textes informatifs sélectionnés pour la lecture d'une double page.

J'ai trouvé cela chouette l'analyse métacognitive, on ne fait pas ça souvent, ou alors je le fais mais de manière informelle, en échanges libres et sans garder de traces, et puis quand même les doubles pages, je trouve que les pages sont bien choisies.

Une autre enseignante a repris l'atelier 1 : « De l'écriture, vous êtes sûr ? » et un coenseignement a pu s'établir avec le chercheur. Les discussions entre les élèves ont été très riches et l'enseignante s'est dite très contente de l'activité (qu'elle compte refaire l'année prochaine).

L'atelier que j'avais choisi, tournait autour du méta, pourquoi on écrit, comment etc., donc ça c'était un aspect intéressant, on ne s'arrête pas souvent et assez là-dessus, on s'y arrête parfois de façon informelle mais là c'était l'objet et c'est intéressant de les voir réfléchir là-dessus et donc je la referai cette activité-là parce que je l'aime bien (atelier 1).

Moi j'ai bien aimé les observations, je trouve cela chouette d'avoir quelqu'un qui vient dans la classe et le fait que tu aies participé en passant auprès des élèves, qu'on ait un peu coenseigné, puis j'aime bien avoir un retour, j'ai trouvé ça agréable, c'était chouette, j'aurais bien aimé avoir plus d'observations et d'analyse de ce qui se faisait en classe.

Une troisième enseignante a inséré une activité métacognitive de l'atelier n°7 dans une séquence plus large sur la fable. Elle a apprécié que cette activité perturbe un peu les habitudes des élèves et les pousse à réfléchir différemment.

Il y a des petites activités dans les ateliers qui changeaient les habitudes des élèves, je ne sais pas si tu te souviens, mais mes élèves avaient été perturbés de répondre à des questions sur des questions. Ils se sont dits : « ah tiens en fait les questions elles ne sont pas toutes là pour y répondre et il faut réfléchir à la question, la comprendre » et ça je sais bien que ça les a un petit peu bousculés et je suis contente que ça les ait bousculés. Le manuel a permis d'ouvrir un truc dans leur tête.

Enfin, une enseignante a surtout travaillé des méthodes de métacognition (ex. : carte conceptuelle) avec ses élèves dans des séquences plus larges et lors de l'atelier 3 : « Sélectionner des informations dans une double page documentaire et les lier entre elles. » Une autre enseignante a construit elle-même des séquences en s'inspirant de l'outil. Celle-ci a mis en place avec ses élèves un projet de présentation orale sur la vraisemblance de l'histoire racontée dans *Mon petit cœur imbécile* de Xavier-Laurent Petit (en mobilisant le travail des sources et de textes informatifs sur l'auteur et sur des éléments de l'histoire). Une autre séquence sur les UAA0 et UAA1 visait le travail de collecte d'informations à partir du livre *Genesis Alpha* afin de répondre à la question de recherche suivante : « Le livre, *Genesis Alpha*, est-il plutôt de genre réaliste ou de science-fiction ? ».

Les leviers dans cette école ont été l'entraide entre les élèves, l'utilisation d'outils pour gérer le climat de la classe, le travail en coconstruction, la remédiation et le renforcement (par la lecture »survol« et le repérage), le dépassement (en proposant, en plus de l'exercice, de résumer les textes informatifs), la variation du timing pour réaliser les exercices, la variation des modes de production des élèves (cartes mentales, dessins) et l'entraînement à des nouvelles stratégies de lecture. Une enseignante a effectué une répartition des activités par groupes spécifiques (décidé en amont à partir des stratégies de lecture acquises ou non et en fonction des résultats de l'évaluation diagnostique). Elle a aussi mis en place un accompagnement plus régulier pour les élèves qui semblaient en « détresse » face à l'activité. Elle a varié l'organisation de travail : seul/en duo/en groupe-classe. Elle a créé une synthèse de type « mode d'emploi » pour les stratégies travaillées en classe.

Le focus groupe s'est réalisé en ligne sur *Teams* en mai 2021 avec la présence des 5 enseignants.

Dans cette équipe d'enseignants expérimentés et motivés, il y a parfois eu un petit gout de trop peu. Les enseignants auraient aimé tester d'autres outils et avoir plus d'observations en classe (même s'ils admettent que cela est compliqué pour les chercheurs vu le nombre d'écoles à suivre). Certains enseignants ont décidé de suivre la méthodologie de l'outil et d'autres ont inséré des activités dans des séquences plus larges. Tous les enseignants ont apprécié les observations, les retours et les entretiens oraux.

Moi je trouve que ça a le mérite d'exister, le contact entre chercheurs et praticiens, parce qu'effectivement nous sommes des personnes de terrain, et y a l'autre sphère et le fait de pouvoir échanger j'ai trouvé cela très intéressant.

Moi j'ai bien aimé aussi les échanges en tête à tête après les visites, là on a le temps d'entrer dans l'analyse de notre travail. Par contre je dois bien avouer que j'ai vécu un peu comme une pression, déjà c'est une année qui nous demande beaucoup de souplesse, d'adaptation, d'adaptabilité c'est surtout ça, avec « hybride », donc c'est déjà une année qui nous a demandé pas mal d'énergie, et ben c'est vrai que tu nous as bien « challengé », on a eu beaucoup de réunions, tu nous as bien préparé.

La réalisation des posttests, dans les écoles n°12 et n°31 a montré des résultats significatifs et très encourageants : dans l'école n°12, une enseignante (la coordinatrice) a eu quatre échecs sur 23 et 19 élèves ont réussi ce test avec de très bons résultats à la clé (8 résultats au-dessus de 12). L'enseignante a noté qu'elle avait eu de très bons résultats chez des élèves avec un niveau plus « faible » (un élève qui a eu un 17/20 au posttest avait eu la note de 7/20 au prétest). Dans cette classe, le constat global est le suivant : tous les élèves se sont améliorés sauf un élève qui a fait exactement les mêmes points. L'enseignante remarque que certains élèves ont eu fini avant les 50 premières minutes et qu'il n'y avait donc pas besoin de deux périodes pour réaliser le posttest. Les élèves étaient très positifs et très détendus avant et après le test. Quand l'enseignante a annoncé les résultats, ses élèves étaient vraiment heureux (et l'enseignante aussi par la même occasion). Elle a observé pendant l'année que cette classe travaillait à son rythme, parfois assez lentement, mais que les apprentissages restaient ancrés. Par rapport aux stratégies de lecture travaillées en classe et à partir de l'outil, elle a observé que les élèves n'avaient pas tout lu et qu'ils avaient appliqué les lectures survol et écrémage. Autre point positif, plusieurs élèves ont très bien répondu à une question où il fallait justifier sa réponse. D'autres élèves ont même justifié des réponses où il n'était pas nécessaire de le faire. Cette enseignante a trouvé que le posttest était très bien construit et que le thème était très chouette.

La deuxième enseignante qui donne aussi cours à une classe de 1C, n'a pas communiqué les résultats du post-test étant en retard dans sa planification. Elle a cependant remarqué que ses élèves étaient moins stressés face à un dossier de lecture et qu'ils savaient ce qu'ils devaient faire pour réussir la tâche demandée. La troisième enseignante, qui donne cours à une classe en 2S, a eu seulement deux échecs sur 11. Un élève en échec a eu des difficultés liées à la langue (le français n'est pas sa langue maternelle) et un autre élève « n'était pas preneur » selon l'enseignante.

Dans l'école n°31, toutes les classes ont présenté des résultats très bons. Dans une classe de 1C, il y a eu seulement deux échecs (deux 9/20) dont un élève avec de grandes difficultés en français. Les autres résultats sont excellents : entre 16 et 18/20. Dans trois autres classes de 1C, il n'y a pas eu d'échec, seulement un élève qui a eu la moitié des points. Dans la dernière classe de 1C, un seul élève est en échec et c'est un élève qui a de très grandes difficultés en français. Enfin, dans la classe de 2C, il n'y a qu'un seul échec. Les enseignants de cette école ont trouvé que le posttest était un peu plus facile que le prétest et ont questionné aussi le timing pour cette tâche. Ils ont trouvé que le

thème était plus abordable que celui du prétest. Cependant, ils ont souligné les effets positifs de ces bonnes notes sur les élèves et du travail réalisé tout au long de l'année.

Dans l'école n°23, les enseignantes ont mis en œuvre, à partir des résultats des prétests en 2C, une activité de l'outil. Suite à cette activité, une enseignante a construit une évaluation assez proche de la démarche reprise dans *Lirécrire*. Les données analysées grâce à cette épreuve a permis de valoriser le travail accompli. En effet, sur les 18 élèves testés, seul un est en échec. Pour cette enseignante, c'est un signe encourageant. D'après elle, ils ont compris l'utilité des stratégies de lecture.

Dans l'école n°6, les enseignantes ont constaté, en fin d'année, la démotivation et le décrochage des élèves concernés par la suspension des évaluations (1C, 3-4P). Nous n'avons pas disposé à temps des résultats des posttests dans cette école.

Nouvelle lecture en JEux

Dans la mesure où *Nouvelles lectures en JEux* propose 44 activités de lecture de 1 à 15 périodes de cours, les enseignants ont sélectionné les activités en fonction de leur planification et des besoins qu'ils avaient identifiés. 5 équipes avaient choisi cet outil pour cette année.

4 activités de lecture ont été mises en œuvre dans les sept classes participantes de l'école n°7 : lire par dévoilement progressif la nouvelle intitulée « Malgré tout », répondre à un questionnaire différencié à partir de la lecture d'une fable, lire à rebours la nouvelle intitulée « Tueur en série », lire par dévoilement progressif la nouvelle « La flaque d'huile ». En outre, les enseignants de l'école n°7 se sont basés sur l'outil *Lirécrire pour apprendre* pour proposer à leurs élèves 4 activités visant à développer des stratégies de lecture de textes informatifs. Dans l'école n°15, 2 activités visant à familiariser les élèves avec l'objet-livre ont été mises en œuvre dans 5 classes de 1re C : réaliser un domino de livres et jouer au *qui est-ce ?* des couvertures. Dans l'école n°18, 8 séances de cours ont été consacrées à l'exploitation de l'outil, par une des deux enseignantes de 2e C impliquées au départ dans l'expérience pilote (l'autre enseignante ayant abandonné le projet en cours d'année scolaire). Dans l'école n°26, aucune activité n'a été mise en œuvre. Dans l'école n°30, vu le démarrage tardif du projet, une activité a été mise en œuvre par les trois enseignantes « régulières » de l'équipe, au mois de mai : lire à rebours (d'autres activités étant planifiées pour le mois de juin 2021).

Les enseignants qui utilisent cet outil partent généralement du principe qu'il faut l'adapter à leur contexte (le choix même de l'outil est souvent guidé par son côté malléable, l'utilisation « à la carte » qui peut en être faite). Ainsi, plusieurs activités ont fait l'objet d'adaptations clairement identifiées par les enseignants (dans les carnets de bord, mais également dans les échanges oraux avec les chercheurs) : reformulation de certains termes repris dans les textes jugés trop complexes, allongement du temps de mise en œuvre, mise à disposition d'une version différente du texte pour les élèves « dys », ajout de certains supports qui ne sont pas prévus dans l'outil, appui sur d'autres nouvelles que celles qui sont prévues dans l'outil.

L'outil s'est donc assez bien prêté à des démarches de différenciation des apprentissages, mises en œuvre de manière particulièrement marquée dans l'école n°7 (par une enseignante essentiellement: *Le fait de travailler avec un questionnaire différencié, j'aime beaucoup car on met le doigt sur les problèmes de chacun et on permet à tous d'arriver au même but par des chemins différents*), mais également dans l'école n°18 (où la différenciation faisait déjà partie des habitudes des enseignantes), l'école n°15 (surtout à travers le coenseignement) et l'école n°30 (*La différenciation, on la fait tout le temps, on la pratique au quotidien dans nos cours, parce qu'on est obligés avec notre public, en tout*

cas en ce qui concerne la lecture). Toutefois, les enseignants identifient également un certain nombre de freins aux pratiques de différenciation, liés à des contraintes matérielles (« *Je suis presque réfractaire à la différenciation parce qu'on a des grosses classes. Je me dis qu'un enseignement plus individualisé pourrait correspondre à nos profils de classes très hétérogènes. Mais le nombre d'élèves reste un frein, il me semble, ou il faut revoir toutes nos façons d'enseigner* »), sanitaires (« *Cette année, ils ne peuvent rien se prêter, ils ne peuvent se regrouper, ils ne peuvent même pas s'approcher les uns des autres. Et pour le travail de groupe, ils ne peuvent pas, même par deux* »), ou à des préconceptions parfois très profondément enracinées (« *Le travail de groupe n'est pas efficace, surtout en fin de journée, après le cours de gym, ça dépend s'ils choisissent leurs groupes, c'est un moyen de mettre de côté, isoler certains, et il y en a un qui se tape tout le boulot, il y en a un qui a les notes, pas les autres. Je déteste les travaux de groupe* »).

Les adaptations (réalisées ou envisagées) des activités proposées dans *Nouvelles lectures en JEux* sont variées et souvent motivées par un souhait de différenciation (reformulation de certains termes (école n° 7), allongement du temps de mise en œuvre (écoles n°7 et 15), mise à disposition d'une version différente d'un texte pour des élèves « dys » (école n°7), choix de textes mieux adapté aux niveaux des élèves (école n°18), explicitation de termes obscurs (école n°15), différenciation de productions (reformulation écrite et non orale, école n°30). D'autres adaptations ont été occasionnellement mises en place, sans explications claires à ce sujet (ajout d'un questionnaire de lecture...).

Les déplacements de pratiques à la suite de l'utilisation de l'outil varient fort d'un enseignant à l'autre, même au sein d'une même équipe. Dans l'école n°7, une enseignante a évolué surtout dans sa perception et sa compréhension de la différenciation, les autres ayant plutôt assimilé des principes didactiques liés à l'outil (exploitation du texte informatif dès le début de l'année, travail des stratégies de lecture, évaluation diagnostique). Dans l'école n°18, les évolutions s'observent surtout au niveau de la didactique de la discipline (prise de conscience de la diversité de niveaux de compréhension à la lecture, mise en œuvre de nouvelles stratégies comme la lecture par étapes, l'émission d'hypothèses, l'interprétation, la mobilisation de savoirs langagiers). Dans l'école n°15, le peu de données fournies au chercheur ne permet pas d'identifier un quelconque déplacement de pratiques. Dans l'école n°30, la mise en œuvre tardive de l'expérimentation ne permet pas d'identifier un déplacement clair de pratiques, mais les enseignantes insistent sur l'utilité de l'outil dans le développement de compétences fondamentales de lecture comme le dégagement d'informations implicites, la sélection d'indices pertinents du texte, la liaison d'informations, la construction d'une interprétation :

Nos élèves ont commencé à comprendre qu'un texte, ce n'est pas juste ce qui s'écrit.

Les données concernant la manière dont les élèves ont vécu les activités et les apprentissages qu'ils en ont retirés sont plutôt encourageantes, puisque la plupart des enseignants estiment que les élèves ont progressé grâce à la pertinence des activités et à leur caractère motivant pour les élèves. Plus spécifiquement, les apprentissages mis en avant par certaines équipes sont les suivants : mettre en place certaines stratégies quand on aborde un texte, aborder correctement les consignes (école n° 7) ; se poser des questions sur sa propre activité de lecture (école n° 18). Toutefois, une enseignante estime que l'originalité des activités a parfois un effet contreproductif au niveau de la métacognition, les élèves étant alors moins conscients qu'ils réalisent de réelles démarches de lecture et mettent en œuvre des stratégies de compréhension spécifiques :

Ils n'avaient pas compris le bien fondé des devinettes, ils n'avaient pas vu qu'on était quand même allés sur une étude du lexique, de famille de mots, de synonymes, d'antonymes. Ils n'ont pas vu ça comme ça. (école n° 18)

Pour cette enseignante, un travail approfondi sur la métacognition doit accompagner ce type d'activité.

L'enseignement explicite des stratégies de lecture

Les ressources relatives à l'enseignement explicite des stratégies de lecture consistent principalement en quelques exemples de mises en œuvre, de typologies théoriques et de définitions des stratégies qu'il revient aux enseignants de s'approprier pour construire leurs activités d'enseignement explicite à partir de leurs propres supports. Ainsi, les enseignants se sont inspirés des grilles et des fiches disponibles sur les sites indiqués pour constituer leur référentiel de stratégies de compréhension. Ils ont progressivement réduit leur référentiel à quelques stratégies ciblées (faire des prédictions, activer ses connaissances, repérer la structure du texte, faire des inférences, se poser des questions, comprendre les mots de substitution, comprendre les mots difficiles, interpréter), ont ajouté ou ajusté des illustrations pour soutenir la représentation et la visualisation des stratégies. Ils ont également utilisé différents moyens d'identification des stratégies utilisées : post-it pour annoter au fil de la lecture puis explicitation et classement selon les stratégies, gommette de couleur à coller sur la fiche de la stratégie utilisée, ajout de « ? » dans la marge pour stimuler la formulation de questions. Au fil des séances, les enseignants ajustent leur timing pour laisser plus de place à la pratique guidée en sous-groupe ; ils ajustent également les documents (mise en forme des documents, utilisation de feuilles de couleur, etc.) pour une exploitation plus aisée par les élèves.

D'après les réponses au questionnaire initial en ligne, les pratiques les plus fréquemment mises en œuvre et partagées par les enseignants étaient : répondre à un questionnaire écrit, résumer par écrit, lire intégralement une œuvre longue, pratiquer une lecture sélective. Interpréter et débattre, interroger ses démarches et verbaliser ses difficultés de lecture sont occasionnellement mis en place. Au terme de l'expérimentation, les enseignants déclarent davantage faire pratique la reformulation orale, l'interprétation et la verbalisation des démarches de lecture. Par contre, la pratique du questionnaire écrit suivi d'une correction collective reste majoritaire. (Chez un des enseignants en particulier, le modelage se réduit à une suite de questions/réponses menée exclusivement par lui.)

C'est l'occasion ici de noter que le paradigme pédagogique de l'enseignement explicite, qui débute par le modelage de l'enseignant, semble contrecarré par le modèle socioconstructiviste et inductif qui prévaut dans la littérature et les pratiques pédagogiques depuis plusieurs décennies, ainsi qu'en témoignent ces déclarations :

Je pense que j'aurais dû davantage dispenser le cours à la manière du modelage. Néanmoins, je pense que les élèves retiennent mieux lorsqu'ils pratiquent dès le départ.

Avant de théoriser les stratégies de lecture, j'ai utilisé un mémo pour noter au fur et à mesure leur manière de faire en reprenant les mots des élèves.

Ces déclarations témoignent de la difficulté des enseignants, également observée par la chercheuse tant dans les préparations que dans les mises en œuvre, à réellement modéliser l'utilisation des stratégies et à se servir de cette modélisation pour élaborer un guide de questionnement. Ainsi, le

modelage se réduit au questionnaire classique ou à une analyse textuelle menée par l'enseignant, sans réelle verbalisation du « comment » en lien précis avec le texte lu. En outre, l'explicitation des stratégies se réduit souvent au seul fait de les nommer, ce qui ne garantit pas leur appropriation par les élèves ni leur efficacité en situation de lecture autonome.

Néanmoins, même sans correspondre au modèle précis de l'enseignement explicite, les activités menées ont permis aux enseignants de découvrir la notion de stratégie de lecture et, ce faisant, de la faire découvrir aux élèves. Au fil des séances, ils observent une mobilisation de plus en plus autonome des stratégies de lecture. En effet, tant lors des observations que dans les retours des enseignants, on peut relever une aisance croissante des élèves à identifier les stratégies de lecture utilisées ainsi qu'à les transférer d'une séance à l'autre :

Ils font spontanément des liens entre les stratégies : « Pour interpréter, on peut sélectionner des mots clés comme chez Mme ... ; pour préparer sa lecture, on peut déjà visualiser ».

Les élèves semblent établir des liens entre les leçons et retenir les démarches exercées. Ils savent résumer plus spontanément et ont découvert l'interprétation du 1er texte assez rapidement.

Les enseignants relèvent également le bénéfice des activités en termes de métacognition partagée :

Donner la parole aux élèves afin qu'ils essayent de formuler leurs stratégies permet de les renforcer positivement et aussi d'expliquer aux pairs sa façon de procéder.

Les déclarations des enseignants participants ainsi que leurs réponses aux questionnaires initial et final sur leurs pratiques montrent des représentations et pratiques assez contrastées en matière de différenciation. Deux enseignants insistent sur l'aide individuelle autorisée par la prise en charge de petits groupes :

Le nombre réduit d'élèves permet d'interpeler régulièrement chaque élève pour lire une partie de texte, répondre à une question, reformuler, etc.

Je demande à certains élèves plus discrets ou plus faibles de reformuler certaines parties du texte.

Les trois autres pointent l'intérêt de la pratique guidée en sous-groupe. Par ailleurs, alors que les modalités de travail les plus fréquentes déclarées dans le questionnaire initial sont collectives et individuelles, les binômes et sous-groupes sont davantage mentionnés dans le questionnaire final. En effet, au fil des séances, les enseignants sont davantage enclins à faire travailler les élèves en sous-groupes et observent l'influence positive de cette démarche sur leur implication ainsi que sur leur sentiment de compétence :

Je pense qu'ils ont plus apprécié le fait de pouvoir discuter des réponses entre eux. Dans les sous-groupes, ils débattent quand il y a divergence de perceptions ou de points de vue.

Un enseignant exploite les fiches de rôle et teste les pistes proposées par la chercheuse (répartir les questions entre les groupes, laisser le choix de ne répondre qu'à deux questions, etc.) :

Je laisse à chaque groupe sa façon de faire pour répondre au questionnaire : travail individuel puis mise en commun, répartition des questions entre élèves, travail direct en commun...

Les plus faibles sont responsabilisés dans des rôles, sont sollicités par les autres dans le groupe afin de réagir et de participer.

Les cercles de lecture

Les enseignants se sont approprié le matériel fourni par la chercheuse (canevas du carnet d'impressions, fiches de rôle, feuille de discussion) et ont globalement suivi la méthodologie du dispositif.

Au fil des séances, menées en coenseignement, ils ont échangé sur leur expérience et ont ajusté les modalités de mise en œuvre (durée des échanges en sous-groupe, explicitation préalable des stratégies de lecture, récolte des informations/impressions, etc.) et ont pris des initiatives (par ex. coller des post-it à la fin de chaque chapitre pour récolter les informations principales).

Alors qu'interpréter et débattre, interroger ses démarches et verbaliser ses difficultés étaient des pratiques déclarées, dans le questionnaire initial, comme occasionnellement mises en place, elles apparaissent comme des pratiques fréquentes dans le questionnaire final, ainsi que lire par étapes, émettre des hypothèses, s'impliquer personnellement, porter une appréciation et reformuler oralement. Ces démarches constitutives du dispositif ont donc été mobilisées et clairement identifiées par les enseignants. Ils pointent par ailleurs une nouvelle approche de la lecture, plus collective :

Le cercle de lecture permet de varier les méthodes de lecture, les interactions entre les élèves. Il amène une approche différente de la lecture, une approche plus positive et collégiale ; ça nous change du questionnaire.

Les enseignants qui avaient déjà expérimenté le cercle de lecture l'année passée s'en sont aisément approprié les principes didactiques (valoriser la compréhension spontanée des élèves, exploiter les interactions en sous-groupes, adopter une posture de partenaire plutôt que de garant du sens, etc.) et ont pu, notamment grâce aux observations de la chercheuse, ajuster leurs pratiques au fil des séances ainsi que partager leur expérience avec leurs collègues moins expérimentés et leur prodiguer quelques conseils : lors des mises en commun, il faut veiller à partager le résultat de la discussion plutôt que la reproduire, la feuille de discussion permet d'aller à l'essentiel ; toujours lors des mises en commun, il faut privilégier la confrontation des avis plutôt que leur récolte systématique, et renoncer à vouloir épuiser tous les sujets de discussion (*Il faut accepter que certains questions puissent rester sans réponse*).

Quelques freins sont toutefois observés par la chercheuse, en particulier auprès des enseignants qui expérimentaient le dispositif pour la première fois : la difficulté à considérer les entrées du carnet comme des déclencheurs de réactions plutôt que comme des « questions » auxquelles il faut « répondre » et la difficulté à envisager les « pistes spéciales » comme outil de dépassement réflexif plutôt que comme outil de vérification de la compréhension ; lors des discussions en sous-groupe, la difficulté à laisser les élèves discuter librement, hors du contrôle de l'enseignant. Enfin, la capacité, parfois inégale selon les enseignants, à exploiter efficacement les réactions parfois inattendues des élèves nous semble dépendre de la finesse de l'analyse préalable du récit.

Les stratégies de lecture ayant fait l'objet des séances précédentes, c'est leur mobilisation de plus en plus autonome par les élèves que les enseignants relèvent comme apprentissage principal :

On récolte les fruits du travail précédent sur les stratégies de lecture. Cela paraissait répétitif mais on voit maintenant que ça fonctionne. Les élèves deviennent plus autonomes, ils identifient facilement les stratégies.

Les stratégies de lecture permettent aux élèves d'accéder plus rapidement à une compréhension globale. En les utilisant, je me rends compte que cela les aide beaucoup.

Ils pointent également une implication accrue :

Je suis étonnée de leur compréhension spontanée et de leur implication dans un texte tout de même difficile, avec un style soutenu.

Une implication qu'ils attribuent à la pratique collaborative des discussions en sous-groupes et à la possibilité de discuter librement de sa compréhension, sans être évalué :

Les élèves prennent conscience que lire nécessite de la réflexion et que les discussions nécessitent une écoute mutuelle.

De fait, les enseignants relèvent également l'apprentissage de l'écoute et de la collaboration :

J'ai particulièrement apprécié le fait de donner des rôles dans les sous-groupes, cela leur permet d'organiser leur conversation. Au début, ils étaient réticents à être secrétaire ou porte-parole mais à force de faire tourner les rôles, ils voulaient tous l'être car ils avaient compris l'intérêt de la démarche.

Un enseignant attribue cette implication accrue à l'usage du carnet de lecture :

Le précédent livre que j'avais donné, seule la moitié de la classe l'avait lu. Après le cercle de lecture, ils avaient tous lu le livre suivant ! Grâce au carnet de lecture, ils peuvent laisser des traces, ils savent ce qu'ils peuvent écrire et se sentent plus impliqués.

C'est principalement grâce aux sous-groupes et aux rôles attribués aux élèves que les enseignants estiment avoir pu différencier et gérer l'hétérogénéité des profils de leurs élèves :

Les discussions en sous-groupes permettent aux plus faibles d'oser prendre la parole.

En travaillant par quatre, les élèves ont pu s'entraider. Un « chef » d'équipe était désigné pour aider les plus faibles.

Les plus faibles sont plus impliqués. Les plus forts peuvent aider les plus faibles.

Les élèves plus faibles sont aidés par des pairs qui sont bien acceptés et parlent comme eux.

Les enseignants relèvent aussi l'effet sécurisant du dispositif :

Diviser le texte en différentes étapes et partager leur expérience les a rassurés, ça leur permet de prendre confiance en leurs capacités.

Une enseignante pointe également un usage différencié des stratégies de lecture :

Les élèves en difficulté ont pu utiliser certaines stratégies et les bons lecteurs, des stratégies plus compliquées à mettre en place.

Les enseignants envisagent de mettre en place un cercle de lecture en début d'année scolaire prochaine, afin d'installer la pratique du carnet de lecture et l'utiliser lors des lectures à domicile.

Les dictées réflexives et les ateliers de négociation graphique

Ce dispositif repose sur des principes didactiques et une méthodologie qu'il s'agit de mettre en œuvre en exploitant les productions et les erreurs effectives des élèves ; aucune planification ne peut donc être fournie, mais les enseignantes se sont rapidement approprié les pistes de travail proposées

par la chercheuse via l'observation de vidéos illustratives et, dans l'une des deux écoles, la présentation de référentiels (*Eurêka*), dont l'un (l'éventail orthographique) est emprunté à l'outil *Viv(r)e l'orthographe*. Une des écoles a élaboré des carnets dans lesquels les élèves notent les dictées et les « règles » reconstruites ; cette école bénéficie également d'un équipement informatique permettant de noter et conserver toutes les traces (graphies récoltées/éliminées, justifications) des réflexions. Quelques supports fournis par la chercheuse (charte de négociation, feuille de discussion, fiches de rôles) ont été partiellement exploités (rôles).

Dans les deux écoles ayant expérimenté les dictées négociées (les enseignants utilisent plus spontanément cette appellation), les pratiques réflexives de l'orthographe (verbaliser les raisonnements et les doutes, faire relire par des pairs, réfléchir aux démarches pour orthographier) sont déclarées être mises en œuvre « occasionnellement » voire « jamais », les pratiques dominantes restant l'évaluation des productions écrites, les exercices de structuration. Au terme de l'expérience, ces pratiques réflexives sont déclarées « fréquentes », ainsi que se remémorer les règles, opérer des relectures ciblées, utiliser des référentiels.

Les traces récoltées (via les carnets de bord et les observations) permettent de constater le respect inégal des principes didactiques inhérents au dispositif. Les enseignantes suscitent le doute orthographique et exploitent les erreurs en récoltant toutes les propositions. Elles poussent les élèves à justifier leurs propositions et notent la justification retenue mais se limitent à répéter ce que disent les élèves (*c'est « a » car on peut dire « avait »*) ou valider l'application de « trucs » (*on peut dire « mordre » donc « er »*). Le raisonnement grammatical reste implicite ou incomplet et certaines explications sont très orientées par le questionnement de l'enseignante.

Pour ces enseignantes, les pratiques habituelles de différenciation consistent principalement à tenir compte des erreurs et des rythmes d'apprentissage des élèves. Elles travaillent le plus souvent de manière collective ; les regroupements en binômes ou en sous-groupes sont occasionnels.

Dans l'école où aucune rencontre préalable à la mise en œuvre n'a pu avoir lieu, les enseignantes ont poursuivi sur leur lancée de l'année passée avec une certaine aisance mais sans mener de réflexion approfondie sur les modalités de différenciation. Par ailleurs, les conditions sanitaires ne leur permettait pas de placer les élèves en sous-groupes ; les deux premières séances ont donc été menées collectivement. La taille du groupe-classe et le coenseignement (2 enseignantes pour 12 élèves) leur a toutefois permis de mobiliser tous les élèves. Lors de la dernière séance, les élèves étaient répartis en îlots avec attribution de rôles :

L'attribution des rôles permet à chaque élève d'être actif et acteur. Chaque élève a l'occasion de prendre la parole et d'argumenter.

Si les sous-groupes rendent l'activité plus dynamique, elles constatent toutefois une participation inégale selon les groupes. On peut raisonnablement émettre l'hypothèse qu'une mise en œuvre plus régulière aurait permis de réguler la participation des élèves.

Dans l'école qui a entamé la mise en œuvre cette année, les enseignantes ont d'emblée fait travailler les élèves en sous-groupes et, dès l'issue du premier atelier, elles se sont interrogées sur la gestion des différents rythmes d'écriture ainsi que sur la qualité variable des « négociations » selon les groupes :

On constate vraiment beaucoup d'entraide dans certains groupes ; par contre, dans d'autres, c'est à la majorité ou d'autorité, il y a encore du boulot pour apprendre à collaborer.

Lors des ateliers suivants, elles attribuent des rôles et soulignent l'effet de sécurisation qu'ils permettent d'installer :

La clarification des rôles et du temps imparti permet une activité plus constructive et plus rythmée. Des liens se construisent entre les élèves ; ils reforment systématiquement les mêmes équipes en s'échangeant les rôles.

Les élèves en aménagements raisonnables ont pu trouver une place valorisante grâce aux différents rôles.

Une élève dyslexique s'est proposée comme secrétaire après la 4e activité ; j'étais super surprise car elle a une orthographe abominable mais elle n'avait pas d'appréhension, puisqu'ils travaillaient en équipe et que l'équipe la portait.

La démarche de raisonnement sur les graphies et le travail en équipe sont vraiment probants. Les élèves en difficulté se sentent moins découragés, ils éprouvent moins d'appréhension face à la tâche proposée.

Elles ont par ailleurs envisagé quelques stratégies de différenciation : un élève dyslexique écrit sur tablette et bénéficie donc de l'appui du correcteur orthographique. De plus, il bénéficie de plus de temps (l'enseignante complète sa dictée de manière individuelle). Une enseignante a attribué des jokers pour limiter le recours aux référentiels et favoriser le raisonnement via l'éventail orthographique.

Une enseignante note que certains élèves de l'école n°21 pratiquaient déjà de type de dictée en 6e primaire :

Certains élèves ont très clairement déjà pratiqué les dictées négociées et montraient beaucoup d'aisance (pas nécessairement de pertinence ou de savoir-faire réel) face à la démarche.

Dans les deux écoles, dès les premières séances mises en place, les enseignantes relèvent les effets positifs du dispositif sur le sentiment de compétence des élèves :

Les élèves apprécient partager leurs savoirs comme s'ils étaient à la place du professeur.

Les élèves sont très satisfaits de constater leur progression entre leur dictée individuelle et le résultat de la dictée négociée.

Elles pointent également les effets sur les apprentissages orthographiques et grammaticaux :

Certains élèves utilisent spontanément des notions de grammaire ; ils se rendent compte qu'ils connaissent beaucoup de choses.

Comme les élèves ont l'occasion d'argumenter, cela permet de déconstruire pour reconstruire lorsque cela est nécessaire.

Ils utilisent de plus en plus un métalangage grammatical, surtout lorsqu'ils peuvent appuyer sur des points de matière revus récemment (par ex. l'impératif).

Elles observent en outre quelques transferts dans d'autres contextes :

En cours « classique », lorsqu'ils doivent relire, ils font référence aux ateliers ; ils expliquent, justifient davantage.

Ces ateliers permettent de travailler l'orthographe différemment et poussent les élèves à réinvestir des apprentissages. Personnellement, je trouve que les ANG renforcent positivement les élèves car lors des échanges, ceux-ci prennent conscience qu'ils connaissent des règles qu'ils peuvent partager aux autres membres du groupe lors de la négociation. De plus, ces ateliers amènent les élèves à adopter certains automatismes lors de rédactions (relecture, réflexion sur l'orthographe).

Les élèves discutent, des automatismes de vérification s'installent, ils deviennent plus systématiques.

Les enseignantes de l'école n°21 ont soumis un questionnaire individuel aux élèves à la fin de l'expérience. Ils estiment avoir appris à faire moins d'erreurs, à se corriger ainsi qu'à travailler en groupe.

J'aimais bien négocier et être obligé de justifier.

Une faible proportion déclare toutefois recourir aux techniques apprises dans d'autres situations d'écriture. La majorité apprécie le travail de groupe (*être aidé pour se corriger, ne pas travailler seul, les rôles différents*). Certains signalent toutefois une *mauvaise ambiance dans le groupe* et la non-participation de certains. La majorité dit avoir envie de faire d'autres DN pour les raisons suivantes :

on a plus d'idées en groupe ;

c'est amusant de trouver nos fautes ensemble ;

on apprend à travailler en groupe ;

on travaille plus vite et on trouve plus de fautes quand on est plusieurs ;

il y a moins de stress.

Dans cette école, les enseignantes ont spontanément fait passer une dictée diagnostique à tous les élèves de 1C afin de pouvoir comparer, en fin d'année, les résultats des élèves qui ont bénéficié de l'outil et ceux des autres. A l'heure de clôturer ce rapport, nous ne disposons pas des résultats.

Dans les deux écoles, les enseignantes envisagent de réexploiter le dispositif dans le cadre de l'AP, en alternance avec d'autres activités afin d'éviter l'essoufflement tout en maintenant une régularité. Elles envisagent d'anticiper davantage la constitution des groupes.

Viv(r)e l'orthographe

Viv(r)e l'orthographe ! propose une planification complète suggérée d'activités d'enseignement-apprentissage orthographique, sur une année scolaire. Cependant, aucune des deux équipes enseignantes qui ont choisi de travailler avec cet outil n'ont décidé de l'utiliser de cette manière : une équipe a plutôt choisi d'intégrer certaines activités dans la planification d'enseignements en fonction des besoins des élèves ainsi que des affinités propres des enseignantes avec l'une ou l'autre activité ; l'autre équipe a réalisé une planification détaillée à partir de l'outil, mais en y apportant plusieurs adaptations qui parfois s'écartent des principes fondamentaux de sa conception : changement des modalités de travail (individuel plutôt que collectif), adaptation de certaines consignes de correction, adaptation du temps imparti aux activités.

12 à 19 activités de l'outil ont été mises en œuvre par les enseignantes impliquées. Parmi celles-ci, les dictées diagnostiques, différenciées et « frigo » ont été expérimentées par les deux équipes

pédagogiques. Les activités intitulées « accords parfaits-Bingo », « TicTac verbes » et un atelier d'écriture à l'aide de la « cocotte » en papier ont par ailleurs été mises en place dans par les enseignantes d'un établissement scolaire.

Les déclarations des enseignantes ainsi que leurs réponses au questionnaire initial sur leurs pratiques montraient des pratiques variables en matière de différenciation. Dans une des équipes, la différenciation est quasiment absente des pratiques pédagogiques : les enseignantes déclarent ne jamais la mettre en place, et leurs réponses au questionnaire indiquent qu'une seule pratique relevant de la différenciation est régulièrement proposée aux élèves : le recours aux ressources (dictionnaire, pair ou enseignant) lors de la réalisation d'une même tâche pour tous les élèves. Dans l'autre équipe, les déclarations des enseignantes à ce sujet contrastent avec leurs pratiques effectives : elles déclarent en effet inclure peu de différenciation dans leurs enseignements, mais leurs réponses au questionnaire sur leurs pratiques indiquent que chacune utilise régulièrement différentes modalités de différenciation, notamment en proposant des tâches différentes en parallèle, en fonction des besoins des élèves, ou encore en organisant un travail en sous-groupes qui leur permet d'accompagner plus étroitement certains élèves en difficultés.

En matière de différenciation, l'outil *Viv(r)er l'orthographe* offre de nombreuses possibilités. Même si pour certaines enseignantes l'appropriation de l'outil doit encore se poursuivre (notamment en matière d'appropriation de certains principes didactiques sous-jacents), les enseignantes ont pu tester plusieurs modalités de différenciation. Dans l'école n°9, les enseignantes ont mis en les modalités suivantes de différenciation : le tutorat, le travail en ateliers tournants, les fiches-outils personnalisées, le travail par groupes de niveau, la différenciation des tâches, la différenciation des ressources. Lors d'une journée d'observation en mars, le chercheur a proposé un dispositif de coenseignement pour accompagner un travail de rédaction en sous-groupes. Cela a permis au chercheur de donner aux enseignantes quelques suggestions pour optimiser la différenciation, notamment le fait d'attribuer des rôles spécifiques aux élèves dans chaque sous-groupe, de n'utiliser qu'un écrit de travail par sous-groupe, de donner une marche à suivre plus explicite aux élèves. Dans l'école n°33, toutes les pratiques de différenciation testées par les enseignantes ont été observées par la chercheuse dans chacune des classes impliquées : dictées différenciées, constitution de sous-groupes de besoins et coenseignement. Pour une enseignante en particulier, ces pistes ont été perçues très positivement. L'expérimentation observée s'est d'ailleurs mieux déroulée dans cette classe. Pour l'autre enseignante, la mise en place de la différenciation était plus problématique : en effet, elle ne voyait le groupe classe que pour cette heure d'AP. Elle déclare ne pas connaître suffisamment les élèves pour réaliser des groupes de besoins ou répartir les supports en fonction de leurs difficultés

De manière générale, les enseignantes se disent satisfaites des activités découvertes dans le cadre de l'expérience-pilote. Les enseignantes estiment que le travail entamé en 2019 avec cet outil a permis de redonner de l'importance aux apprentissages orthographiques. Les activités menées ont pu répondre aux difficultés identifiées grâce au prétest (erreurs d'orthographe d'usage, découpages incorrects des mots, erreurs d'accords sujet-verbe et d'accords dans le groupe nominal, confusions homophoniques, erreurs de syntaxe et de ponctuation) et remotiver les élèves dans les tâches d'écriture. D'après les enseignantes, c'est le côté innovant des activités qui a fait leur succès auprès des élèves, ainsi que l'aspect collectif de certaines activités. A l'issue de ces deux années d'utilisation de l'outil, les enseignantes se disent convaincues par l'outil et, même si elles ne savent pas encore de quelle façon, elles pensent réutiliser les activités découvertes dans le cadre de l'expérience-pilote.

2.3. Nouvelles fiches descriptives

2.3.1. Nouvelles lectures en JEux

Plusieurs activités inspirées de l'outil *Nouvelles lectures en JEux* ont fait l'objet d'une fiche descriptive. Plus précisément, la première porte sur la mise en place d'un questionnaire de lecture différencié, la seconde sur le travail du lexique et du repérage des implicites d'un texte.

La fiche qui porte sur la mise en place d'un questionnaire de lecture différencié décrit une activité de lecture-compréhension au cours de laquelle des élèves du premier degré apprennent à répondre à un questionnaire de lecture dont le contenu varie en fonction du niveau de lecture et des besoins des élèves. 13 enseignants du premier degré du secondaire ont expérimenté cette activité.

Cette activité qui vise à travailler sur un support commun tout en différenciant l'accompagnement s'appuie sur l'outil de Séverine De Croix et Dominique Ledur, *Nouvelles lectures en jeu* (2016), mais également d'Alex Cabrol, *Différencier pour aider l'élève à lire et à comprendre les textes* (2011).

La tâche soumise aux élèves consiste à répondre à un questionnaire de lecture d'une fable de Jean de La Fontaine. Le questionnaire distribué aux élèves revêt un caractère orientant dans la mesure où il est conçu comme une aide à la compréhension. Trois versions de ce questionnaire sont à prévoir par l'enseignant : la première version s'adresse à des élèves plus autonomes car le questionnaire propose des questions ouvertes qui mobilisent la reformulation dans ses propres mots et la justification de réponses. La deuxième et troisième versions du questionnaire s'appuient sur le même texte et les mêmes questions, mais l'étayage diffère : soit la recherche d'informations est limitée à quelques endroits précis du texte et s'accompagne d'indications concrètes sur certains passages à relire, soit les procédures de résolution limitent l'effort d'écriture (choix multiples, recopiage d'un mot, etc.).

La fiche qui concerne le travail du lexique et du repérage des implicites d'un texte a comme objectif d'entraîner les élèves à la lecture par dévoilement progressif d'un texte à chute. La tâche proposée aux élèves consiste à répondre à de courtes devinettes pour ensuite découvrir un texte (une conversation téléphonique) et tenter de comprendre sa chute. L'enseignante observée a repris une activité du manuel intitulée « Lire des devinettes » (pp. 115-116 dans le guide de l'enseignant et p.50 dans le recueil de textes) et a centré la leçon sur le travail du lexique (les doubles sens, le contexte de la phrase, les implicites, l'utilisation du dictionnaire).

2.3.2. Les cercles de lecture

La fiche proposée à l'issue de l'expérience de l'année passée sera réécrite en tenant compte des remarques de la Cellule support (cf. réunion de travail du 7/12/2020) et du nouveau canevas fourni, ainsi que de la nouvelle expérimentation menée par l'équipe de l'école n°19. La fiche décrira les modalités selon lesquelles les 5 enseignants ont mené un cercle de lecture autour d'une nouvelle de Marguerite Yourcenar, en s'appuyant sur les supports fournis par la chercheuse (« Les cercles de lecture pour développer l'autonomie et l'engagement dans la lecture des élèves du secondaire. *Comment Wang-Fô fut sauvé* (Yourcenar) », in *Caractères n°59* (2019), G. Hauzeur).

2.3.3. Viv(r)e l'orthographe

Vi(r)e l'orthographe propose des dictées différenciées. Dix enseignants ont testé ce dispositif avec des élèves du premier degré du secondaire dont deux ont été observés par les chercheurs. La fiche

envisagée décrit cette activité de rédaction et de révision d'un texte dicté au cours de laquelle des élèves du premier degré apprennent à mobiliser toutes les stratégies d'orthographe apprises. Les modalités d'écriture de cette dictée varient selon des besoins des élèves identifiés en amont de l'activité et des contenus déjà appris en classe.

La tâche soumise aux élèves consiste à écrire un texte dicté par l'enseignant tout en accompagnant chaque élève de manière différenciée. Un texte à dicter et trois versions de ce texte sont à prévoir par l'enseignant : la première version s'adresse à des élèves plus autonomes. Elle invite les élèves à écrire dans son intégralité le texte dicté par l'enseignant. Destinée à des élèves qui ont besoin de plus de temps pour se relire, la deuxième version invite les élèves à n'écrire que la moitié du texte dicté. Quant à la troisième version, elle s'adresse aux élèves en grandes difficultés d'écriture : le texte dicté est d'emblée donné aux élèves, mais celui-ci comporte des « trous » qu'il faudra compléter selon la difficulté ciblée par l'enseignant (accords du GN et du verbe, majuscules, homophones, etc.).

2.3.4. Les ateliers de négociation graphique

La fiche proposée à l'issue de l'expérience de l'année passée sera réécrite selon le nouveau canevas fourni et enrichie des traces et supports des nouvelles expérimentations menées cette année par 5 enseignantes dans deux écoles.

2.3.5 Lire pour apprendre

L'atelier n°3 : « Sélectionner des informations dans une double page documentaire et les lier entre elles » fera l'objet d'une fiche descriptive (voir les pages 49 à 68 du guide pédagogique). Sept enseignants ont mis en place cette activité dans leur classe lors de cette deuxième année. Cette activité consiste à découvrir et à entraîner différentes stratégies adaptées à la lecture de tout texte informatif. Les lectures « survol », « écrémage », « repérage » et « intégrale » sont mobilisées pour comprendre finement la lecture d'une double page documentaire.

L'atelier n°2 : « Se familiariser avec les textes informatifs » fera lui aussi l'objet d'une fiche descriptive (voir les pages 27 à 48 du guide pédagogique). Trois enseignantes ont mis en place cette activité dont l'un des objectifs est de reconnaître des textes informatifs et d'établir l'inventaire de leurs caractéristiques. Un autre objectif parcouru est celui de découvrir et d'entraîner différentes stratégies de lecture pour circuler dans un texte informatif, un dossier de documents et une double page de manuel scolaire.

Enfin, l'atelier n°7 : « Répondre à un questionnaire pour faire part de sa compréhension » pourra également faire l'objet d'une fiche descriptive (voir les pages 138 à 153 du guide pédagogique). Deux enseignantes ont expérimenté cet atelier dont les objectifs sont d'orienter la lecture d'un texte à partir de l'analyse d'un questionnaire et de répondre à un questionnaire de lecture en mobilisant des procédures adéquates.

2.3.6. Lector & Lectrix

Lector & Lectrix est organisé autour de modules, chacun développant une stratégie de lecture en particulier, sur 3 à 4 périodes de cours par module. Ceux qui ont été testés dans le cadre de ce projet (par 10 enseignants en tout, dans 3 écoles différentes) sont le module 1 (Apprendre à construire une représentation mentale), le module 2 (Lire, c'est traduire), le module 3 (Accroître sa flexibilité) et le module 5 (Répondre à des questions : justifier ses réponses).

En fonction des traces des observations effectuées par les chercheurs et des retours d'expérience des enseignants, ces modules pourront faire l'objet de fiches descriptives, où seront notamment mis en évidence les dispositifs de différenciation prévus dans l'outil (voire éventuellement l'une ou l'autre piste de différenciation supplémentaire). Entre autres : le dialogue pédagogique « 1 puis 2 puis tous », la différenciation des modalités de réponses aux questions (écrit ou oral), les « cartons de confiance », les supports alternatifs (textes de différents niveaux de difficulté pour une même tâche), la différenciation des modalités de lecture (silencieuse, orale, orale accompagnée), etc.

3. BILAN ET PERSPECTIVES

3.1. Évaluation finale de l'expérience

Plusieurs aspects positifs sont à relever, en particulier au regard des difficultés rencontrées lors de la première année de l'expérience-pilote. En effet, la poursuite de l'expérimentation a permis aux chercheurs de reprendre contact avec les équipes dès la rentrée sans rencontrer d'obstacles organisationnels majeurs, et les enseignants, dont la plupart disposaient bien des heures de concertation, ont pu planifier la mise en œuvre des expérimentations de manière plus aisée. Ainsi, une meilleure anticipation de part et d'autre a permis une motivation accrue des enseignants, une meilleure conscience des enjeux ainsi qu'un démarrage plus rapide des expérimentations, et ce malgré le changement partiel de l'équipe des chercheurs.

La très grande majorité des enseignants se dit pleinement satisfaite d'avoir participé à l'expérience-pilote. Même s'ils n'avaient pas formulé d'attente particulière au départ, ils disent être ravis d'avoir découvert de nouveaux outils concrets, d'avoir mis des mots sur certaines pratiques intuitives et d'avoir reçu des pistes exploitables facilement applicables.

Après un départ difficile, j'ai pu découvrir des activités riches et originales et j'ai véritablement envie de modifier mes pratiques en classe. Cela m'a permis de tester et de constater ce qui pouvait être intégré au sein de mon cours l'an prochain.

Par ailleurs, la grande majorité des enseignants impliqués s'est montrée très demandeuse de l'accompagnement et des retours des chercheurs, sans craindre un regard évaluateur. D'après les données récoltées via le questionnaire final, guidance et liberté, soutien, disponibilité, pistes et documents fournis, conseils, retour sur les observations ont permis de réguler les mises en œuvre, de prendre le temps de l'analyse et la réflexion sur les pratiques. En outre, nos nombreux échanges avec les enseignants nous laissent penser qu'ils se sentent reconnus et stimulés par la collaboration avec les chercheurs et formateurs des universités et des hautes écoles, et apprécient que cet accompagnement se mène sur leur propre terrain, en tenant compte des réalités auxquelles ils doivent faire face.

L'observation, c'était bien. Pour voir la réalité du terrain. Certains chercheurs n'ont jamais enseigné dans le secondaire mais pas vous. [...] C'était bien que vous soyez venue, vous êtes ouverte, vous nous écoutez. On n'est pas face à un mur, vous n'êtes pas là pour nous juger, au départ on avait peur de ça, mais jamais vous nous avez jugées, vous acceptez les écarts, la discussion, et vous faites en sorte que chacun se sente bien dans ce que nous faisons.

Il nous semble que cet accompagnement constitue un levier essentiel des changements de pratiques indispensables à la gestion de l'hétérogénéité des classes, comme en témoignent quelques déclarations recueillies :

C'est rassurant d'être accompagné pour tester de nouvelles pistes.

Ton accompagnement nous a vraiment permis d'avancer ensemble, j'ai appris beaucoup plus que lors de n'importe quelle formation grâce aux outils concrets que tu nous as proposés et aidés à adapter à notre terrain. La durée est importante aussi, nous avons vraiment pu aller au bout de quelque chose que nous pourrions reproduire.

Nous observons également que les écoles dans lesquelles l'expérience s'est montrée productive sont celles où le travail d'équipe, la collaboration entre collègues, est de mise. D'ailleurs, une large proportion (69 %) des enseignants interrogés déclarent que l'expérience a permis d'installer ou de renforcer une collaboration efficace, un « nouvel élan », et ce grâce aux heures consacrées aux préparations communes et aux échanges de pratiques et de ressources. D'après les enseignants, les heures de concertation prévues à l'horaire ainsi que la bonne entente entre collègues et l'ouverture au changement sont les leviers nécessaires au travail collaboratif. Parmi les freins mentionnés, plusieurs enseignants pointent la réticence de leurs collègues à remettre en question leurs pratiques. La lourdeur du travail à fournir et le temps nécessaire, en particulier en contexte covid, sont également mentionnés.

L'efficacité de l'expérience s'est malheureusement vue réduite par les contraintes liées au contexte sanitaire, qui constituent la principale difficulté d'implication mentionnée par les enseignants. Ainsi, dans la majorité des écoles, les règles de distanciation ont empêché les possibilités de groupement (local fixe imposé et sans matériel, modification de l'espace interdite, déplacements interdits, un élève par banc, places fixes, etc.). En outre, la surcharge de travail des enseignants, concentrés sur de nouvelles modalités d'enseignement hybride et/ou préoccupés par les retards à rattraper et les « essentiels » imposés, ainsi que les semaines suspendues les ont rendus beaucoup moins disponibles pour les rencontres et moins disposés à consacrer le temps nécessaire à l'appropriation des démarches proposées et au suivi des expérimentations. Par ailleurs, plusieurs expérimentations ont été reportées, voire annulées, et certaines écoles ont préféré ne pas prendre le risque d'accueillir dans leurs classes un intervenant extérieur, et ce malgré l'autorisation officielle de la Cellule Support. La qualité de notre intervention s'est donc vue limitée par les obstacles liés à la persistance des mesures sanitaires.

En dépit de ce contexte difficile, nous tenons à saluer la capacité d'adaptation des équipes d'enseignants impliqués ; le contact est resté dans tous les cas maintenu et les expérimentations envisagées, fût-ce de manière plus réduite. De notre côté, la situation nous a conduits à diversifier les modalités d'accompagnement à distance, par la production d'outils que nous avons espéré facilitateurs du travail autonome des enseignants : diaporamas commentés, capsules vidéos, Padlet, etc. Mais nous constatons que ces ressources ont été peu utilisées (seuls 5 enseignants déclarent avoir consulté le Padlet), ce qui confirme la nécessité d'un accompagnement pour stimuler une appropriation effective des ressources. En outre, parmi les équipes où le projet reste bien mis en place, nous nous réjouissons d'observer chez bon nombre d'enseignants une réelle ouverture au changement des pratiques, même si celui-ci reste timide et n'est pas garanti au-delà de l'accompagnement.

3.2. Recommandations pour l'avenir

Les focus groupes réalisés avec les différentes équipes et le questionnaire final ont permis de récolter les avis des enseignants à propos de l'évaluation du projet. Ces données permettent de cibler des

recommandations pour l'avenir dans le but d'améliorer et de perfectionner les méthodes d'accompagnement et de travail collaboratif entre enseignants et chercheurs.

Nous relevons, parmi ces avis, que les enseignants affirment unanimement avoir besoin d'heures dédiées à la concertation pour poursuivre ce type de projet et effectuer un travail collectif avec leurs collègues, tant au sein de la discipline « Français » qu'avec d'autres disciplines (perspective interdisciplinaire). Il est donc question ici d'un aménagement des horaires qui viserait une meilleure continuité du projet dans le temps.

J'exploiterai à nouveau cet outil à condition de bénéficier d'heures dans notre horaire pour la mise en place du projet et afin de pouvoir passer le flambeau à de nouveaux collègues qui rejoindraient l'équipe ou qui souhaiteraient également mettre en œuvre les apprentissages.

Un enseignant précise que ces heures de concertation sont bénéfiques pour tisser du lien entre les collègues et pour partager des informations sur leurs pratiques et sur leurs élèves.

Pour moi, le plus du projet, c'est les heures de concertation. Ça fait du bien de se voir, faire du lien dans l'équipe et malgré tout on parle beaucoup de nos classes et de nos pratiques, ça permet de mieux calibrer, de voir où on en est, d'échanger sur nos pratiques, de voir où on en est avec nos élèves, pour moi c'est sans doute l'aspect le plus positif du projet.

Des enseignants ont partagé leur envie d'avoir plus de contacts concrets avec des chercheurs. Cela concerne la coconstruction de dispositifs didactiques (en prenant en compte à la fois l'expérience concrète des enseignants et les apports de la recherche) et les observations qui permettent d'échanger sur des pratiques de classe grâce à un regard extérieur.

Il faudrait que les experts soient plus souvent dans les écoles et fassent plus d'échanges oraux, ce serait plus riche.

Moi j'ai bien aimé les observations, je trouve cela chouette d'avoir quelqu'un qui vient dans la classe et le fait que tu aies participé en passant auprès des élèves, qu'on ait un peu coenseigné, puis j'aime bien avoir un retour, j'ai trouvé ça agréable, c'était chouette, j'aurais bien aimé avoir plus d'observations et d'analyse de ce qui se faisait en classe.

Des enseignants aimeraient participer à des mini-formations très concrètes pour découvrir de nouveaux outils afin de se renouveler dans leurs pratiques.

Moi ce que j'aimerais vraiment bien, c'est – parce qu'on a parfois des formations IFC, c'est justement quand il y a des outils qui sortent – avoir une journée ou deux de formation sur l'outil, justement pour renouveler un petit peu nos tiroirs. Ça ce serait super bénéfique et gratifiant, on aurait un peu l'impression de se renouveler.

Dans certaines écoles, les enseignants sont confrontés à de réelles difficultés liées à l'apprentissage de la langue. Ces enseignants ont dans leurs classes des élèves allophones, ce qui complexifie l'utilisation de l'outil. Une recommandation serait de proposer des outils spécifiques pour ce type d'élèves tout en veillant à ce qu'ils correspondent au contexte du 1^{er} degré.

Chez nous, on est encore sur la découverte de la langue, sur du déchiffrement, on n'est même pas encore sur de la compréhension. Donc, est-ce que la recherche ne peut pas penser à d'autres outils qui tiennent compte du fait que nos élèves découvrent la langue ?

D'autres enseignants soulignent le fait que les outils utilisés devraient être disponibles sur e-classe.

Que ces outils soient disponibles sur e-classe, que ce soit dans l'intérêt de la classe et des professeurs.

Qu'on mette ce manuel gracieusement à disposition ou que le gouvernement achète les droits et les mette à disposition des enseignants.

Des enseignants auraient voulu aller plus loin dans le projet, essayer d'autres outils, ce qui démontre l'intérêt de ce projet et l'envie partagée des enseignants de diversifier leurs pratiques d'enseignement.

Des enseignants souhaiteraient approfondir la différenciation par la suite et continuer à avoir une aide afin d'encore mieux gérer les classes nombreuses et le suivi individuel des élèves.

Enfin, les enseignants ont formulé des conseils quant à l'utilisation des outils sélectionnés. Ceux-ci concernent plusieurs aspects, comme celui de la question du temps nécessaire à la réalisation des activités, la planification de celles-ci, la prise en compte de la progression des élèves, l'appropriation et l'adaptation de l'outil, le respect de la méthodologie et des principes didactiques propres à l'outil.

Ces différentes recommandations devraient permettre de perfectionner la mise en place de ce type de projet au sein d'établissements scolaires et de faciliter l'appropriation des outils sélectionnés. Elles nous éclairent aussi sur les besoins spécifiques des enseignants et sur leur motivation à s'inscrire dans des projets qui valorisent leur travail quotidien et qui leur permettent de découvrir de nouvelles pratiques.

B. DIFFÉRENCIATION EN LANGUES MODERNES (AXE1)

1. RAPPEL DES FONDEMENTS

Les fondements de cette recherche restent majoritairement similaires à ceux de la première année de l'expérience pilote. Comme cela a été étayé dans les rapports précédents, au niveau de la logique communicationnelle qui est le pilier de l'enseignement des langues modernes, et de l'oralité, qui doit recevoir une attention toute particulière, les textes officiels prévoient le développement de stratégies verbales et non verbales, et des techniques de communication permettant aux élèves d'ajuster leur message tout au long du processus de production. Malgré cela, des difficultés d'apprentissage restent perceptibles à divers niveaux. L'apprenant doit composer avec une complexité cognitive (Dornyei, 2005) inhérente tant à la compréhension à l'audition qu'à l'expression orale avec ou sans interaction (incluant également les possibles difficultés de compréhension orale dans le cas d'oralité avec interaction). D'autre part, l'anxiété langagière (Horwitz, 2001) est un obstacle spécifique à la compréhension et à l'utilisation de la langue cible. A cela s'ajoute la gestion pédagogique liée à ces difficultés.

Au niveau de la méthodologie de recherche, notre équipe a continué de travailler en fonction de l'approche collaborative. Dans cette perspective, l'enseignant-e est amené-e à questionner ou explorer un aspect de sa pratique professionnelle tandis que le chercheur investit un objet de recherche et encadre la démarche de réflexion. Le concept de collaboration vise à ce que « chaque type de partenaires puisse s'y engager à partir de ses préoccupations et de ses intérêts respectifs » (Desgagné, 1997, p.377). En résumé, l'approche collaborative choisie insiste sur le caractère négocié et mutuel du savoir à construire dans le cadre d'un projet alliant activité de recherche et formation.

Dans cette optique, nous avons l'an dernier identifié une série de nœuds avec les équipes enseignantes. Après avoir dressé cette liste, nous avons conçu et proposé du matériel didactique en lien avec l'enseignement explicite de stratégies d'audition et d'expression orale en interaction. La

mise en place et l'expérimentation de ces outils avait été interrompue en raison des circonstances sanitaires. Les chercheurs avaient donc travaillé à approfondir ce dispositif avec une attention particulière sur la différenciation. L'ensemble des nouveaux outils résultant de cette réflexion ont été présentés dans les précédents rapport. L'objectif était que les enseignants puissent tester et s'approprier le matériel proposé, pour finalement l'adapter et l'exploiter dans leurs séquences de cours.

L'été dernier, nous avons mis sur pied un site web (ens-langues.be) dans l'optique de favoriser les échanges avec les enseignants, et ce à deux niveaux. Dans un premier temps, nous souhaitions faciliter l'accès à nos ressources, et dans un second temps, permettre aux enseignants d'échanger entre eux et de partager leurs pratiques. Les enseignants ont donc utilisé le site web toute l'année et plusieurs d'entre eux ont mis leurs adaptations de notre matériel à disposition des collègues du projet.

La période d'octobre à décembre nous a permis de présenter l'ensemble du dispositif aux enseignants des différentes écoles, de redéfinir ensemble les objectifs du projet et de répondre à leurs divers questionnements. La phase de différenciation telle que prévue dans notre dispositif est précédée par un temps d'enseignement explicite de stratégies, accompagné d'une réflexion métacognitive des élèves. C'est pourquoi à la suite de notre première réunion, les enseignants ont commencé (ou continué) à mettre en place la première partie du dispositif, telle que proposée l'an dernier. La période d'implémentation de la première partie du dispositif s'est étendue jusqu'au début du mois de février. Les enseignants ont ensuite exploité les fiches de différenciation que nous leur avons fournies, et ce jusqu'à la fin de l'année scolaire. Notre équipe a continué à accompagner les enseignants dans l'implémentation du dispositif au travers de rencontres, en présentiel lorsque la situation le permettait et en ligne à d'autres moments. Nous avons organisé deux réunions en janvier avec l'ensemble des coordinateurs des différentes équipes du projet. Ces réunions nous ont permis de mettre sur la table les attentes et intérêts des différents acteurs du projet, chercheurs et praticiens, et d'envisager la suite de l'année scolaire dans une démarche réflexive commune. Grâce à ces divers moments de réflexion avec les équipes d'enseignants, nous avons pu récolter des retours par rapport à l'ensemble du projet (collaboration, matériel proposé, situations propres à chaque établissement, etc.). C'est sur base de ces retours que nous jalonnons ce rapport final.

Dans un premier temps, nous apporterons plus de détails quant à l'accompagnement des enseignants en cette fin de projet. Nous aborderons ensuite l'aspect de la récolte de données et exploiterons ces analyses pour évaluer le projet de manière globale. Plus particulièrement, nous viserons à évaluer l'impact de ce type de projet collaboratif sur les représentations et pratiques des enseignants. Nous tenterons par la suite de dresser une série de freins et leviers à la mise en place d'un projet collaboratif de ce genre mais également à la pérennisation des pratiques initiées. Enfin, nous dresserons un premier bilan quant à l'impact du dispositif proposé sur les élèves concernés.

A ce rapport sont également annexées l'ensemble des fiches descriptives d'activités de différenciation testées en classe, ainsi que les documents élèves y référant. Les annexes sont disponibles sur le lien suivant :

<https://drive.google.com/drive/folders/1kFLm-F9wKiELTYO4IhU7V64DNNCal-j4?usp=sharing>

2. ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS CE DERNIER SEMESTRE

Au cours de ce dernier semestre du projet, nous avons poursuivi notre accompagnement des enseignants selon les différentes modalités que nous avons établies. D'une part nous avons maintenu nos réunions avec les équipes d'enseignant-e-s – si possible en présentiel, mais le plus souvent en ligne en raison du contexte sanitaire. Ce semestre en particulier a été un moment de cocréation et de coadaptation de séquences avec les enseignants. En effet, nous avons toujours présenté notre dispositif comme une série d'exemples, dont les enseignants pouvaient s'inspirer pour les adapter à leur propre contexte. Plusieurs équipes étaient donc en demande d'un accompagnement à la refonte de leurs séquences existantes, voire à la création de nouveau matériel, incluant un ou plusieurs principes de notre dispositif – les stratégies, la métacognition et la différenciation. Les différentes fiches jointes à ce rapport font état des collaborations qui ont porté plus particulièrement sur la différenciation, et qui ont fait l'objet d'une ou plusieurs application(s) en classe. Comme décrit plus bas, dans certains cas un ou plusieurs chercheurs/euses étaient présent-e-s sur place pour observer l'activité et se sont entretenu-e-s avec les élèves en organisant des focus groupes.

Notre site www.ens-langues.be est également resté un lieu d'échange entre l'équipe de recherche et les enseignants, mais aussi une plateforme de partage de documents et d'expériences entre les enseignants des différentes écoles. On trouvera ci-dessous un échange entre Jérémie Dupal, membre des Consortiums numérique et langues, et un enseignant. Jérémie avait posté un tutoriel sur un outil permettant de modifier la vitesse d'un fichier son pour différencier les supports lors d'une CA. Suite à plusieurs réunions avec une équipe d'enseignants, l'un d'entre eux a adapté l'une de ses séquences existantes pour proposer à ses élèves de choisir la vitesse du document audio sur leur propre tablette. Il a donc utilisé le tutoriel de Jérémie pour modifier son fichier son.

Différencier les supports avec l'outil "Audacity"

✉ S'inscrire pour les nouvelles réponses

Dernier post

Outils | RSS

Topic starter 18/01/2021 8:37

Jérémie Dupal
(@jdupal)
Membre
Admin
Inscription: Il y a 8 mois
Posts: 4

Bonjour à toutes et à tous,
Aujourd'hui, nous vous proposons une nouvelle petite fiche outil pour aider à différencier les supports en compréhension à l'audition.
L'outil gratuit Audacity vous permettra d'adapter le rythme de vos fichiers audios pour répondre aux besoins de vos élèves.
Et vous, quels moyens utilisez-vous pour différencier les supports ?
Excellente journée,
Jérémie

Fiche outil - Ralentir un fichier audio avec Audacity.pdf

Quote | J'aime | Résolu | Épinglé | Privé | Fermé | Plainte | Désapprouver | Editer | Supprimer

Topic Tags: #Audacity #Audition #Diff

06/05/2021 8:27

Bonsoir Jérémie,
Grand merci pour cette fiche outil qui m'a été bien utile.
Très bon week-end à toi,

Figure 1: Echange sur le forum du site www.ens-langues.be

Enfin, à la demande de plusieurs enseignants, nous avons organisé une réunion – en ligne – de clôture du projet le 29 juin 2021, à laquelle chacun-e des membres a été convié-e. Nous y avons prévu un temps d'exposition de nos premiers résultats, mais avons réservé la majeure partie de la réunion pour des échanges entre les enseignants des différentes écoles. C'est en effet ce que les enseignant-e-s nous ont le plus demandé.

3. RÉCOLTE DE DONNÉES

Pour rappel – cf. Figure 2 ci-dessous –, notre dispositif de récolte de données était basé sur une comparaison pré-post d'une part, et des données plus qualitatives d'autre part. En ce qui concerne les données quantitatives, nous avons dans un premier temps récolté des informations via des pré-questionnaires auprès des élèves et des enseignants dans le courant du mois d'octobre 2020. Les enseignants ont ensuite répondu à un questionnaire similaire de fin de projet (juin 2021). Ils ont par ailleurs soumis des questionnaires en version papier à leurs élèves dans le courant du mois de mai 2021. Nous avons effectué la lecture optique de ces questionnaires et avons travaillé uniquement avec les données longitudinales, c'est-à-dire les données que nous avons pour chaque élève ou enseignant ayant répondu au pré- ET au post-questionnaire.

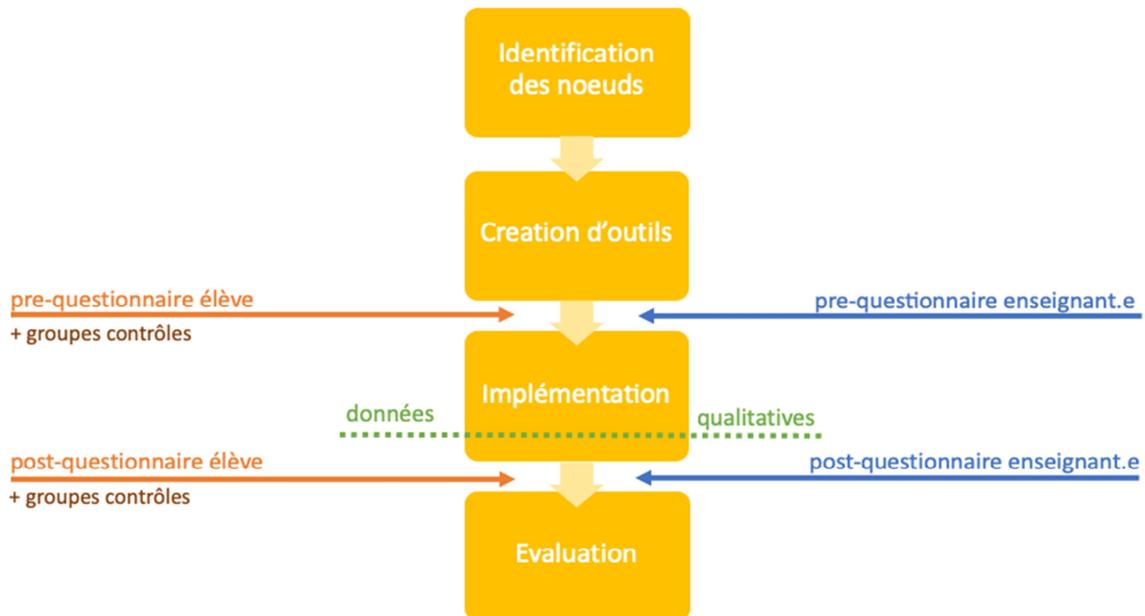


Figure 2 : Méthode de recherche - AP langues UCLouvain

En ce qui concerne les données qualitatives, comme expliqué plus haut, nous avons coconstruit des séquences différenciées avec les enseignants qui le souhaitaient, lors de ce dernier semestre. Dans la plupart des cas, et sur base volontaire, nous avons pu nous rendre dans les classes pour observer la

mise en place de ces séquences, et mener des entretiens avec les élèves, mais également avec les enseignants.

Nous avons mené les focus groupes élèves durant une période allant du 11 mars au 27 mai. Nous nous sommes entretenu-e-s avec 54 élèves de 6 écoles différentes au cours de 15 focus groupes. Quant aux entretiens avec les enseignants, ils se sont étalés du 10 mai au 8 juin. Nous avons mené 6 focus groupes et un entretien semi-directif avec 23 enseignant-e-s de 7 écoles différentes.

4. EVALUATION GLOBALE DU DISPOSITIF DE L'EXPÉRIENCE PILOTE

Cette partie consacrée à l'évaluation globale du dispositif mis en place dans les écoles a été organisée en fonction de questions émises par la cellule support dans le mail du 5 novembre 2020. Ces différents et nombreux questionnements nous ont semblé être une articulation opérante nous permettant de consolider et d'agencer notre appréciation globale quant aux effets du dispositif testé dans les écoles du projet.

Ces retours sur l'expérience menée seront étayés avec quelques visualisations graphiques de nos données quantitatives et avec des verbatims qui proviennent des focus groupes que nous avons organisés dans plusieurs écoles, comme détaillé ci-dessus. Ces verbatims nous permettent, dans certains cas, d'avoir un regard plus profond et sincère sur les pratiques et réalités professionnelles des enseignants et des élèves du projet.

Nous structurerons par conséquent ces parties en fonction des questions du document partagé par la cellule support. Combinées aux fiches jointes à ce rapport, les analyses que nous y présentons couvrent également les rubriques de reporting listées dans le document utilisé dans le rapport final d'août 2020.

4.1 Collaboration

La collaboration a été l'un des principes fondamentaux de ce projet. Comme mentionné plus haut, notre équipe s'est appuyée sur la définition de recherche collaborative proposée par Desgagné (1997). Ce dialogue entre pédagogie et recherche a par ailleurs récemment été préconisé par, entre autres, Sato et Loewen (2018). Dans le cadre de ce projet, néanmoins, la collaboration a également eu lieu à un tout autre niveau puisqu'il s'agit d'une collaboration entre enseignants d'une même discipline. Cette section vise donc à faire état des freins et leviers pour une collaboration efficace entre chercheurs et enseignants, mais aussi entre enseignants de langues d'une même équipe. Des observations de l'équipe de chercheurs, ainsi que des éléments quantitatifs et des verbatims d'enseignants viendront alimenter les différentes réflexions. Il est à noter néanmoins que les résultats des questionnaires et des focus groupes ne sont représentatifs que d'une partie des enseignants.

4.1.1. Une collaboration entre chercheurs et enseignants

Les effets de la collaboration entre chercheurs et enseignants ont pu se faire ressentir à plusieurs niveaux. Nous nous sommes intéressés à deux aspects en particulier. Tout d'abord, nous avons tenté de déterminer si les enseignants avaient des *a priori* quant à la collaboration avec des chercheurs, et

si ces représentations initiales ont évolué ou non tout au long du projet. Le deuxième aspect que nous avons investigué est l'impact de la collaboration sur les représentations des enseignants par rapport au dispositif didactique proposé.

Lorsque nous avons effectué nos focus groupes, nous avons donc questionné les enseignants sur leurs représentations initiales quant à la collaboration avec les chercheurs. Il est apparu, dans une majorité des cas, que les enseignants avaient des préconceptions que l'on pourrait qualifier de négatives à l'égard des chercheurs au départ du projet. Voici quelques verbatims récoltés :

« Je croyais que vous étiez comme des maitres de stage qui alliez venir nous observer et nous dire quoi faire dans la classe. »

« Chercheur donne l'idée d'analyse de cobayes, et d'éprouvettes, de choses imposées. Je pensais que vous étiez encore des psychopédagogues sans connaissance du terrain. »

« Que ça n'allait pas être bénéfique forcément pour nous et juste être une occasion pour vous d'avoir des chiffres en plus, quoi »

« Moi l'année passée, j'avais l'impression qu'on allait nous imposer un truc. »

Arrivés au terme de ce projet pilote, les représentations des enseignants, ou tout du moins leurs craintes par rapport à la collaboration avec des chercheurs, semblent avoir évolué :

« J'ai trouvé ça très très chouette, on a appris beaucoup de choses, via les documents, les réunions. On s'était dit que c'était un peu de remise en question. On est tous dans le même bateau, on travaille tous avec les mêmes difficultés. »

« Vous êtes venus avec des choses sur lesquelles on a dû s'arrêter. La collaboration était chouette, quand on avait des demandes vous nous entendiez, et vous répondiez. »

« Ça a apporté beaucoup plus que ce que je pensais que ça pouvait apporter. »

« Quand on sort de de l'école, bah bien souvent on fait ce qu'on a l'habitude de faire tout le temps et là ça permet, bah c'est une sorte entre guillemets de formation continue d'une certaine façon, même si vous nous donnez pas vraiment la théorie et des cours mais ça permet de rester à jour. »

En ce qui concerne l'impact de la collaboration sur les représentations et pratiques des enseignants, les différents entretiens ont parfois mis en exergue un impact significatif sur les pratiques, comme déjà partiellement abordé dans les verbatims ci-dessus et comme le déclare par exemple cette enseignante :

« Sur base des documents fournis, ça nous a permis de voir comment travailler l'audition autrement. Ce genre d'exercice, j'aurais jamais pensé le faire en classe, on part avec des questions ciblées, etc., alors qu'il y a moyen de travailler l'audition différemment. C'est vraiment un point positif pour l'avenir. »

Lorsqu'elle parle de questions ciblées, cette enseignante fait référence à des questions de compréhension à l'audition qui ciblent le contenu et non la méthode de résolution de la tâche. La collaboration avec les chercheurs lui a permis d'envisager l'audition sous un autre angle, de sortir du « quoi » et de faire réfléchir les élèves sur le « comment ».

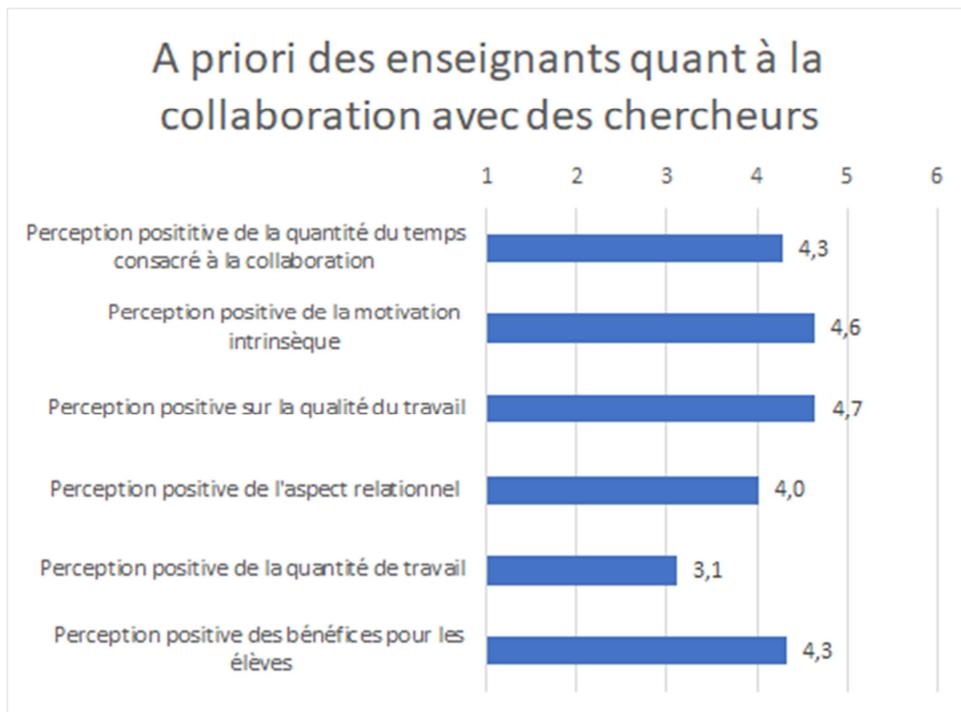
- Le phénomène d'appropriation du matériel proposé fait écho au cadre théorique de développement professionnel tel que présenté par Pastré (2005) et en particulier, à ce qu'il appelle la *genèse instrumentale*, où la genèse se produit lorsque "Le sujet se voit contraint

par la situation de créer de la ressource nouvelle” et qu’il “le fait par un mouvement d’appropriation, d’intériorisation, qui est en même temps reconception d’éléments qu’il trouve dans son développement” (p.233).

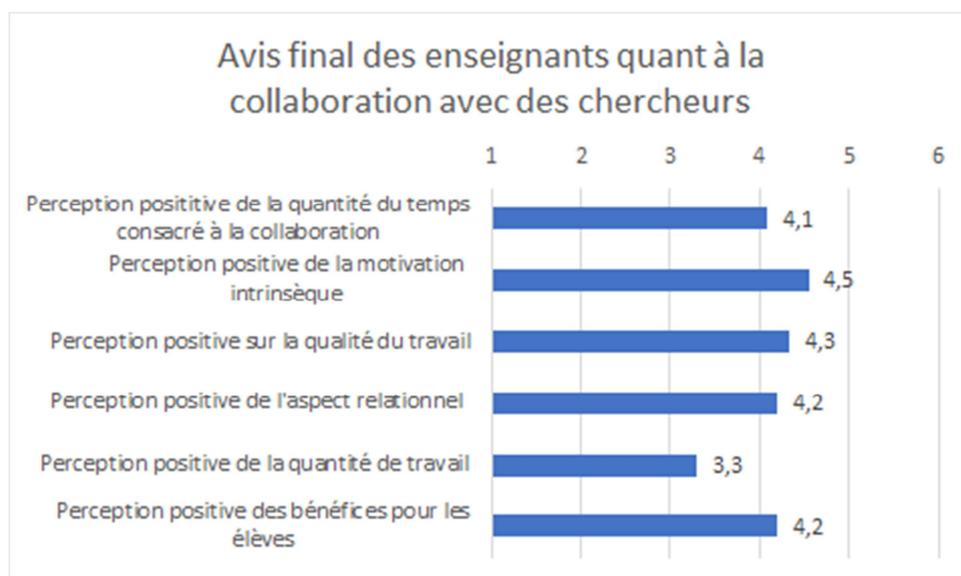
Les adaptations du matériel proposé, ainsi que le partage de ces adaptations sur le site ens-langues.be, couplés à nos observations de mise en pratique dans certaines écoles, témoignent également de cette genèse instrumentale.

Le constat que la recherche collaborative favorise en particulier une genèse instrumentale a par ailleurs été posé précédemment par Simons et Beckers (2010) dans une étude critique des recherches collaboratives menées par l’ULiège pendant dix années.

N=33 septembre 2020



N=33 juin 2021



Si nous pouvons apercevoir quelques tendances, nous devons constater qu'il n'y a pas d'élément significatif nous permettant d'observer une évolution entre le pré-questionnaire et le post-questionnaire. Nous pouvons néanmoins observer qu'entre septembre et juin, les enseignants ayant répondu au pré-questionnaire et au post-questionnaire (N=33) ont pu modifier leur perception positive de la quantité de travail. Il est probable qu'en septembre, lorsque nous avons présenté notre module *différenciation* - un ensemble de modèles à partir desquels les enseignants étaient invités à construire du matériel pédagogique - certains d'entre eux ont pu être inquiétés par la quantité de travail à produire en cette période plus que difficile, d'autant plus que le module précédent était un module *clé sur porte*.

Nous observons aussi que les enseignants qui ont répondu aux deux questionnaires ne sont pas nécessairement ceux avec qui nous avons le plus collaboré au niveau de la construction de fiches, lors d'échanges sur le site et par mail et lors de rencontres et d'observations in situ.

4.1.2. Une collaboration entre enseignants d'une même discipline

Lors des six focus groupes effectués avec des enseignants de différentes écoles, la nécessité de préserver des heures de concertation à l'horaire des enseignants a été unanimement reconnue. Les enseignants ont exploité ces heures pour collaborer entre eux, échanger des idées, coconstruire.

Dans l'une des écoles du projet où les stratégies et la différenciation ont été particulièrement appréciées par les enseignants, ces derniers ont également mis en place des activités avec les élèves de deuxième année (ne faisant pas partie du projet), tout en se concertant pendant leur temps libre. Ils déplorent néanmoins ne pas avoir plus de temps à l'horaire pour collaborer.

« Ce qui est intéressant, ici, c'est qu'on a réfléchi ensemble, on s'est dit, que va-t-on faire [...], il n'y aura plus d'heures de concertation l'an prochain, mais on va quand même continuer à se concerter. On s'est concerté pour la différenciation en deuxième année. »

Une jeune enseignante de l'équipe explique également que ces heures lui ont permis d'échanger avec sa collègue plus expérimentée et que cela a été porteur pour elle en tant qu'enseignante en début de carrière.

« Ça m'a permis de travailler avec X, sans elle, j'aurais pataugé, j'avoue. Elle a bien pris le temps de réfléchir avec moi et de m'expliquer. C'était vraiment utile. »

« Ça renforce l'équipe d'avoir un projet commun au sein d'une matière commune. Je ne savais pas que ma collègue avec un avis aussi proche du mien. »

Dans une école où le matériel a moins séduit, les heures de concertation ont malgré tout eu du succès.

« Ça nous a permis nous aussi de travailler ensemble, à des heures fixes. Ça nous obligeait à collaborer. »

« Il nous en faudrait même plus, parce que c'était dans l'horaire, il faudrait que ce soit en plus de l'horaire. On nous demande de collaborer en général, mais on ne nous donne pas de temps pour collaborer, donc au final on doit prendre sur nos heures de temps libre. »

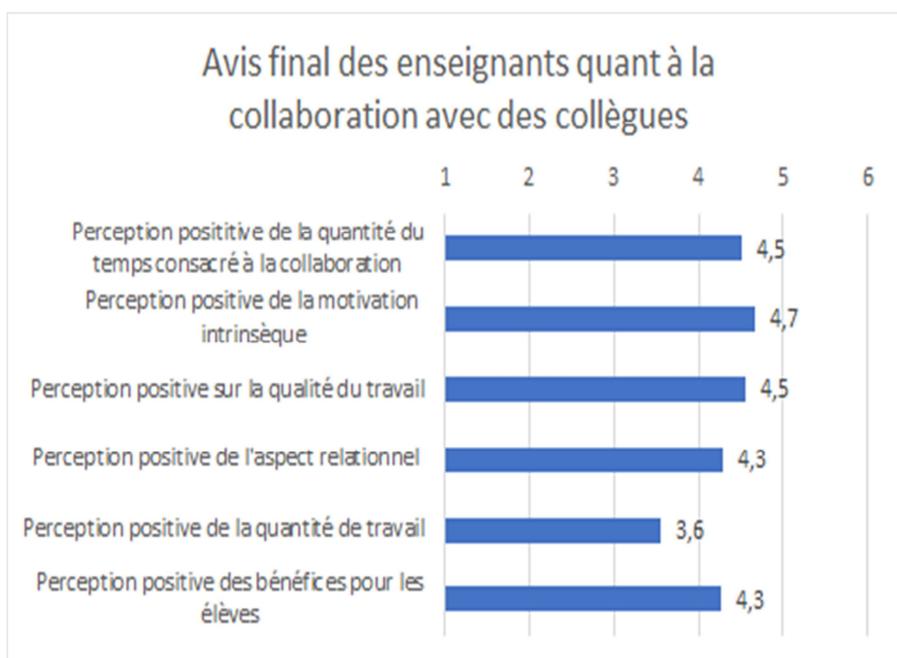
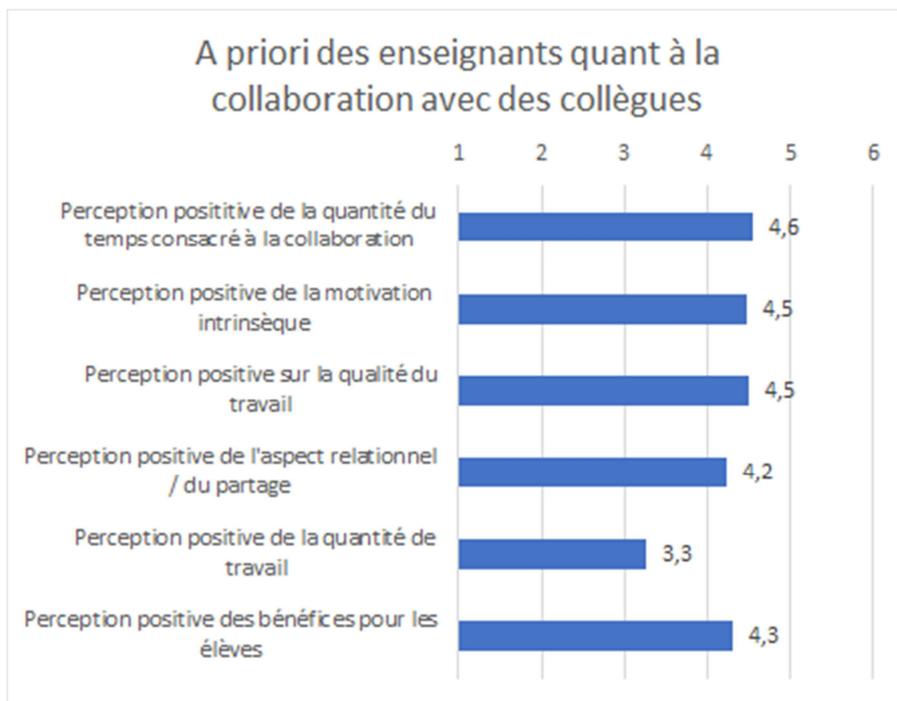
Dans une autre école où les heures de concertation n'ont pas été ajoutées à l'horaire des enseignants, mais comprises comme des heures pour les élèves, les enseignants affirment que le projet leur a également permis de réfléchir ensemble.

« Ce qui est bien c'est qu'on a été forcés de travailler ensemble. [...] On a des idées déjà et ce qui manque, c'est le temps en fait. »

Un autre témoignage qui soutient indirectement la volonté des enseignants de collaborer avec leurs collègues est celui de l'enseignante ayant participé à un entretien semi-directif. En effet, elle était en fait la seule enseignante de l'école à participer à l'axe 1. Lors de l'entretien, elle a expliqué qu'elle aurait préféré travailler avec une équipe d'enseignants et qu'il était beaucoup plus difficile de réfléchir à la mise en place des activités en étant seule. Cela a eu un impact négatif sur sa motivation.

Tous ces témoignages semblent donc préconiser l'ajout d'heures de concertation à l'horaire des enseignants, lorsqu'ils participent à un projet, mais également dans leur quotidien. Le facteur temps est l'un des freins à la collaboration entre enseignants. Ce constat était déjà posé par Borges et Lessard (2007). Karsenti (2005) précise que la collaboration n'est pas une compétence innée, et que les enseignants devraient être outillés pour ce genre de pratiques, par exemple en formation initiale. Néanmoins, cet aspect n'a pas été abordé par les enseignants lors des focus groupes.

Le caractère officiel (voire obligatoire) et régulier d'heures imposées à l'horaire à des moments prédéfinis pour se concerter plait particulièrement aux enseignants. Cela pourrait s'expliquer par une volonté de valorisation de ces heures de travail, mais également parce qu'une demande de collaboration avec un collègue peut être perçue comme un signe d'incompétence (Tardif & Lessard, 1999). Dans ce deuxième cas, l'officialisation de la concertation ne conduirait pas à des tensions et des jeux de pouvoir et d'expertise entre les différents collaborateurs (Walting, 2004), puisqu'il s'agirait d'une demande hiérarchique indépendante de ces derniers.



Concernant la perception des enseignants vis-à-vis de la collaboration avec les collègues, nous n'observons pas de résultats quantitatifs concluants. Leurs perceptions quant au fait de collaborer avec leurs collègues sont restées plutôt positives tout au long de l'année. Nous notons toutefois une tendance similaire en ce qui concerne la perception positive de la quantité de travail. D'une part, ceci souligne le caractère un peu improvisé de cette deuxième année du projet. En effet, de nombreuses écoles partenaires ne s'attendaient pas à ce que ce projet soit relancé, et elles ont, dans les conditions sanitaires qui ont vu l'année scolaire précédente être amorcée, probablement du craindre une charge de travail excessive dans un contexte scolaire qui leur laissait déjà moins de temps de travail qu'à l'ordinaire. D'autre part, si nous comparons le caractère peu significatif de ces données avec les retours que nous avons pu avoir lors d'entretiens individuels, nous observons qu'à ce stade,

et avec si peu de données longitudinales, ces focus groups et entretiens ont pu nous fournir un regard plus qualitatif et davantage en profondeur par rapport à nos questions de recherche.

4.2 Impact sur les élèves

Les 15 entretiens menés avec les 54 élèves du projet nous ont permis de dégager plusieurs tendances dans les effets qu'a pu produire notre dispositif. Nous nous sommes plus particulièrement intéressé-e-s aux aspects couverts par notre dispositif – cf. Figure 3 ci-dessous. Pour chacun de ces aspects, nous avons porté une attention spécifique à un potentiel effet sur les émotions des élèves, ce point faisant partie intégrante de nos questionnaires élèves. Les émotions positives (plaisir d'apprendre la langue) et négatives (anxiété langagière) ont en effet été respectivement identifiées comme des leviers et freins puissants à l'apprentissage d'une langue étrangère (Dewaele & MacIntyre, 2014).

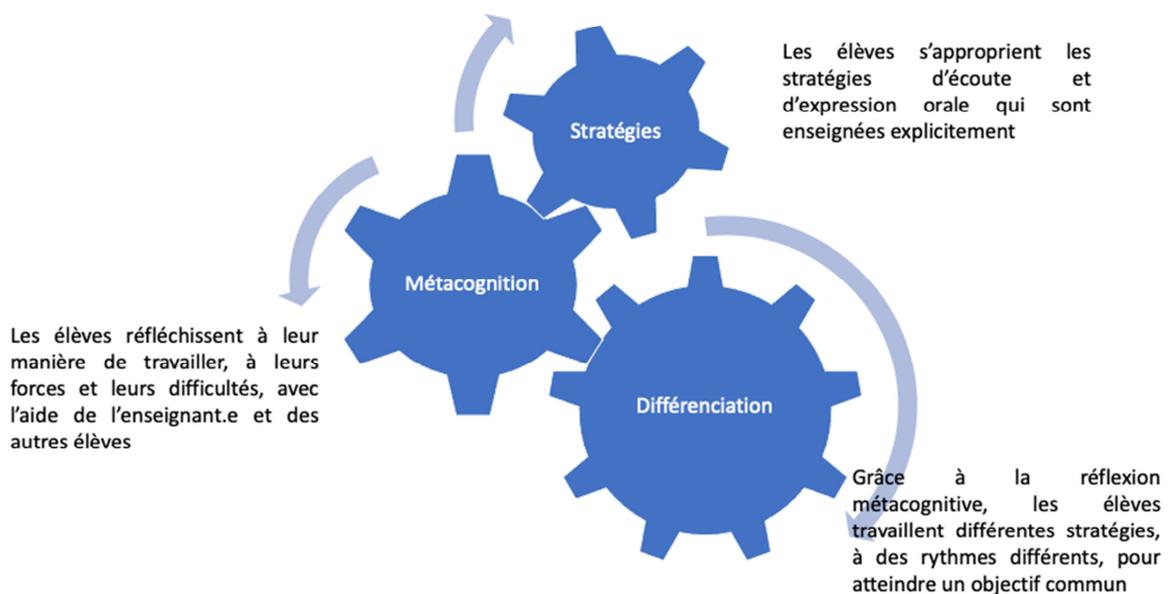
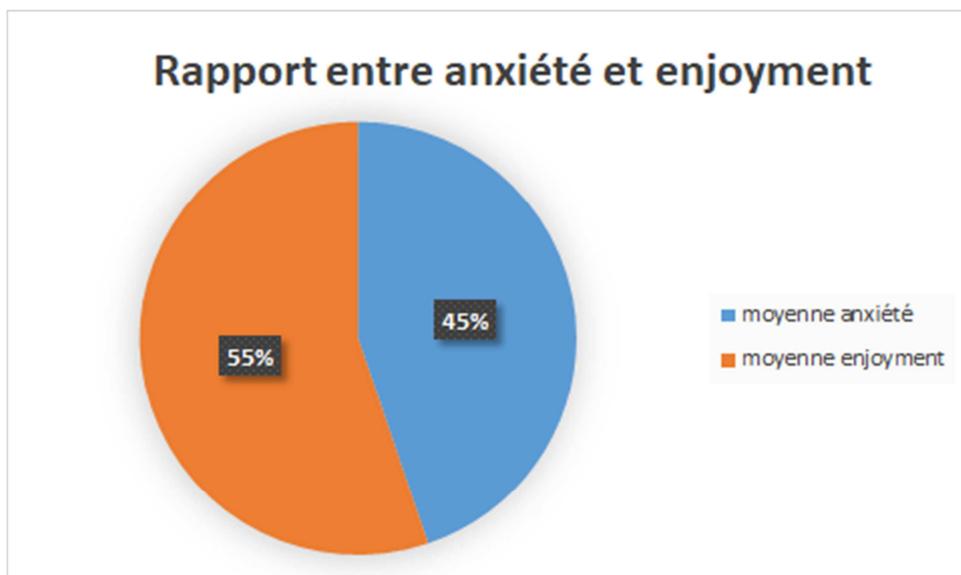
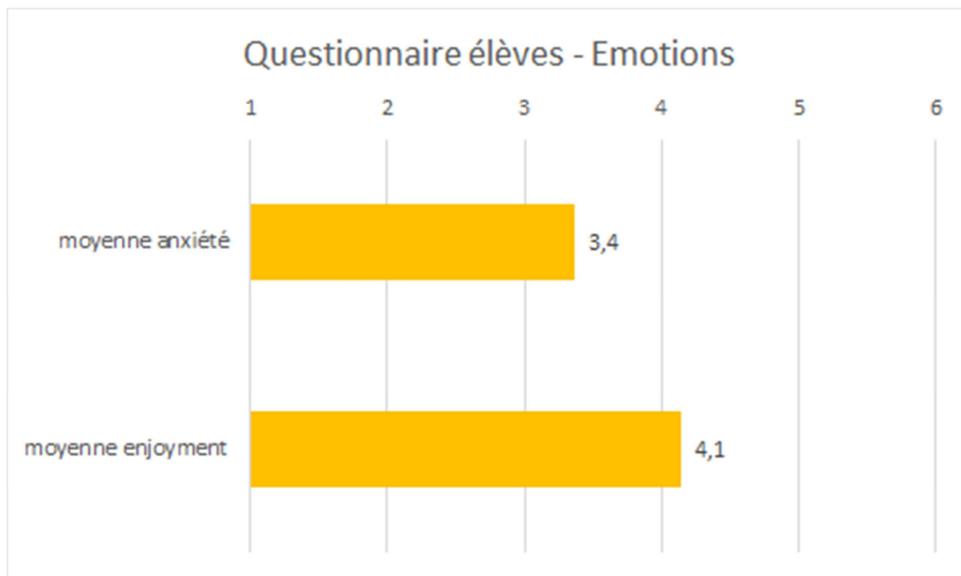
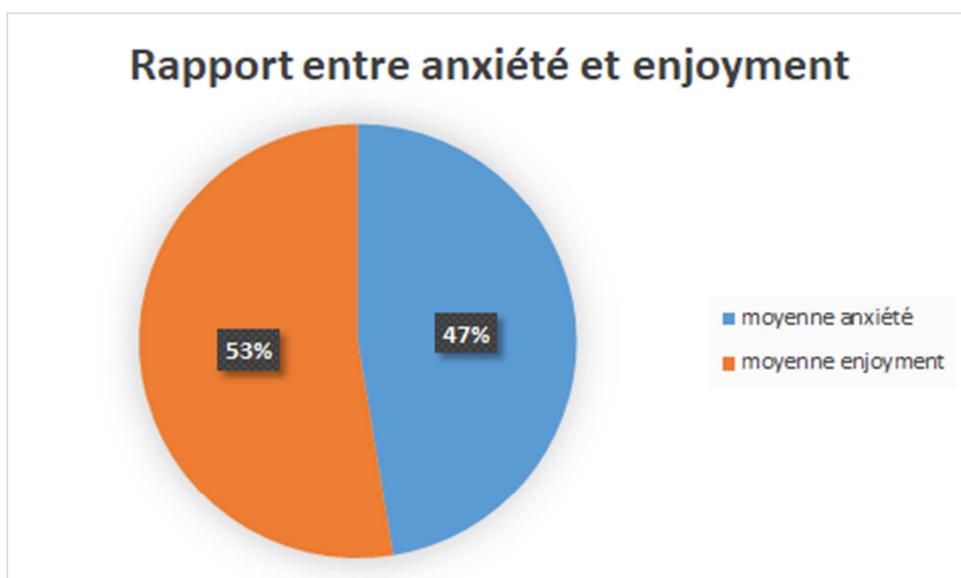
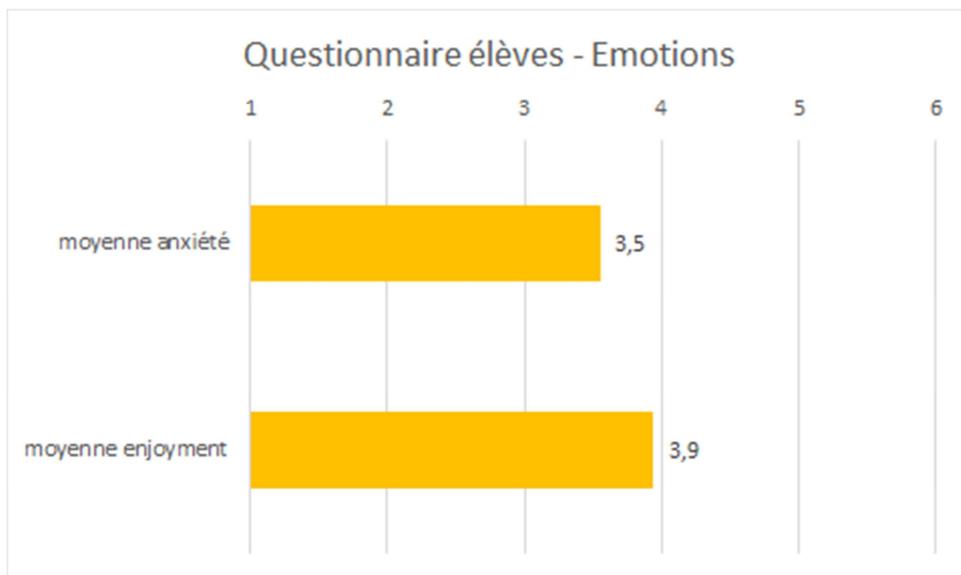


Figure 3 : Les grands principes du dispositif langues

Emotions élèves - septembre 2020



Emotions élèves - juin 2021



En ce qui concerne les émotions des élèves en classe de langues, nous n’observons pas de changement significatif entre le début et la fin de l’année scolaire 2020-2021. Nous devons d’emblée souligner que nous n’avons pu obtenir de concordance entre pré-questionnaire et post-questionnaire que pour une soixantaine d’élèves. Ceci correspond à moins de 5% de l’ensemble des élèves participant au projet et n’est donc pas représentatif de l’ensemble de notre échantillon.

4.2.1. Impact de l’enseignement explicite de stratégies sur les élèves

La première étape de notre dispositif impliquait que les enseignant-e-s prennent d’abord un temps pour aborder de manière très explicite des stratégies d’écoute ou d’expression orale en interaction. La plupart des équipes a décidé de travailler avec un nombre réduit de stratégies, mais de les utiliser plusieurs fois, afin de créer un phénomène de routine chez les élèves. Beaucoup d’enseignant-e-s ont travaillé des stratégies d’anticipation. Les entretiens avec les 54 élèves révèlent que, pour la plupart, ils ont bien compris l’intérêt de ces stratégies. En effet, seuls 5 élèves déclarent ne pas comprendre à quoi elles servent :

« Je me débrouille assez bien. Si je le fais ça va **pas m'aider plus.** »

« Je **sais pas**, je me dis sur le moment que peut-être ça va m'aider mais après je **retourne plus trop voir.** »

Les autres élèves, quant à eux, sont capables d'expliquer à quoi servent les stratégies en général :

« Pour plus **encadrer** l'élève et le mener vers la **bonne voie**, lui faire comprendre l'exercice »

« Ça permet de **se focaliser** sur ce qu'on va faire et ne pas écouter les bruits parasites, on reste **concentré**, on est **prêt**, on se met dans une **bulle**, un cocon »

Beaucoup d'entre eux apprécient particulièrement les stratégies d'anticipation avant un exercice d'audition ou d'expression orale en interaction :

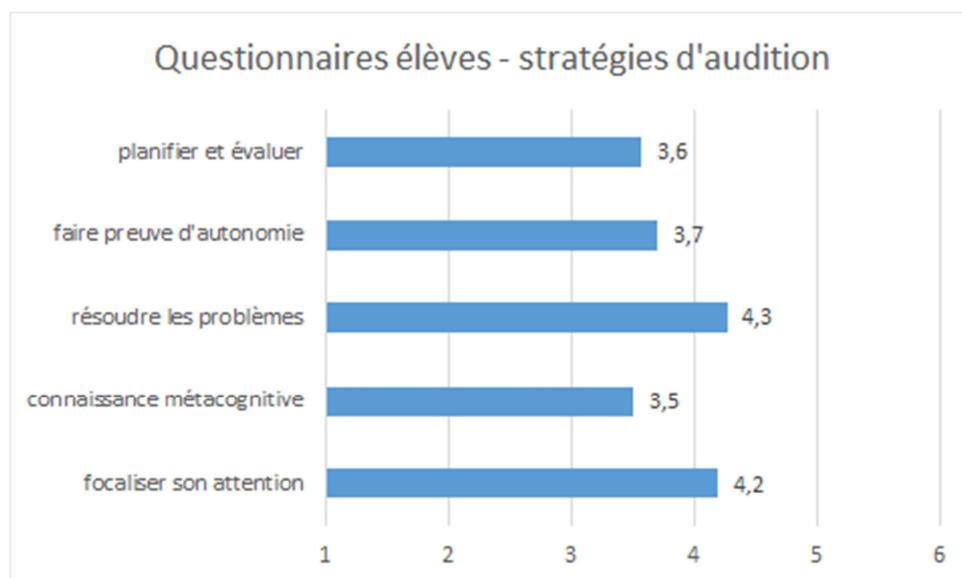
« J'ai pas toujours eu facile en anglais (pas meilleurs profs) donc quand on m'a proposé, je trouve ça aide, ton **cerveau se prépare** à avoir un truc, c'est mieux, tu as tes **mots clés**, tes **images**, tu **t'attends** à ce que tu vas écouter. »

« L'élève, s'il entend son **mot clé**, il va plus se concentrer, par exemple, si pour l'âge c'est jaar oud, il va plus écouter à ce moment-là et il aura **plus facile** à mettre sa réponse. »

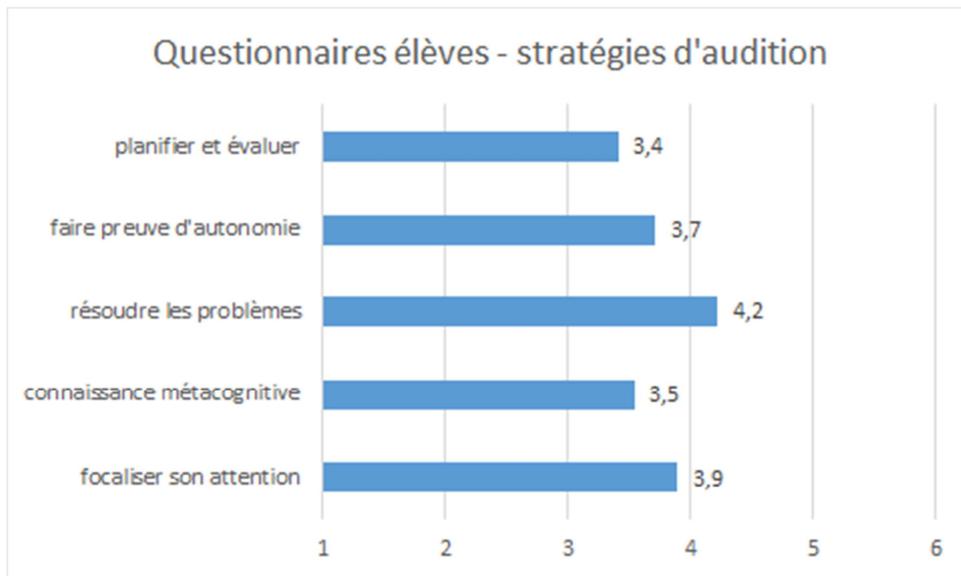
« sur les **dessins**, on peut **anticiper** la météo »

« C'est plutôt bien, car on a le temps avec les **images** de **réfléchir au vocabulaire** qui serait employé, on peut savoir ce qu'ils vont dire et à quel moment »

Résultats questionnaire élèves audition – septembre 2020



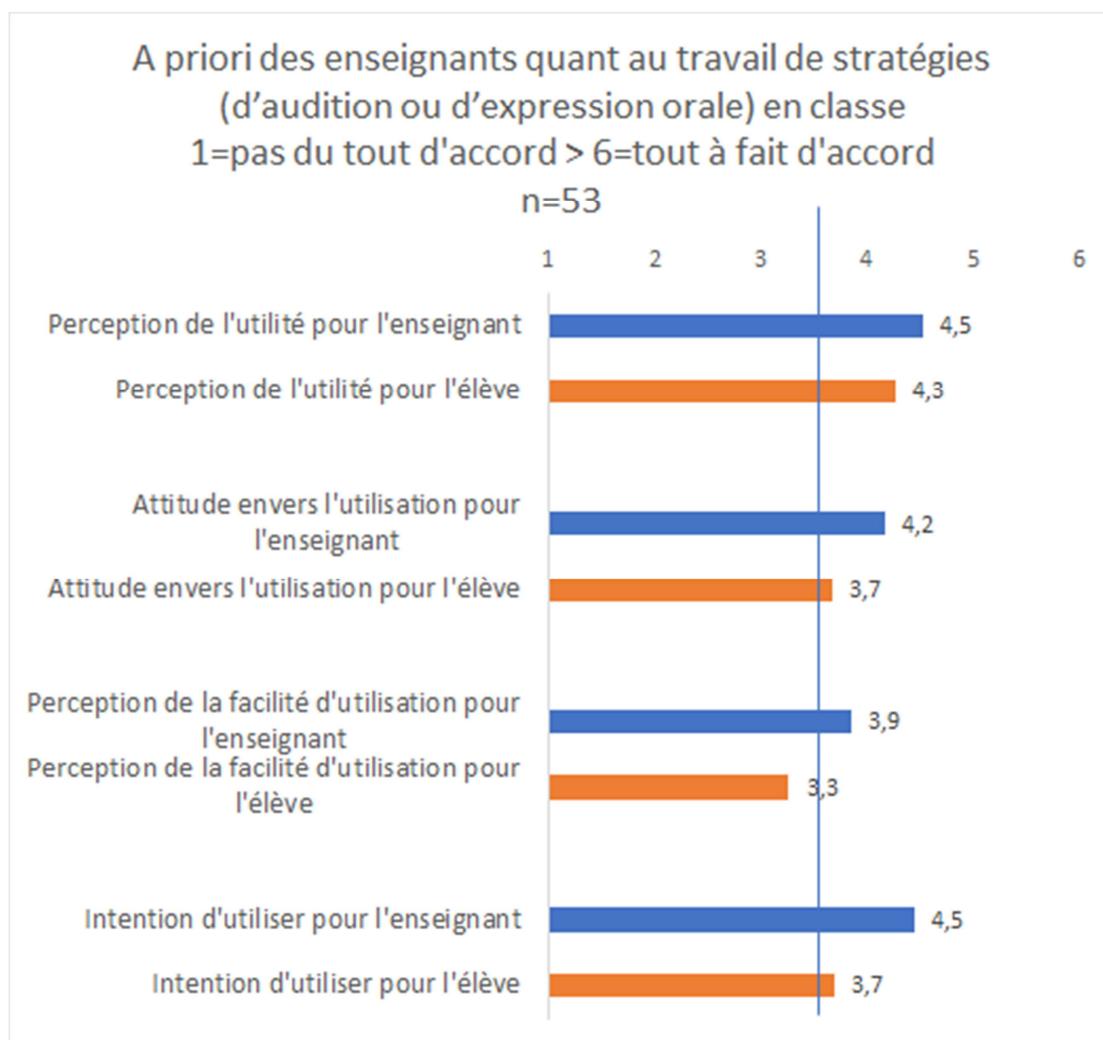
Résultats questionnaire élèves audition – juin 2021



Dans un premier temps, nous n'avons pu recenser que les résultats pour la compétence à l'audition dans la mesure où trop peu d'élèves ont répondu aux questionnaires pour la compétence EOEI. Dès le départ du projet, la tendance s'est dirigée majoritairement vers la compétence à l'audition, lorsque les enseignants ont choisi la compétence qu'ils souhaitaient travailler pour le projet.

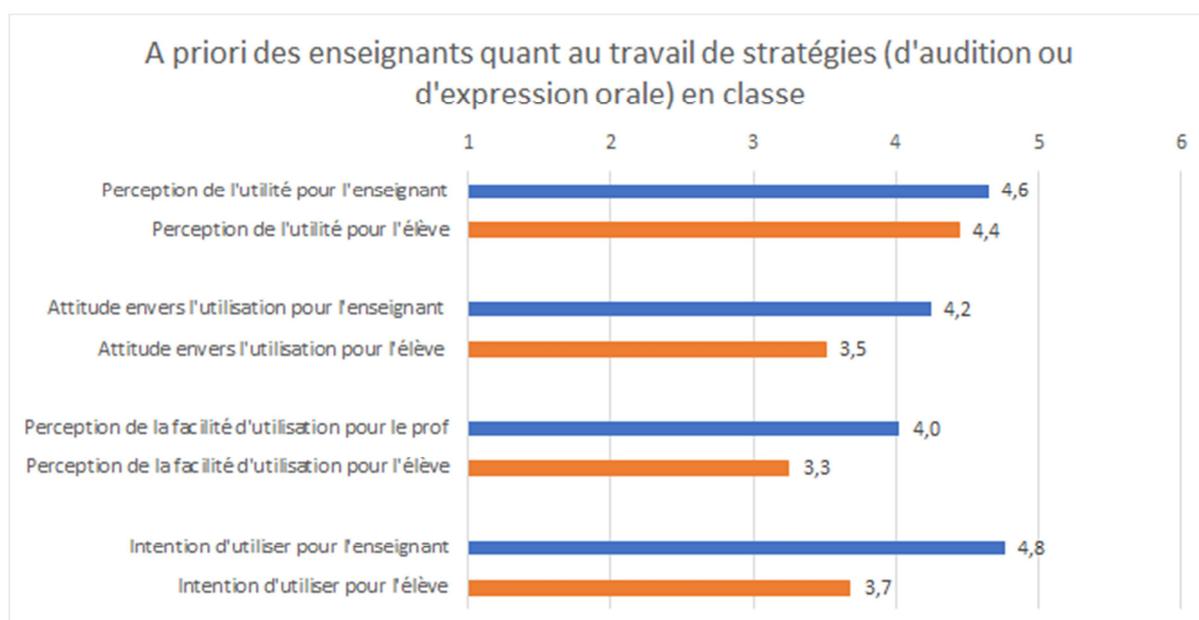
Nous constatons dans ces résultats peu d'éléments significatifs nous laissant entrevoir une évolution dans l'utilisation que les élèves font des stratégies cognitives et métacognitives lorsqu'ils écoutent une CA. Nous pouvons même observer une légère diminution pour certaines stratégies. Cette diminution est particulièrement compliquée à commenter dans la mesure où l'échantillon est peu représentatif de l'ensemble des élèves ayant participé au projet. Nous pouvons d'ailleurs observer dans les retours plus qualitatifs que les verbatims des élèves ne semblent pas aller dans le même sens que ces données chiffrées. De plus, comme nous le verrons plus bas, nous avons constaté que les enseignants n'ont pas fait l'ensemble des activités du module *stratégies*, voire ont de moins en moins utilisé les activités au fur et à mesure qu'ils avançaient dans le module clé sur porte. Ceci peut expliquer pourquoi certains élèves ont eu l'impression de moins aborder certaines stratégies.

Septembre 2019



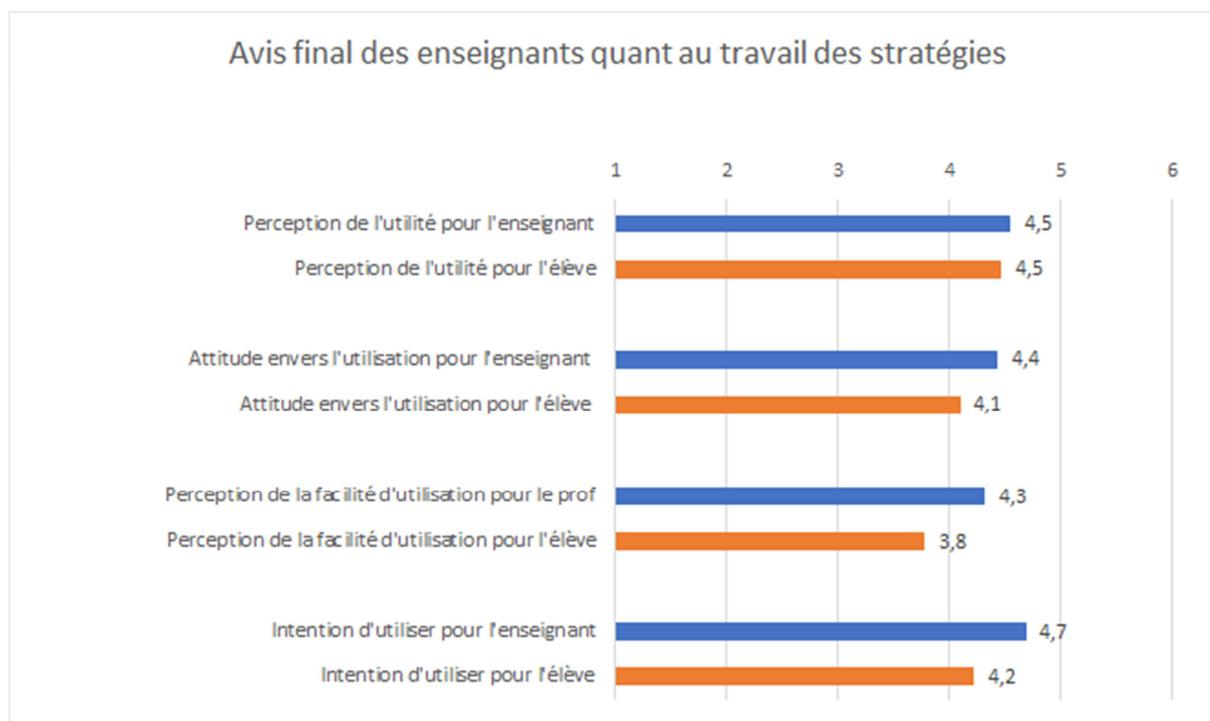
Septembre 2020

N=33



Juin 2021

N=33



En ce qui concerne le travail des stratégies, on constate que la perception de l'utilité des enseignants pour eux-mêmes et pour leurs élèves est restée assez positive tout au long du projet (entre septembre 2019 et juin 2021). Au niveau de l'attitude envers l'utilisation, on ne constate pas d'évolution significative en ce qui concerne les enseignants. Néanmoins, en ce qui concerne l'avis des enseignants par rapport à l'attitude de leurs élèves, il y a une nette évolution positive en fin de projet. La perception de la facilité d'utilisation, à la fois pour les élèves et pour les enseignants, semble également s'être accrue tout au long du projet. Cela semble logique, puisque les enseignants ont bénéficié d'une année supplémentaire pour s'appropriier le matériel. L'intention des enseignants d'utiliser les stratégies est restée constante tout au long du projet. Par contre, ils témoignent d'une intention d'utilisation accrue chez leurs élèves. Ces résultats semblent aller dans le sens des entretiens en groupes avec les élèves, puisque ces derniers témoignaient bénéficier de l'utilisation de certaines stratégies.

4.2.2. *Quelle a été la place du diagnostic et sous quelle forme ? Place à la métacognition*

Comme expliqué dans les rapports précédents, réaliser un test diagnostic de compétence des élèves de 1^e secondaire s'avère peu pertinent étant donné que les apprentissages reprennent à zéro au début du premier degré, quel que soit le niveau de chacun-e.

Néanmoins, le carnet de bord élève qui faisait partie intégrante de notre dispositif a servi d'outil de diagnostic, voire d'autodiagnostic, pour les élèves. En effet, le carnet les invitait à prendre note des activités d'audition qu'ils réalisaient, de la manière dont ils procédaient pour effectuer l'activité en question, de leur évolution, des questions qu'ils se posaient, etc. et ce, tout au long de l'année. En d'autres mots, nous voulions encourager les élèves à prendre conscience des stratégies qu'ils utilisaient ou pas et de leur utilité, d'identifier leurs forces et leurs faiblesses, et à partir de là, de remédier à leurs difficultés en faisant des choix de stratégies d'apprentissage préférentielles.

Plusieurs élèves ont d'ailleurs bien compris l'objectif du carnet, c'est-à-dire faire un bilan régulier de ce qui fonctionne bien ou moins bien au niveau de leur méthode de travail face à une compréhension à l'audition et d'agir en conséquence, comme en témoignent ces verbatims de focus groupes :

« ça permet d'améliorer notre méthode en l'écrivant, c'est plus concret que si c'est dans notre tête »

« ça permet de se souvenir de ce qui n'allait pas »

« ça sert à s'auto-évaluer, à voir notre progression »

« ça permet de remettre ses idées au clair, se situer et se dire : « ok il faut que je m'améliore sur ça ou sur ça » »

« c'est pour nous aider à développer des savoir-faire »

« ça sert à noter tout ce qu'on a fait pour après voir comment on a évolué »

Le carnet semble avoir atteint son objectif métacognitif chez plusieurs élèves, qui nous ont fait part de l'utilité du carnet dans l'identification des processus cognitifs mis en place lors des auditions et à la réflexion qui s'ensuit :

« ça me permettait de mieux évaluer ce que je pouvais faire pour la prochaine audition »

« ça a aidé, car pour la prochaine fois on sait qu'on peut peut-être faire un autre truc qui nous a aidé »

« je trouve ça important de voir comment j'avais fonctionné (...) ça permet d'y voir clair dans ta technique »

« quand tu sais que tu as une grosse interro tu vas voir dans ton carnet et tu regardes les questions qu'on se pose, les difficultés qu'on a eues et dans ce cas-là on peut retravailler la négation par exemple »

« ça me fait réfléchir à mes méthodes que j'ai fait avant et comment je peux améliorer ma méthode d'aujourd'hui »

« on devait faire une activité, après on devait dire notre avis, si c'était difficile ou facile, ce qu'on a du faire. Pour moi le but c'était de savoir où j'en étais, ça m'a aidée »

Le carnet semble également avoir joué un rôle positif sur les émotions de certains élèves :

« j'aime bien écrire ce que je fais dans quelque chose et ça me rappelle des souvenirs »

« j'aime bien écrire mes questions, mon évolution »

« ça permet de faire le point et de relâcher un peu (...) ça montre que t'as fait ton travail, t'as fait ce que tu devais faire et d'en être satisfait »

« quand tu as besoin de te remotiver tu peux regarder les autres activités que tu as faites, tu te dis celle-là elle était chouette peut être que ça va être le même style»

« si tu vois que ton évolution est positive, ça permet de se remotiver »

« quand on fait une audition on doit colorier des émojis et dire comment on se sentait, que faire pour que ça aille mieux la prochaine fois. Ça m'aide beaucoup. De base je suis gênée de parler lentement. Quand on sait les mots et on sait les prononcer ça aide plus. Les emojis ça m'aide »

Comme illustré dans la Figure 4 ci-dessous, une partie des enseignants a pris possession de ce carnet et l'a adapté afin de le rendre plus personnalisé, attrayant, facile à compléter, etc. Certains d'entre eux ont vite constaté que l'écrit pouvait être un frein chez les élèves et ont proposé une réflexion métacognitive sous d'autres formes, que ce soit un debriefing oral avec la classe après chaque activité d'audition, un carnet sous forme de cases à cocher, de questions à choix multiples ou sous forme d'émoticônes. Certains ont également fait le choix d'adapter le carnet en version digitale¹.

4. *Where are the fitting rooms?*

a. Compréhension : Première écoute : De quoi s'agit-il dans cette conversation ?

.....

4 Qualif'English 4 (Plantyn) – Audio 4

¹https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=cKj1QFjPY0aevdqyvsUjSjA_2CaYnBAoe4USjUFgkJUQzNCUIJDS0IRUKFXSDk2TDNTTjVWMDZHRC4u

b. Réflexion : Faut-il tout comprendre pour répondre à la question a ?

c. Réflexion : Note des mots en lien avec le sujet de la conversation que tu pourrais entendre.

d. Compréhension : Deuxième écoute : Coche les vêtements qu'elle souhaite.

une jupe jaune	une jupe verte
un t-shirt vert	un t-shirt jaune
une chemise jaune	une chemise verte

e. Réflexion : Qu'est-ce qui a facilité ta compréhension dans cette audition ?

f. Réflexion : Qu'est-ce qui a perturbé ta compréhension dans cette audition ?

g. Que retenir de cette activité ?

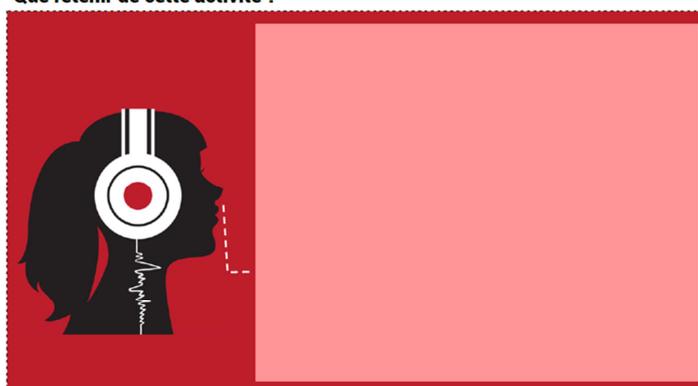


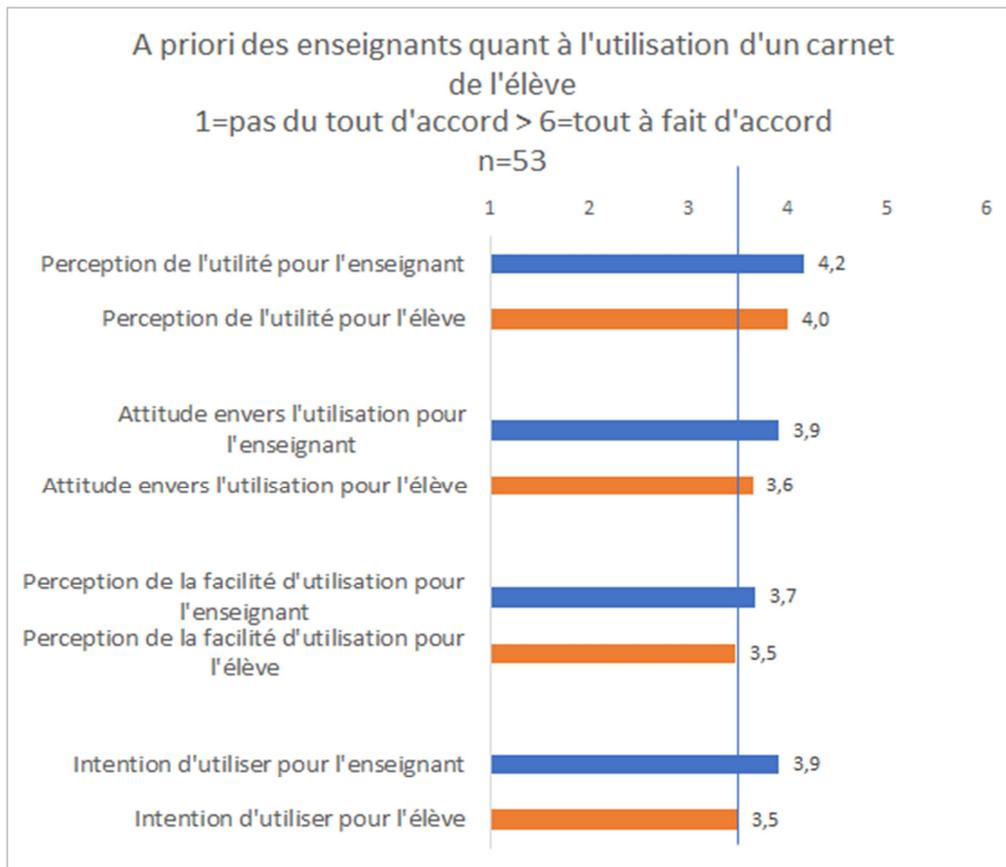
Figure 4 : Exemple d'activité d'audition réalisée par des enseignants, intégrant la métacognition

Le carnet de bord donnait également l'opportunité aux enseignants de l'utiliser comme un levier pour la différenciation, comme l'exprime tout justement cet élève avec ses propres mots :

« aussi pour les profs ça leur permet de voir que quelques trucs sont mieux que d'autres et changer les habitudes pour aider les élèves »

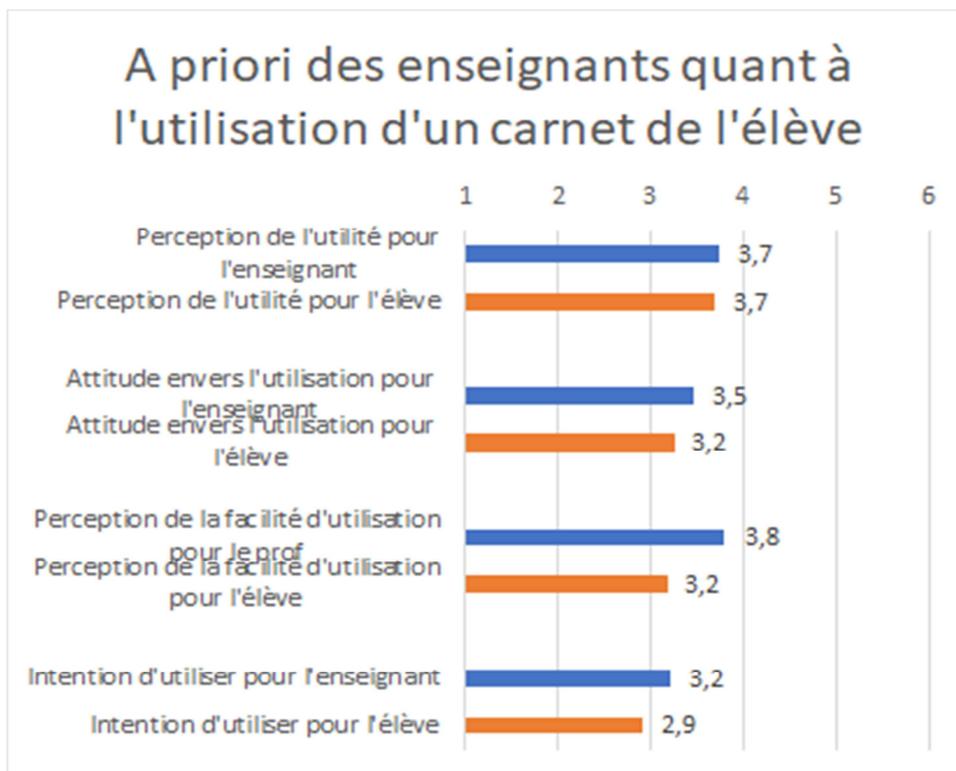
Toutefois, il semble que peu d'enseignants aient pris le temps de partir des autodiagnostic faits par leurs élèves, et donc de leurs différences individuelles pour optimiser la différenciation des apprentissages.

Septembre 2019



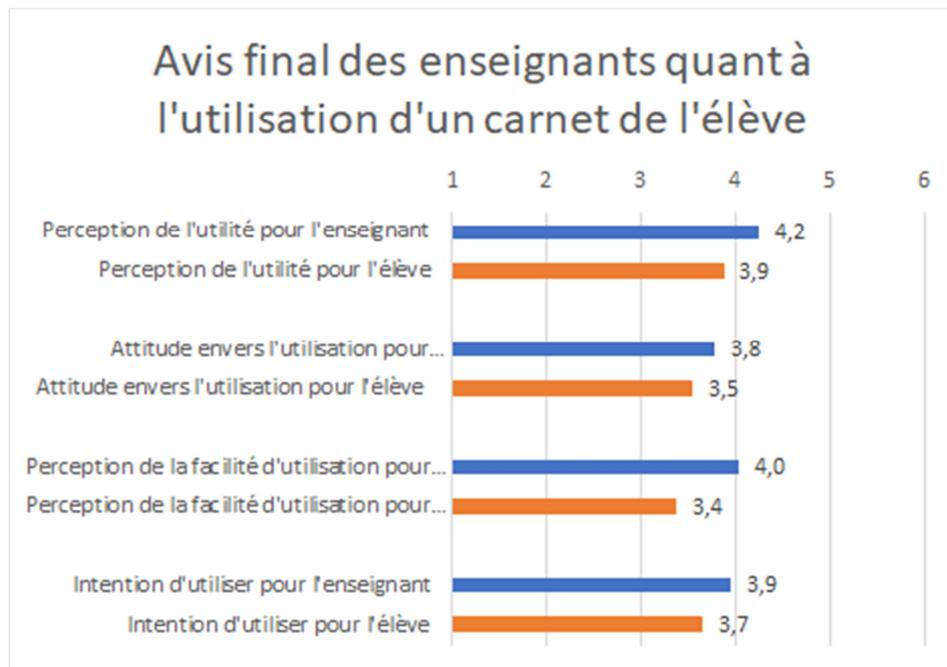
Septembre 2020

N=33



Juin 2021

N=33



Lorsqu'on observe les résultats des pré-questionnaires (septembre 2019 et septembre 2020), on voit que les perceptions des enseignants quant à l'utilisation d'un carnet de l'élève étaient majoritairement neutres, voire négatives. C'était d'autant plus le cas au début de la deuxième année du projet. Ces perceptions ont évolué positivement entre septembre 2020 et juin 2021, comme le montre les moyennes du dernier graphique. En effet, les enseignants perçoivent le carnet comme plus utile, plus facile à utiliser, et surtout, leur motivation à l'utiliser à l'avenir est plus grande. Le partage de plusieurs carnets personnalisés via le site web et nos encouragements à adapter le carnet à leurs besoins et contextes d'enseignement ont sans doute eu un impact positif.

4.2.3. Impact sur les élèves de la mise en place d'activités différenciées

Lors des entretiens, les élèves étaient en grande majorité capables d'expliquer quelle était l'utilité d'une activité différenciée. Seuls sept d'entre eux n'avaient pas bien compris le concept, ou encore s'inquiétaient de voir une différenciation de l'utilisation de référents se refléter dans leurs notes. Ce n'est en effet pas l'objectif de ce genre d'activité :

« moi j'ai pas vu la différence. J'ai pas compris. »

« je ne saurais pas expliquer pourquoi on a eu deux feuilles différentes. »

« si tu as un contrôle et que tu peux avoir une feuille parce que t'as pas étudié et qu'il n'y a rien en échange... Il faudrait des points : on donne la feuille mais tu as 5 points en moins. Il faut que la feuille en vaille le coup. »

Quant à tous les autres élèves, ils ont bien compris le principe et l'intérêt de la différenciation :

« Tout le monde fait son rythme. Chacun fait dans son temps. Quand tu n'as pas compris tu demandes au prof ou à un autre. »

« chacun est différent. Moi je vais aimer quelque chose, un autre n'est pas obligé d'aimer ce que moi j'aime »

« c'est peut-être mieux qu'on n'ait pas la même manière, certains ont plus de difficultés, on a chacun nos manières pour mieux apprendre »

« chacun a sa manière d'avancer. Des gens vont prendre plus de temps à avancer que les autres. C'est comme dans la vie. »

Certain-es enseignant-es ont choisi de proposer différentes variantes, plus ou moins guidées, de consignes d'une tâche complexe, opérant ainsi une différenciation des processus. Voici les explications des élèves sur ce fonctionnement :

« la 3e variante (plus guidée), ça nous aide vraiment à réussir à répondre, au lieu d'avoir la 1e (moins guidée) et ne rien mettre parce que tu n'as pas trouvé assez d'éléments. »

« dans la 1, même s'il y a parfois des infos qui ne servent à rien, certains vont peut-être trouver des infos qui aident mieux que d'autres. C'est plus libre. Dans la 2 tu sais ce que tu dois chercher. Dans la 3, d'après ce que j'ai entendu, ça a l'air d'être beaucoup plus simple, on a des indices plus précis. C'est plus simple pour ceux qui ont des difficultés et veulent commencer très lentement. »

« ça dépend des difficultés de chacun par exemple moi j'ai eu 2 fois la variante 1 mais ça m'a pas paru si difficile, j'ai eu facile à prendre des notes mais peut-être qu'une autre personne a trouvé ça plus difficile ou même trop facile. »

Afin d'investiguer la perception qu'avaient les élèves du lien entre la métacognition et la différenciation, nous leur avons demandé comment les différentes options devraient être assignées et en fonction de quoi. D'une part, nous avons constaté qu'en général, les élèves parvenaient très bien à s'auto-diagnostiquer et à formuler leurs propres besoins :

« je prendrais la 2. La 3, il y a trop d'informations. La 1 il n'y a pas assez. La 3 : on explique trop, ça embrouille mon cerveau. »

« je prendrais la variante 1 : c'est plus chouette pour moi, la 2 ou 3, je m'embête un peu. »

« je choiserais la 2 ou 3 parce que j'ai du mal quand il n'y a pas beaucoup d'infos. »

« je choiserais la plus difficile parce que moi, les photos et mots clés ne m'aident pas beaucoup, c'est plus facile pour moi d'écrire les informations. »

« moi je suis plus visuel du coup les images c'est vraiment bien, et le smartphone pour aller à son aise et le cahier => 3 choses qui m'ont vraiment aidé »

En ce qui concerne la manière d'assigner la variante de tâche, les réponses étaient équitablement réparties entre une volonté de choisir eux-mêmes, et le besoin d'être guidé-e par l'enseignant-e. Si certain-es ont l'impression d'être les seuls à se connaître réellement, d'autres estiment qu'au contraire, seul-e l'enseignant-e est habilité-e à jauger leurs performances en langues :

« le professeur pendant toute l'année doit analyser quel type d'élève on est. »

« on fait faire un test à tout le monde et après on voit qui a eu le plus facile, on voit si les réponses sont complètes »

« c'est la prof qui sait, moi je ne sais pas trop »

« c'est la prof qui doit choisir en s'aidant de ce qu'on a déjà fait. Par exemple si elle voit qu'on a bcp de fautes dans la variante 1 elle change »

« clairement Madame parce que si on choisit le plus facile après elle va nous pousser à dépasser nos limites »

« c'est l'élève qui décide par rapport à son niveau. Si c'est le prof, il ne connaît pas le niveau de l'élève »

« ce sont les élèves qui doivent choisir la variante. Ils ont besoin de savoir laquelle est plus facile. Le prof pourrait estimer un élève trop haut et lui donner une mauvaise variante. »

« c'est l'élève qui devrait choisir parce que si un élève veut démarrer lentement et puis arriver à son niveau c'est mieux. Alors que si c'est le prof qui te donne directement la variante, tu sais pas trop te tester. »

« on doit avoir le choix. Chacun a sa différenciation, certaines préfèrent écouter plus lentement. »

En nous entretenant avec les élèves, nous souhaitons nous assurer que les activités différenciées n'avaient pas eu un effet stigmatisant. Il se pourrait malheureusement que, en voulant donner à chacun l'opportunité d'emprunter son propre chemin pour résoudre une tâche, et donc en respectant les caractéristiques individuelles, on produise l'effet inverse, en étiquetant les apprenants. On risquerait alors de créer de la compétition entre les apprenants. Les témoignages des élèves à ce sujet étaient en réalité très encourageants :

« il y a plusieurs types d'intelligences. Personne n'est plus bête ou plus intelligent, certains ont plus facile avec certaines choses. »

« je m'en fous un peu que les autres ont des niveaux un peu plus hauts. Moi j'ai du mal et c'est pas parce que les autres ont facile que ça va changer quelque chose à ma vie. »

« dire que quelqu'un est mauvais, on peut pas dire ça à l'école, dire qu'il a compliqué je peux comprendre. »

« c'est pas facile d'étudier une langue, c'est normal qu'il y ait des difficultés. »

Nous avons abordé la question avec les enseignant-es qui nous ont expliqué avoir introduit la notion d'activité différenciée avec beaucoup de bienveillance et de tact. Lorsqu'il y avait déjà des

phénomènes de compétition au sein d'un groupe, ils/elles ont été très attentifs à ne pas les encourager.

Un autre effet potentiellement négatif d'un travail différencié serait qu'il fige les apprenants dans un niveau de langue, ne les encourageant ainsi pas à évoluer ou à se dépasser. A nouveau, les verbatims des focus groupes élèves sont très positifs sur ce point :

« Si je dois choisir pour une prochaine fois, ça dépend de si je me suis amélioré ou pas. »

« la prochaine fois ça dépendra comment je me sens. »

« Si tu prends tout le temps la 2e tu es bloqué, tu restes sur la même, tu sais pas tester ton niveau. »

« La prochaine fois je prendrais la 1 parce que j'ai envie de m'améliorer, ne pas toujours rester au même niveau. La fois passée j'avais pris la 2. Au pire, même si j'ai pas forcément bien avec la 1 je peux revenir à la 2, m'entraîner et revenir à la 1. »

« J'ai toujours eu la 3. J'aimerais tester la 2 même si j'ai du mal à la 3 pour dépasser mes limites, essayer d'avoir dur par rapport à mon niveau. »

Nos observations en classe ont mis en lumière qu'en présentant les différents niveaux d'aide ou de guidage, les enseignant·e·s avaient utilisé des expressions non stigmatisantes, comme par exemple : « Cette version c'est pour ceux qui veulent se sentir un peu plus confortables. Si aujourd'hui on a besoin d'être un peu plus rassuré, on prend la version A. Si on a envie d'essayer avec moins d'aide, on prend la B. »

Enfin, comme indiqué ci-dessous, une attention particulière a été portée à l'effet de la différenciation sur les émotions des élèves. Un·e seul·e élève a déclaré se sentir stressé·e en devant choisir le niveau d'aide (différenciation des processus via l'utilisation de référents) qu'il/elle recevrait face à une tâche complexe :

« On est stressé, par exemple ceux qui sont plus forts ils peuvent choisir mais nous non, j'aurais peur de choisir le mauvais. »

Les autres élèves ont manifesté des émotions positives dans le cadre des activités différenciées expérimentées :

« Savoir qu'on peut être un peu gentil, qu'il y a notre niveau. C'est plutôt positif »

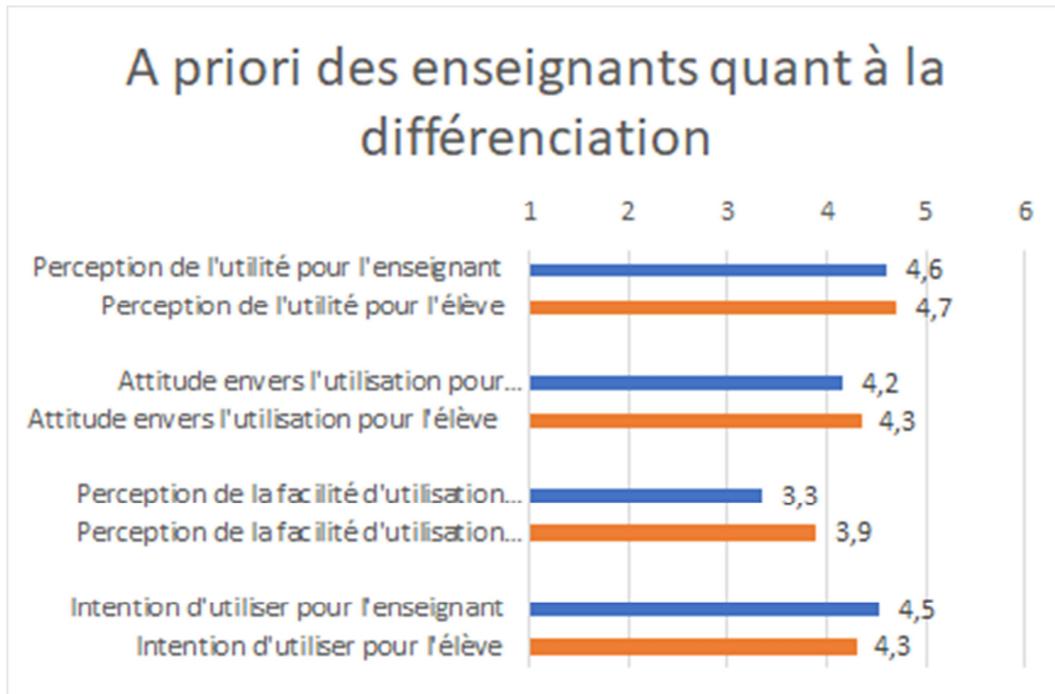
« on ne t'impose pas ce que tu ne sais pas faire, on te laisse choisir ce que tu sais faire. »

« moi je trouve je me sens bien, je sais que je vais avoir plus facile. Je m'en fous un peu que les autres ont des niveaux un peu plus hauts. »

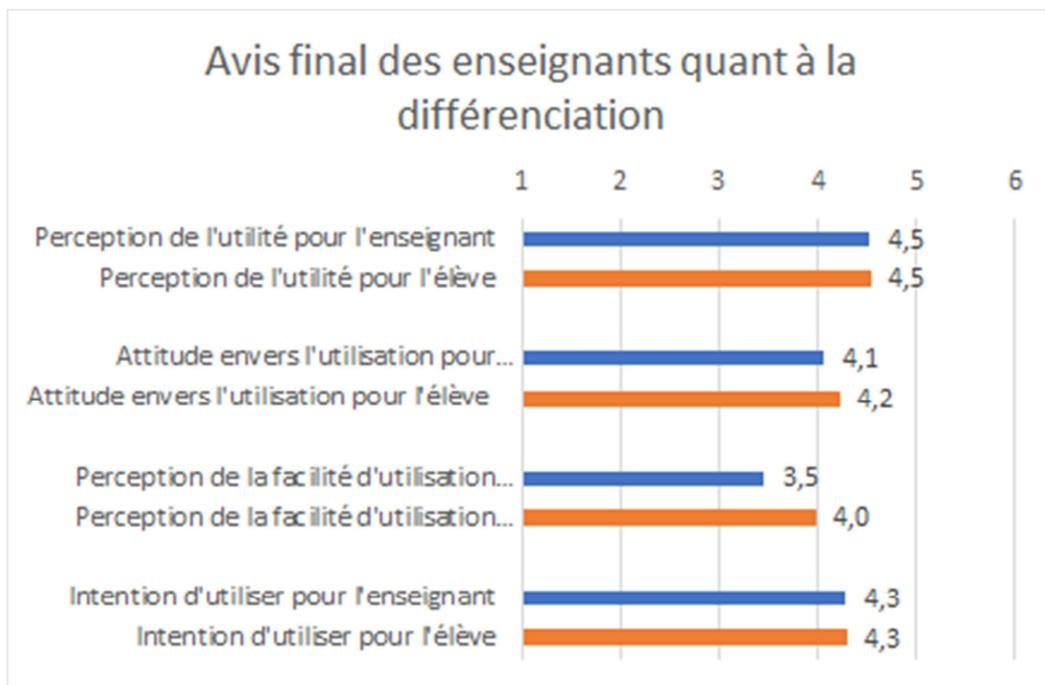
« j'aime bien parce que ça donne des options pour ceux qui ont besoin d'aide. »

Il semblerait donc que les différentes composantes de notre dispositif aient été reçues positivement par les élèves. Ils manifestent une compréhension de l'utilité des stratégies employées, ainsi que de la phase de métacognition. Ils ont également bien cerné le principe de différenciation et y trouvent des avantages. De plus, les apprenants semblent avoir une bonne conscience de leurs propres besoins et parviennent à les exprimer. Nous avons par ailleurs pu rejeter deux hypothèses non souhaitables, à savoir le fait que les activités différenciées ne créent pas plus de compétition entre les élèves, et qu'elles ne les empêchent pas de se projeter dans une évolution personnelle.

Septembre 2020



Juin 2021



Entre septembre 2020 et juin 2021, on ne constate pas d'évolution notable au niveau de l'avis des enseignants quant à la différenciation. Néanmoins, les avis restent généralement positifs et l'on constate même une légère évolution au niveau de la perception de la facilité d'utilisation pour les enseignants qui atteint la moyenne statistique neutre de 3,5 en fin de projet. L'intention d'utiliser diminue légèrement chez les enseignants mais nous ne pensons pas que cette diminution soit significative. En effet, une année supplémentaire aurait peut-être permis aux enseignants d'approfondir l'utilisation d'activités différenciées, comme cela a pu être observé au niveau de l'utilisation des activités en lien avec les stratégies de communication.

4.3 Freins et leviers en lien avec l'initiation et la pérennisation de nouvelles pratiques

Cette section vise à approfondir les analyses sur la relation des enseignants au dispositif proposé dans le cadre de ce projet pilote. En premier lieu, nous rendrons compte de l'évolution des représentations et pratiques des enseignants en lien avec les trois aspects du dispositif proposés, à savoir les stratégies, la métacognition et la différenciation. Nous dresserons ensuite un portrait des pratiques les plus porteuses, avec les données dont nous disposons. Tout cela nous permettra enfin de dégager quelques recommandations quant à la mise en marche de dispositifs novateurs.

4.3.1. Représentations et pratiques déclarées en lien avec l'enseignement explicite de stratégies

Les stratégies de communication occupent depuis bientôt quatre ans une place plus importante dans les référentiels et programmes des langues modernes du premier degré. Néanmoins, s'il apparaît que les enseignants les utilisaient déjà de façon informelle avant la mise en place du projet, ils ne les mettaient pour la plupart pas en place de façon explicite :

« Les stratégies c'est vrai que parfois on le faisait sans trop le savoir. »

« Je pense que la plupart des profs utilisent la stratégie mais sans parfois être au courant. »

« C'est limite naturel de le faire dans l'activité comme ça. »

« Moi je n'aurais pas appelé ça stratégie mais effectivement en lisant le truc genre bah oui on en fait. »

Certains enseignants réalisent désormais que l'explicitation de la stratégie peut être utile pour les élèves. Ils reconnaissent que la prise de conscience de l'existence de la stratégie par l'élève lui permet de faire appel à cette ressource de manière autonome lors de la réalisation d'une tâche finale, au même titre par exemple qu'une ressource lexicale ou grammaticale :

« Il y a l'étape d'être au courant en tant que prof [que l'on utilise des stratégies], il y a l'étape d'être au courant qu'on le fait pour ses élèves. »

« Ça existe dans les documents de la FWB, mais je dois avouer que je n'épluche pas ça tous les jours. Une remise de pendules à l'heure, ça m'a fait du bien, de remettre les choses en place. Insister sur le contact visuel [stratégie d'expression orale], c'est explicite. C'est dans leur [les élèves] vocabulaire maintenant. Ils savent que ça existe. C'est vraiment dommage pour les gens qui n'ont pas fait le projet. »

« Je vais continuer ça dans mes cours, sans problème, même avec les deuxièmes et les troisièmes. Là partout où on peut. »

« L'application des stratégies de communication dans le CE1D, on sait ce que c'est mais on fait plus attention maintenant. »

« Il faudrait une continuité dans les années qui suivent. Que les profs du supérieur continuent à enseigner les stratégies. »

Pour d'autres enseignants, à contrario, l'explicitation de la stratégie ne semble pas être pertinente :

« J'ai l'impression de perdre mon temps. On n'a pas assez de temps à passer là-dessus. »

Les avis sont, comme souvent, partagés. Malgré cela, on constate que lorsque les enseignants ont accroché au matériel proposé, une volonté de pérenniser les pratiques s'est instaurée, ce qui est assez encourageant en termes de retombées pour ce type de projet.

4.3.2. Représentations et pratiques déclarées en lien avec la métacognition

Notre dispositif proposait aux enseignants d'utiliser un carnet de bord de l'élève, permettant à ces derniers de réfléchir à leur évolution en termes d'utilisation de stratégies. Lors de notre réunion de coordination de janvier 2021, il est apparu que l'utilisation du carnet de bord s'avère parfois assez compliquée avec les élèves, car cela leur demande de verbaliser les processus cognitifs par lesquels ils passent lors d'une tâche donnée. Cela nécessitait donc un accompagnement possiblement chronophage de la part des enseignants. Certains d'entre eux nous ont confié passer par cette phase de réflexion oralement avec l'ensemble du groupe. Comme mentionné précédemment, d'autres ont tout simplement adapté le carnet de bord proposé en utilisant un format plus abordable pour leurs élèves. D'autres encore ont préféré laisser tomber cette phase, au risque de perdre un levier de différenciation.

Lors de la réunion de coordination, les enseignants ont pu brièvement échanger sur leurs pratiques et se conseiller mutuellement quant à l'utilisation du carnet de bord. Dans les échanges qui ont suivi, notre équipe a rappelé aux enseignants que cette étape de métacognition fait office de transition vers la différenciation. En effet, l'élève qui prend conscience de ses limites et possibilités pourra ensuite choisir l'activité différenciée qui correspond à ses besoins personnels. Il ressort des données quantitatives que le carnet de l'élève est finalement l'élément de notre dispositif pour lequel les

perceptions des enseignants ont le plus évolué.4.3.3. Représentations et pratiques déclarées en lien avec l'enseignement différencié de stratégies

Le concept de différenciation ne faisait pas l'unanimité au départ. Bien que le concept soit connu des enseignants, c'est la mise en pratique dans la classe qui les inquiétait :

« J'avais une image de différenciation par atelier, chacun travaille des choses différentes pour combler ses propres lacunes. »

« C'est une notion plus claire que les stratégies à la base, mais moins facile à mettre en pratique. »

« Mais comment va-t-on faire pour le mettre en pratique. On s'est inspiré des fiches et on a élaboré des fiches. On a adapté les fiches. »

Notre accompagnement des enseignants visait à rendre le concept de différenciation plus concret dans le cadre du cours de langues et à apaiser leurs craintes quant à la charge de travail que cela impliquait. Seule une équipe sur les six ayant participé aux focus groupes enseignants ne semblait pas avoir de craintes initiales par rapport à la différenciation. Le concept avait été abordé en formation initiale, et les enseignants étaient encore au fait avec cette notion. Notre collaboration a permis d'apporter de nouvelles pistes à ces enseignants. Les cinq autres équipes ont confié avoir eu des craintes quant à la mise en place des activités. En particulier, les enseignants avaient peur de ne pas pouvoir gérer le temps et les groupes, de par la diversité des activités :

« Dans un premier temps, c'était négatif. Je me disais 'j'ai 24 élèves, comment je vais faire ? Je vais devoir quand même préparer énormément de documents différents »

« C'est stressant quoi. Parce qu'on se dit, est-ce que je vais savoir tout gérer, est-ce qu'il va pas y avoir un couac avec ceux qui font ça ou ça ? J'avoue, j'étais moins à mon aise »

« Ma crainte c'était que si je remets pas la même chose à tout le monde, le temps que je m'occupe de ceux-là, comment je vais faire avec les autres ? »

Dans ces cinq équipes ayant exprimé des craintes, toutes ont finalement affirmé avoir bel et bien mis en place la différenciation. Pour quatre d'entre elles, une évolution de leurs représentations peut être observée au travers de verbatims :

« La différenciation, c'est amener mes élèves finalement un but, mais par des routes différentes »

« La première activité peut être histoire d'expliquer toutes les variantes, il a fallu prendre le temps. Là, ça a mis du temps, mais maintenant comme ils connaissent le principe, [...] en fait ils deviennent autonomes. »

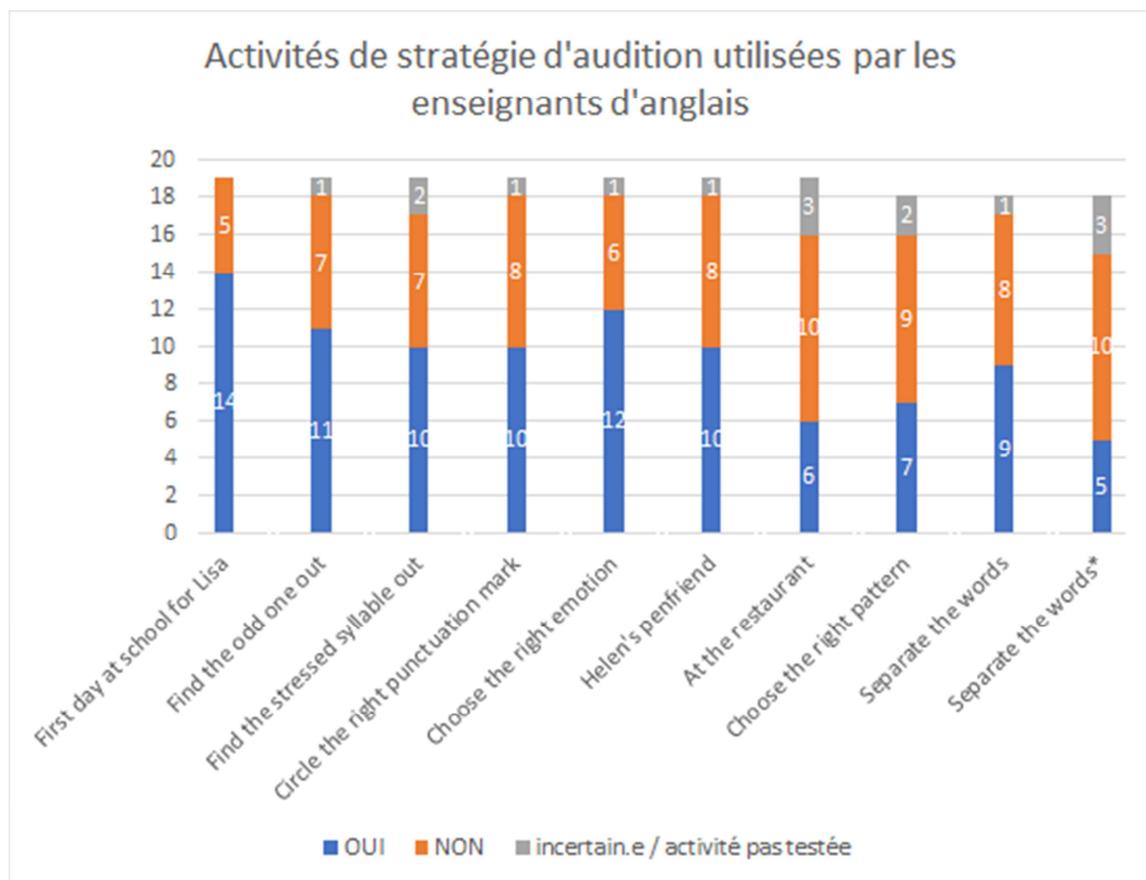
« On donnait d'abord les trois fiches. De quoi as-tu besoin ? Par la suite, donner 1 seule fiche. Ils la choisissent eux-mêmes. »

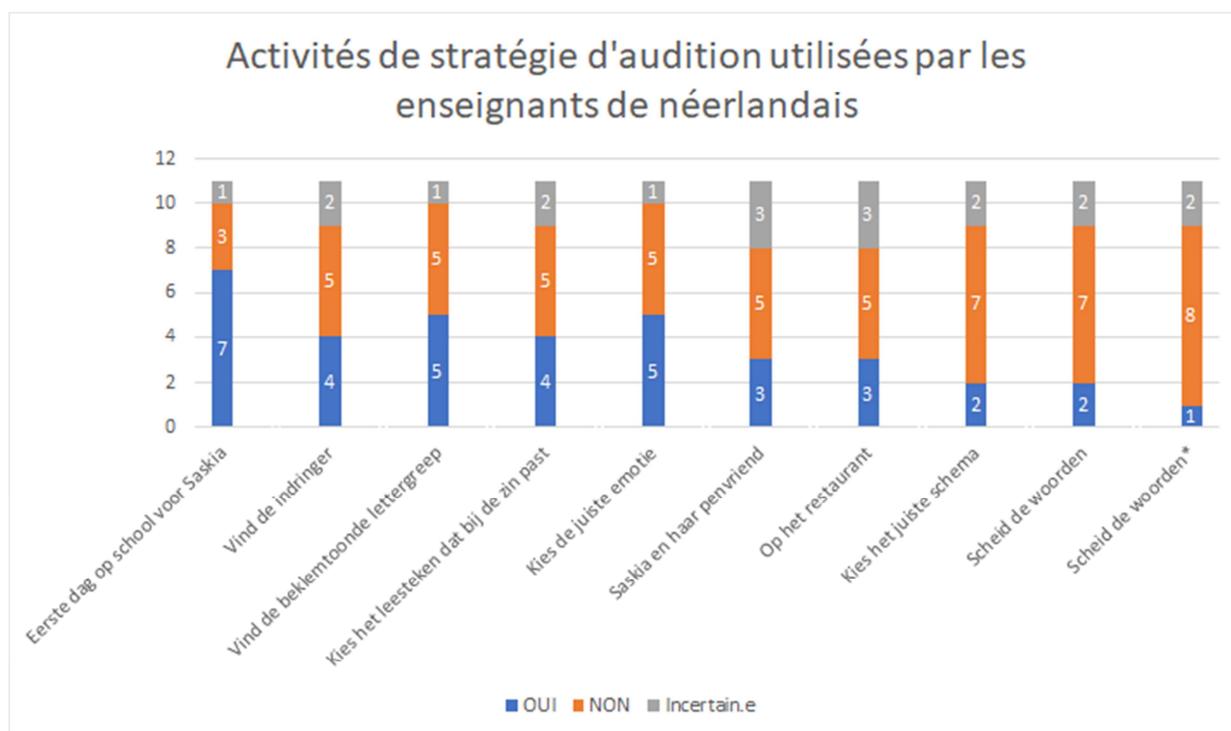
Dans l'équipe où les représentations n'ont pas évolué, une enseignante indique :

« Cette année, j'avais de la chance d'avoir très peu d'élèves c'est vrai que quand on commence à avoir un certain nombre d'élèves c'est un peu compliqué à mettre en place. »

4.3.4. Outils et pratiques efficaces

Notre équipe a inclus dans le post-questionnaire enseignants une question visant à déterminer les activités de stratégie les plus exploitées du dispositif proposé aux enseignants. Les graphiques ci-dessous montrent les résultats pour les stratégies d'audition en anglais et en néerlandais. Nous ne remarquons pas de préférence flagrante pour l'une ou l'autre activité de stratégie. Nous notons par contre que l'intérêt porté à l'activité semble globalement coïncider avec l'ordre d'apparition de l'activité dans la valise "stratégies". En effet, il semble que les activités qui apparaissent en premier dans la valise sont celles qui ont été le plus exploitées, alors que les activités se trouvant à la fin de la valise montrent moins de succès. Nous pouvons dès lors supposer que la plupart des enseignants ont travaillé les activités dans l'ordre qui leur a été présenté et n'ont pas fait de sélection particulière, bien que l'équipe de recherche ait souligné le caractère non contraignant de la valise de stratégies ; en effet, les enseignants pouvaient choisir de travailler uniquement les activités qui leur parlaient le plus, et dans l'ordre qu'ils le souhaitaient.





Concernant les activités de différenciation, sur base de nos différentes rencontres et observations avec les enseignants, nous pouvons constater que l'activité de différenciation des consignes a été la plus facilement exploitable par les enseignants. Ce constat semble aller dans le sens de Beckers et Simons (2010), dans la mesure où la rédaction et l'ajout de consignes supplémentaires pour une même tâche se rapproche de « l'habitus » des enseignants.

4.3.5. Recommandations en lien avec la mise en place d'un dispositif novateur

Tous les enseignants n'ont pas adhéré au dispositif proposé. Notre objectif était de partir des besoins des enseignants, tel que le préconise le modèle théorique de Desgagné (1997). Si, a posteriori, l'ensemble des enseignant-e-s interviewé-e-s ont particulièrement apprécié cette démarche, il n'en reste pas moins que cela a parfois effrayé au départ. En effet, la construction de l'inventaire des besoins des enseignants, ainsi que la recherche et l'élaboration d'un dispositif répondant à ces besoins a été assez chronophage pour l'équipe de recherche. Cela a parfois engendré du stress dans les équipes d'enseignants :

« On ne savait pas quoi faire. On était assez perdu. »

« Au début ça a pataugé, on a attendu le mois de janvier pour avoir des infos [le matériel didactique]. Vous auriez dû être mandatés 6 mois avant. Je crois que vous ne vous rendiez pas compte que les enseignants ne connaissaient pas les stratégies et la différenciation. »

Néanmoins, comme mentionné, ces enseignant-es ont apprécié cette démarche a posteriori, parce qu'ils ont eu l'impression d'être écoutés, que l'on essayait de répondre à leurs demandes, sans les juger :

« Il y a une construction et une collaboration qui s'est faite, vous avez entendu nos besoins, et vous êtes revenus vers nous. On a coconstruit. »

« On a bien senti votre empathie, votre 'no judgement' complet, et du coup nous mettre en confiance, et donc là c'était vraiment chouette quoi. »

« Vous étiez vraiment à notre écoute, on n'a pas eu l'impression que vous nous imposiez quoi que ce soit. »

En ce qui concerne la relation de confiance avec les chercheurs, un autre constat est que tous les enseignants n'étaient pas volontaires pour participer au projet dès le départ. Voici par exemple le témoignage d'une enseignante ayant très mal vécu la mise en place du projet :

« On se basait juste sur une circulaire très brouillon, très peu claire. Pas mal de questions. On ne savait pas quel était le public cible. Il n'y a que certains profs qui avaient été sélectionnés, contactés par mail. Il fallait des coordinateurs, donc on a décidé en quelques secondes. Je l'ai vraiment vécu comme une punition. Je l'ai vécu comme une obligation. Notre direction a eu un discours vexant, vous êtes sélectionnés parce que les résultats au CE1D sont pas bons et le projet est en lien avec le CE1D. »

Même si la réalité du terrain ne le permet pas toujours, notre équipe recommande donc que la mise en place de projets similaires se fasse sur base volontaire. Le type de sélection mentionné par l'enseignante ci-dessus est nuisible à la bonne réalisation d'un projet de collaboration. L'équipe de chercheurs n'ambitionne pas d'expliquer aux enseignants comment faire leur métier, encore moins de les punir parce que leurs élèves ont obtenu de mauvais résultats au CE1D. Cela est tout à fait en désaccord avec la relation de confiance que nous cherchons à établir avec les enseignants. En effet, « si l'enseignant ne sent pas, de la part de l'équipe de recherche, un regard bienveillant sur ses pratiques habituelles, celui-ci aura tendance à se rétracter, à se fermer à la nouveauté » (Beckers & Simons, 2010, p.7).

4.3.6. Modification des pratiques constatées chez les enseignants concernés. Quelle pérennisation ? Freins et leviers

Comme expliqué plus haut, nous avons pu nous construire un regard quant à la question d'éventuelles modifications des pratiques chez les enseignants à partir de deux procédés de récolte de données. D'une part, les focus groupes, c'est-à-dire des entretiens in situ avec des enseignants qui ont pu verbaliser leurs expériences durant ces deux années de projet. Et d'autre part, un post-questionnaire construit à partir de plusieurs modèles nous permettant d'avoir un feedback quantifiable des pratiques professionnelles des enseignants des 22 écoles du projet. Nous avons également pu observer de nombreux éléments pertinents lors de nos échanges avec les enseignants au cours de ces deux dernières années.

Nous souhaitons dans un premier temps mettre l'accent sur deux éléments qui nous semblent mériter l'attention de la part des pouvoirs organisateurs ou régulateurs dans le cadre de réformes pédagogiques ou de transformations des pratiques enseignantes. Le premier élément est l'importance capitale de la durée d'accompagnement nécessaire à la modification de pratiques professionnelles et la sophistication de croyances ou de représentations initiales. De nombreuses recherches (en particulier, Crahay *et al.*, 2010) se sont accordées sur le fait que des modifications tangibles sont impossibles à court terme :

Dans cette perspective, le point de vue défendu par Richardson et Placier (2001) nous interpelle : ces chercheurs concluent de leur large revue de la littérature que les croyances et connaissances des enseignants changent rarement suite à la formation initiale, mais évoluent chez les enseignants en fonction, soit de façon « spontanée », c'est-à-dire indépendamment de tout processus de formation in service, soit lorsque ces formations s'inscrivent dans une

approche de longue durée qui engage l'enseignant dans un processus de changement (Chin & Benne, 1969).

(Boraita & Crahay, 2013, p. 2)

Certains enseignants nous ont déclaré être déçus que le projet ne soit pas reconduit lors de l'année scolaire prochaine. Parmi eux il y a eu des enseignants qui nous ont semblé avoir besoin de temps pour « entrer dans le projet ». Si le contexte sanitaire est fort logiquement souvent cité comme cause de ce retard en termes d'implication, il n'est pas le seul obstacle. Le temps 'long' est une condition sine qua non au changement des perceptions/représentations et des pratiques. En deux ans, un mouvement a pu s'enclencher mais deux années ne suffiront probablement pas à solidement ancrer des changements. Il nous semble également qu'il y a eu une certaine résistance au projet, et c'est le deuxième élément que nous souhaitons mettre en avant dans cette partie introductive quant aux modifications des pratiques professionnelles. Nous nous questionnons quant au choix initial de laisser les chefs d'établissement en quelque sorte « imposer » le projet aux enseignants de leur école, plutôt que de laisser les enseignants qui le souhaitent choisir d'y participer. Nous reviendrons sur cette réalité dans les leviers ci-dessous. Ayant signalé ce problème de résistance (que ce soit de la part d'une partie d'équipe ou d'une équipe entière) à l'issue de la première année du projet, nous avons été surpris de retrouver pour la deuxième année des équipes parfois identiques, avec lesquelles les difficultés se sont répétées. Nous nous permettons de lier cette réalité aux nombreuses études soulignant qu'il existe un réel malaise enseignant qui est corrélé à une position de résistance aux réformes et donc aux formations (Maroy, 2006), et il nous semble qu'un levier tangible pour un futur projet serait, dans un premier temps, de l'initier avec des enseignants sur base volontaire.

Après ces deux années d'expérience nous pouvons observer un certain nombre de leviers et de freins. Spécifiquement, les freins que nous avons pu observer sont en lien étroit avec les représentations initiales des enseignants, lesquelles ont parfois pu traduire un certain nombre de préconceptions erronées. Un premier frein, plus particulièrement une résistance au concept de la différenciation, est lié à l'évaluation externe à la fin du tronc commun. Certains enseignants manifestaient une fermeture au dispositif leur présentant de proposer à leurs élèves une même activité de manières différentes dans la mesure où l'évaluation externe ne proposait qu'une tâche unique, sans aucune forme de différenciation. Certains enseignants n'ont pas pu saisir le rôle formateur et émancipateur d'activités différenciées, et donc la dimension transformative du procédé d'un point de vue de l'évolution des compétences communicationnelles des élèves à travers la répétition d'activités différenciées sur deux années. Ils n'ont par conséquent pas eu l'occasion de concevoir l'idée que les élèves allaient, avec de l'entraînement, se rapprocher de la variante de la tâche qui se veut être formulée comme une tâche CICOF du CE1D.

Un deuxième frein que nous avons pu constater au niveau d'une certaine résistance au projet est que pour certains enseignants, différencier des activités allait amener une surcharge de travail, tant préparatoire que durant la mise en place de l'activité elle-même. En effet, certains enseignants ont déclaré que proposer 3 variantes d'une même activité correspondait à 3 fois plus de charge de travail. Nous constatons que, malheureusement, ces enseignants n'ont pas eu la possibilité, en multipliant des constructions de matériel pédagogique différencié, d'observer que cette charge supplémentaire est principalement d'actualité lors de la création de documents maitres qui pourront par la suite être réutilisés pour d'autres activités.

Un dernier frein est lui aussi étroitement lié aux représentations initiales et à une certaine résistance à un concept qui serait encore trop nouveau. En effet, le dispositif que nous avons construit s'est étendu sur deux volets distincts, à savoir les stratégies de communication d'une part, et d'autre part, la différenciation d'activités au niveau des processus, des modalités et des productions. Notre objectif était de faire un premier travail explicite sur les stratégies, avant de les intégrer de façon plus implicite dans le volet différenciation. Si une majorité des enseignants ont appliqué le premier volet du projet sans trop de difficultés ni de résistance apparente, cela a moins été le cas pour le volet différenciation. En effet, les stratégies de communication sont un concept lié à l'approche par compétences et est donc relativement connu des enseignants. Bon nombre d'entre eux ont manifesté qu'ils pratiquaient déjà un enseignement dans lequel ils mettaient l'accent sur les stratégies mais de façon implicite. De plus, la notion de stratégie a émergé des rencontres initiales que nous avons menées avec chaque équipe, et lors desquelles nous avons consulté chaque enseignant-e sur ce qu'il/elle estimait être un obstacle à l'oralité en cours de langue. Il s'agit donc d'un concept émergent d'un processus participatif pour les enseignants. Le concept de différenciation étant lui relativement nouveau et imposé par le projet. Nous avons constaté davantage de réticences et de résistances quant à l'implémentation du dispositif construit sur ce concept avec lequel les enseignants étaient moins familiers. De plus, nous avons également pu constater que le concept de différenciation était interprété de manière hétérogène et donc parfois erronée. Pour certains enseignants, différencier correspondait à diviser la classe en sous-groupes dans lesquels le même enseignement était proposé, mais avec un accompagnement plus personnalisé d'un ou plusieurs enseignants - pour certains enseignants, différencier coïncidait avec coenseigner. Une autre interprétation erronée, plus que probablement liée au fait qu'initialement, le projet AP différenciation était associé au concept RCD avec lequel les enseignants étaient plus familiers, est de concevoir la différenciation comme une division du groupe classe en groupes de niveaux. La représentation qu'ont les enseignants d'élèves « faibles » et « forts » et par conséquent la croyance que répartir les élèves en fonction de leur « niveau » en sous-groupes correspond au concept de différencier, a rendu parfois difficile notre initiative de proposer un dispositif où la différenciation s'opérait non pas au niveau des apprenants ou des contenus d'apprentissage, mais au niveau de la méthode, du *comment*.

Les trois freins décrits ci-dessus ne devraient pas laisser préjuger que le dispositif n'a pas pu être installé comme présumé dans certaines écoles, ou que tous les enseignants du projet ont manifesté des résistances au concept de différenciation, bien au contraire ! Nous avons pu observer certaines pratiques professionnelles enrichissantes et innovantes auprès d'équipes motivées et impliquées avec comme conséquence directe le fait que nous avons pu remarquer une modification des croyances épistémiques ou une évolution des représentations initiales des enseignants à mesure qu'ils testaient des activités différenciées construites à partir des modèles que nous avons proposés sur notre site. Certains points communs entre les réalités professionnelles de ces équipes nous amènent à dégager deux leviers qui nous semblent importants, et qui devraient être pris en compte pour un projet futur impliquant des enseignants en fonction.

Dans un premier temps nous soulignons l'importance de solliciter pour un tel projet des enseignants qui le souhaitent réellement. Nous avons pu constater dans plusieurs écoles une réelle différence d'implication entre l'année 1 et 2 du projet, dans la mesure où lors de la deuxième année, l'équipe d'enseignants du projet avait été modifiée, et les enseignants hésitants voire résistants ne faisaient plus partie du projet. Cela a eu comme conséquence que l'implication de l'équipe était plus

homogène, plus motivée, et par conséquent plus productive et efficace. Nous avons également pu observer qu'une telle équipe pouvait par la suite partager son expérience à des enseignants plus hésitants ou résistants, et peut-être ainsi susciter un certain intérêt pour le projet de la part de ces enseignants-là. Nous pensons dès lors qu'il serait judicieux d'impliquer dans un projet encourageant une évolution ou modification des pratiques, des enseignants qui sont demandeurs, et de par la suite mettre en place un système de partage d'expériences entre enseignants. Il nous a semblé que les enseignants qui peuvent être hésitants le sont moins si le projet n'est « imposé d'en haut » et s'il est partagé par des collègues.

Le deuxième levier est étroitement lié au premier. Durant la première année du projet, nous avons été confronté-e-s à de nombreux enseignant-e-s désireux/ses d'avoir des contacts extra-muros avec d'autres enseignants du projet. Nous avons organisé durant la deuxième année du projet des rencontres virtuelles entre les enseignants du projet - les rencontres in situ n'étant pas possible à cause du contexte sanitaire. Nous pensons qu'un futur projet de ce type devrait dès le départ, dans l'organisation des heures NTPP dans chaque école, également motiver les responsables d'établissement à prévoir des moments de rencontre entre équipes. Faire se rencontrer de manière régulière des équipes d'écoles différentes permettrait d'homogénéiser les pratiques et l'implémentation d'un projet d'une telle envergure qui, sans prévoir ces échanges extra-muros nécessaires, risque de renforcer une mise en place parfois trop hétérogène d'une école à une autre.

Pour conclure cette partie dédiée aux leviers identifiés au niveau d'une évolution des pratiques, nous ne pouvons que souligner l'importance de la collaboration entre enseignants, en prenant soin de solliciter d'abord les enseignants qui éprouvent le besoin de continuellement remettre en question leurs pratiques afin de les faire évoluer dans une réalité éducative en constante évolution également. Il nous semble primordial de prévoir en amont de cette collaboration des facilités organisationnelles inter-écoles et inter-réseaux afin que des soucis pratiques ne puissent freiner des échanges entre équipes et donc entre écoles ; échanges bilatéraux qui ne peuvent in fine qu'homogénéiser les pratiques enseignantes autour d'un même projet.

5. CONCLUSION GÉNÉRALE ET PISTES FUTURES

Pour conclure ce bilan de deux années passées à travailler sur le projet, nous allons ici nous focaliser (et revenir) sur quatre principales recommandations/pistes à suivre si l'on souhaite faire converger l'ensemble des enseignants de la FW-B dans une dynamique de différenciation.

Tout d'abord, il nous paraît essentiel d'**intégrer le concept de différenciation dans le cadre des cours de didactique des langues en formation initiale des enseignants**. En effet, pour faciliter le développement professionnel, il est préférable de proposer des démarches et outils novateurs, sans pour autant être aux antipodes des pratiques usuelles. Si le matériel proposé sort de la zone proximale de développement des enseignants, l'appropriation des outils et approches proposés paraîtra irréaliste, et renforcera l'hermétisme face à l'innovation (Beckers & Simons, 2010). C'est d'ailleurs ce que nous avons pu observer lors de nos échanges avec les équipes enseignantes. Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, les représentations qu'avaient les enseignants de la différenciation étaient multiples et parfois erronées, ce qui révèle le manque de familiarisation des enseignants avec cette notion. A contrario, les quelques enseignants qui étaient déjà convaincus par la différenciation en début de projet ont mentionné avoir vu le concept en formation initiale.

Ensuite, et comme nous l'avons déjà abordé plus haut, **les facteurs temps et de participation volontaire nous paraissent cruciaux**. La recherche montre qu'une recherche collaborative en éducation prend beaucoup de temps, particulièrement si on souhaite voir un changement des pratiques enseignantes. Cet aspect en particulier est cité comme un des trois freins majeurs par Yves Lenoir (2012, p.26) :

« Les expériences menées et les témoignages de collègues québécois montrent que ce type de recherche, dans la mesure où une réelle implication de tous les participants est mise en œuvre, demande du temps et même beaucoup de temps. Tout un processus d'appropriation est indispensable et les objectifs, orientations et composantes de la recherche sont régulièrement mis en cause et questionnés, parfois durant de longs mois. Dans un cas, vécu, la recherche collaborative n'a pu vraiment commencer que la troisième année et s'est réalisée finalement sur cinq ans, alors que les subventions étaient accordées pour une durée de trois ans. »

Nous pouvons dès lors espérer avoir planté les graines du changement au cours des deux années (mouvementées) qu'a duré le projet, sans pour autant être certain-e-s que celles-ci germeront. De plus, il faut que les enseignants s'engagent dans ce changement de manière volontaire, et donc concentrer la collaboration sur ces enseignants-là pour commencer – la volonté d'une direction d'école ne suffit pas. Cette participation volontaire d'une partie des enseignants a plus de chance de créer une dynamique positive et entraînant pour une inclusion d'autres collègues par la suite. Pour les enseignants plus réticents ou moins convaincus, nous en venons au point suivant.

En effet, **le partage et les échanges verbaux entre enseignants, ainsi que les rencontres inter-écoles sont autant de leviers pour le changement et/ou l'évolution des pratiques enseignantes**. Cela permettra d'une part d'homogénéiser les pratiques et d'autre part de motiver et/ou rassurer les enseignants les moins enclins au changement. Les heures de concertation mises à l'horaire dans les écoles ainsi que l'opportunité d'échanger via le site internet que nous avons mis sur pied et les quelques réunions de coordination que nous avons pu organiser n'ont suscité que des réactions positives au sein des équipes.

Pour terminer, nous pensons que des **formations en cours de carrière (couplées avec un accompagnement personnalisé)** pourraient peut-être permettre de renforcer les aspects plus métacognitifs et réflexifs du métier et d'une certaine façon remédier à l'hétérogénéité des représentations des enseignants.

6. PERSONNES RESSOURCES CONSULTEES DANS LE CADRE DU PROJET

Au cours du projet AP, nous avons fait appel à différentes personnes ressources. Ces personnes nous ont partagé leurs compétences et nous ont permis d'améliorer notre accompagnement, et pour cela nous les en remercions.

Enseignants et élèves des groupes contrôles

Plusieurs enseignants ont accepté de prendre du temps pour demander à leurs élèves de répondre à nos questionnaires en début comme en fin d'année. Grâce à leur démarche, nous avons pu mettre en place une méthode de recherche incluant des groupes contrôles, et nous les en remercions.

Dylan Dachet

Dylan s'est plongé dans notre projet et nous a accordé du temps pour nous conseiller dans l'élaboration de notre méthode de recherche.

Stéphane COLOGNESI – UCLouvain

Stéphane a une grande expertise en recherche collaborative avec des enseignants. Il nous a consacré une longue discussion car nous nous questionnions sur comment mener une recherche collaborative à grande échelle. C'est avec lui que nous avons élaboré le concept de réunions de « coordination » où les décisions sont prises de concert entre chercheurs/euses et 1 représentant·e par école sur les dispositifs de recherche.

Isabelle MOTTE – Louvain Learning Lab/service informatique

Isabelle a une longue expérience sur la communication en ligne et la gestion de sites web. Elle nous a rencontrés et conseillés sur l'élaboration de forums collaboratifs et d'un calendrier de communication.

Jérémy DUPAL – UCLouvain/UNamur

Jérémy est membre du Consortium langues modernes et du Consortium Numérique. Il mêle donc une expertise en langues modernes et un intérêt particulier pour le numérique en éducation. Il a pris le temps de s'approprier notre dispositif et de créer des fiches pour l'adapter dans le contexte d'un enseignement en hybridation et en distanciel.

Marie LEROY - <https://www.marieswebdesign.be>

Marie est webdesigner. Elle nous a créé un site web sur mesure – qu'elle continue de maintenir – qui allait être le lieu d'échanges privilégié du projet AP langues, dans un contexte où les rencontres en personnes se font rares.

C. ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISÉ (AXE 2)

Comme mentionné dans le rapport précédent, dans le cadre de cet axe 2, notre objectif était double. Nous souhaitions dans un premier temps adopter une **posture d’observation** afin de récolter des informations sur l’organisation pratique et le contenu des heures d’accompagnement personnalisé (AP) organisées dans les écoles participantes cette année, ainsi que sur les représentations que les enseignants ont de ces heures d’AP. Dans un deuxième temps, notre but était d’adopter une **posture d’intervention** afin de réfléchir avec les équipes enseignantes sur certains éléments transversaux et de leur proposer au besoin des pistes de dispositifs. Ce rapport final vise donc d’une part à rappeler les résultats du questionnaire en ligne, et d’autre part à rendre état de la mise en place d’activités dans le cadre de l’axe 2 lors du deuxième semestre de cette année académique, et ce après intervention des chercheurs, si intervention il y a eu.

1. POSTURE D’OBSERVATION

1.1. Le questionnaire en ligne

La première prise de contact avec les enseignants concernant l’axe 2 du projet s’est faite via un questionnaire en ligne (voir Annexe 1) dans le courant des mois de novembre et décembre. Ce questionnaire portait sur leurs conceptions et leurs pratiques. Plusieurs types de données ont été récoltés : des **informations générales** sur les enseignants (nom, école, discipline, nombre d’élèves impliqués dans les heures d’accompagnement personnalisé (AP), etc.), sur **l’organisation globale de l’AP** dans leur école (nombre d’heures, profil d’élèves concernés, forme de coenseignement si celui-ci est mis en place, constitution des groupes, changements opérés par rapport à l’année passée, etc.), sur leurs **représentations de l’AP** (signification de l’AP, des termes « soutien », « consolidation », « dépassement » et exemples concrets de pratiques) et sur la **mise en œuvre concrète de l’AP** (matières/contenus abordés, recours aux outils/activités de l’axe 1, description d’un dispositif mis en place, etc.). Nous avons également récolté **l’opinion** des enseignants quant à l’impact de l’AP sur les apprentissages de leurs élèves, leurs pratiques enseignantes, le climat de classe, etc. Le questionnaire se terminait par des questions plus ouvertes (attentes par rapport à l’accompagnement des chercheurs, commentaires, etc.).

1.2. Résultats

Le questionnaire avait été complété par 26 enseignants issus de 7 écoles différentes sur 13 écoles impliquées au total. Nous avons d’abord tenté de résumer les représentations et les pratiques déclarées des enseignants concernant le dispositif Remédiation-Consolidation-Dépassement (RCD) de manière générale. Nous nous étions attardés ensuite sur les spécificités de chaque école afin de rendre compte des disparités organisationnelles des heures d’AP.

Les passages entre guillemets dans cette partie sont des citations d’enseignants reprises telles quelles, exprimées dans les réponses au questionnaire ou dans le cadre des rencontres avec les chercheurs.

1.2.1. Vision d'ensemble

Représentations de l'accompagnement personnalisé

Les représentations des enseignants participants en ce qui concerne **l'accompagnement personnalisé** observées à mi-année étaient relativement variables. On pouvait relever trois types d'éléments dans les réponses apportées à la question sur ces représentations : des éléments de réponse qui se rapportaient aux avantages pédagogiques, des éléments qui se rapportaient à certains types d'activités d'apprentissage qui y sont proposés et des éléments qui se rapportaient au dispositif en tant que tel (cadre, organisation). Certaines réponses d'enseignants incluaient plusieurs de ces éléments.

Les éléments que l'on retrouvait le plus dans les représentations des enseignants sur l'accompagnement personnalisé étaient les **avantages pédagogiques** du dispositif (21 enseignants sur 26 évoquaient cet aspect). Plusieurs de ces enseignants insistaient sur le caractère individuel de l'accompagnement des élèves (particulièrement ceux en difficulté), rendu possible par la division des classes en plus petits groupes ou par le coenseignement. Les enseignants faisaient également un lien assez clair entre l'accompagnement personnalisé et la logique de remédiation – consolidation – dépassement, en insistant sur le principe de répondre aux **besoins** spécifiques des élèves.

6 enseignants apportaient également différents **exemples d'activités** d'apprentissage organisées dans le cadre de l'accompagnement personnalisé, soulignant le fait que ces types d'activités seraient plus compliqués à mettre en place dans le cadre d'un cours disciplinaire classique. Parmi les exemples donnés, citons un travail approfondi de l'expression orale en langues modernes, des activités intégrant une dimension pratique (manipulation) ou ludique, ou encore un apport de stratégies d'apprentissage et d'outils de différenciation.

Enfin, 4 enseignants définissaient également l'accompagnement personnalisé sous l'angle **organisationnel**, évoquant différentes formules mises en place dans leurs écoles respectives : coenseignement (avec différentes configurations de répartition des rôles entre les deux enseignants), travail par modules en petits groupes d'élèves, rassemblement d'élèves issus de différentes classes ou simple division de classes existantes, etc.

Représentations du soutien, de la consolidation, du dépassement

Beaucoup d'enseignants comprenaient le **soutien** comme une aide aux élèves en difficulté. Néanmoins, certains allaient plus loin, et pour eux, le soutien concernait tous les élèves. Dans la pratique, les activités proposées tenaient parfois de la consolidation et du dépassement. Ces enseignants décrivaient non seulement des exercices de mise à niveau mais aussi des exercices permettant d'« aller plus loin ».

Diverses activités étaient organisées dans le cadre du soutien : des activités ludiques, des activités de groupes, des tutorats, des jeux de coopération. Beaucoup d'activités de remédiation passaient par l'oralité et la lecture. D'autres utilisaient des fiches didactiques à trois niveaux. Par ailleurs, nous avons remarqué que, dans beaucoup de cas, les activités abordées lors des heures d'AP étaient spécifiques à une matière précise (mathématiques, sciences, langues ou français).

Différents types d'activités étaient organisées, mais il n'était pas clairement établi qu'elles correspondaient bien aux besoins des élèves, et qu'elles étaient utiles ou efficaces. Certains professeurs soulignaient le manque de personnel (dédoublage de professeurs) pour mener à bien la mission de remédiation dans les groupes.

En ce qui concerne la **consolidation**, les professeurs la définissaient comme du drill, de l'entraînement pour fixer la matière, la création d'automatismes. C'est le renforcement des « choses comprises ». Certains professeurs considéraient qu'il faut déjà ajouter aux moments de drill des éléments de dépassement. Un enseignant expliquait aussi dans ce cadre-là que, lorsqu'un élève se débrouille bien dans la consolidation, il lui donne un exercice de dépassement ou lui demande de s'occuper d'un camarade qui a plus de difficultés (principe du tutorat). Cela permettait aussi au professeur de s'occuper un peu plus des élèves qui en ont le plus besoin.

En pratique, les exercices étaient plus ciblés. Dans le cadre de la consolidation, il y avait davantage d'exercices qui mobilisent des ressources identiques que dans les cours disciplinaires (les mêmes supports étaient réutilisés). Certains professeurs faisaient exploiter les mêmes outils dans des contextes différents. Des professeurs permettaient aux élèves d'utiliser leur propre vocabulaire, leur laissant plus de choix, plus d'autonomie. Ils suscitaient l'utilisation de stratégies antérieures afin de ne pas les oublier et de bien les intégrer en manipulant les acquis.

Certains groupes profitaient d'explications de deux professeurs différents et entendaient les questions d'autres groupes. Cela permettrait d'envisager la matière sous différents angles et de la réexpliquer de façons variées. Une école indiquait ne pas avoir d'activité spécifique de consolidation. Il n'y aurait que de la remédiation et du dépassement. Les élèves bénéficiaient cependant d'une heure d'étude encadrée avec des professeurs de diverses disciplines. Tout enseignant pouvait parrainer chaque élève. La notion de consolidation semblait plus aisément transférable dans la pratique que les autres notions, même si on constatait des chevauchements entre la consolidation et les autres éléments du « RCD ».

Le **dépassement** était compris comme le fait d'« aller plus loin », c'est-à-dire de pouvoir faire des exercices supplémentaires, plus complexes, ou encore comme le transfert des apprentissages dans des situations nouvelles et en autonomie. Il fallait là noter des différences de conception de cette notion de dépassement. Un enseignant précisait qu'il s'agissait d'une activité qui permettait à un élève qui n'avait pas de lacune de se dépasser intellectuellement, d'aller plus loin, ou encore de faire face à des tâches plus complexes. Pour un autre, le dépassement correspondait au moment où l'élève avait atteint l'objectif de base en fonction de ses moyens.

En ce qui concerne les pratiques déclarées des enseignants concernant le dépassement, on retrouvait les témoignages suivants :

« Supprimer les aides pour accomplir la tâche. »

« Proposer des exercices différents pour arriver au même but (différenciation). Ex : demander plus de détails que les questions générales dans une compréhension à l'audition. »

« C'est aussi proposer des productions plus personnelles sans aide, donner des difficultés supérieures. »

« Aller dans des zones inexplorées. »

« Proposer des jeux de rôle avec moins d'indications pour laisser libre cours à la créativité. »

« Réinvestir les compétences dans un cadre plus compliqué (ex en langues : proposer des images en remplacement du vocabulaire) »

Beaucoup d'enseignants soulignaient également qu'ils préféraient se concentrer sur la consolidation plutôt que sur le dépassement, et ne proposent pas toujours des exercices « pour aller plus loin ». En outre, certains de ceux qui exprimaient que le dépassement vise à proposer des exercices supplémentaires ne spécifiaient ni la portée, ni le niveau de complexité, d'autonomie ou de guidage de la tâche.

En conclusion, les notions de soutien et de consolidation semblaient généralement bien comprises. Néanmoins, il apparaissait à certains moments que la distinction entre remédiation et consolidation n'était pas toujours nette dans les représentations et les pratiques des enseignants. Certaines des activités mentionnées par les enseignants dans le cadre de la remédiation tenaient en fait de la consolidation. Les enseignants avaient plus de difficultés à se représenter et à mettre en place le dépassement. Pour certains, l'élève qui avait des facilités se dépassait déjà s'il arrivait à l'objectif visé par tous. Pour d'autres, il s'agissait de permettre à l'élève d'aller plus loin et de faire preuve d'autonomie. On retrouvait par ailleurs peu d'exemples de pratiques de dépassement dans les réponses des enseignants.

Ainsi, au terme de cet état des lieux des représentations et des pratiques déclarées des enseignants dans le cadre de l'axe 2, les chercheurs de l'UCLouvain avaient décidé de prendre à nouveau contact avec les différentes écoles afin de clarifier le modèle RCD ainsi que de proposer une série de fiches pratiques permettant de différencier sur la base de ce modèle de façon transversale. L'ensemble de ces fiches est toujours disponible dans le document « Ressources pratiques : 13 fiches-outils transversales » (voir annexe 2).

2.2.2. État des lieux par école

Dans cette section, nous reprenons une courte description de l'organisation des heures d'AP dans chaque école.

École n° 2

Depuis plusieurs années, l'école n°2 organise deux types d'atelier disciplinaire : des activités de dépassement d'une part, et des moments de remédiation d'autre part. Initialement, les heures d'accompagnement personnalisé devaient s'organiser dans cette école comme l'an passé. Si tous les 120 élèves de 1C ont bien bénéficié des 2h d'AP/semaine, ils n'ont dès le mois de janvier, plus été répartis en groupes de besoins disciplinaires (rappelons que les élèves avaient été répartis en groupe de besoins à partir du mois d'octobre). Cela s'explique par les contraintes sanitaires imposées par l'école. Les classes sont donc restées fixes et ont reçu un atelier disciplinaire différent toutes les 4 semaines (en français, en mathématiques, en sciences et en langues). Au total, 7 enseignants, également impliqués dans l'axe 1 de l'expérience pilote, ont été concernés par l'accompagnement personnalisé.

Dans cette école, les 7 groupes ont été encadrés par un enseignant. L'école n'a donc pas respecté le principe de « plus d'enseignants que de classes ». La principale raison évoquée par l'équipe concerne le *manque d'enseignants* pour encadrer les groupes. Pour certains enseignants, ce dispositif est *utopique*, leur école ne possédant pas de locaux assez grands et confortables pour réunir plusieurs

classes. Malgré l'absence de coenseignement, les enseignants ont manifesté un haut degré de satisfaction dans le dispositif de RCD. Ils déclarent en outre être mieux formés à constituer les groupes suite à l'accompagnement reçu dans l'axe 1 du projet (notamment sur la base d'un test diagnostique passé en début d'année). Notons par ailleurs que tous les enseignants ont pu bénéficier de deux heures de concertation à l'horaire ainsi que d'une coordination par discipline.

Une rencontre organisée en janvier 2021 réunissant une dizaine d'enseignants ainsi que le Préfet de l'établissement a permis, d'une part, de revenir sur les représentations et les pratiques habituelles des enseignants impliqués dans l'axe 2 de l'expérience pilote, et d'autre part, de présenter les pratiques concrètes de différenciation via notamment les « fiches transversales » élaborées par l'équipe de recherche. Cette deuxième étape de la rencontre visait particulièrement à répondre à une demande explicite des professeurs de français, mathématiques, langues modernes et sciences. Plusieurs interrogations relatives à la gestion du travail de groupes (coopération entre élèves), aux conséquences des contraintes sanitaires sur l'organisation des ateliers AP et du travail en classe et à la démotivation observée chez les élèves ont alimenté la discussion avec le chercheur. Les finalités du projet ainsi que des questions institutionnelles (mise en place d'heures d'accompagnement dans le cadre du Pacte, mise à disposition des heures AP pour les élèves après l'expérience pilote...) ont également été abordées lors de cette rencontre ; la crainte étant que *ce projet ne donne pas de suite et génère un retour aux anciennes pratiques*.

A la suite de cette rencontre, plusieurs échanges avec la coordinatrice de l'axe 2, mais également avec certains enseignants également impliqués dans l'axe 1 du projet ont permis de suivre le travail d'expérimentation des « fiches transversales » fournies. Ainsi, d'après les données collectées lors des différents échanges, les enseignants ont – et ce, malgré le contexte – pu expérimenter quelques pistes de différenciations proposées : « gérer le volume sonore », « travailler sous formes d'ateliers rotatifs », « organiser un tutorat entre les élèves ». Certains enseignants ont également mis en place, de façon plus consciente, quelques démarches métacognitives (avant, pendant et après la leçon).

Globalement, les enseignants sont contents d'avoir participé au projet et d'avoir travaillé avec des chercheurs. D'après les déclarations des enseignants, ces heures d'AP permettent de *tenir compte des difficultés et des compétences de chaque élève* et de travailler des difficultés spécifiques (processus de compréhension, rédaction d'un rapport scientifique...). C'est pourquoi, pour eux, *ne plus avoir des heures de remédiation l'an prochain serait dramatique car nous avons des élèves en grande difficulté. Avoir une heure ou deux en plus, ce n'est pas un luxe*.

Cette expérience-pilote a permis plusieurs déplacements observés et déclarés auprès des enseignants. Tout d'abord, la collaboration, déjà bien présente dans l'établissement, a été clairement renforcée par le projet pilote : les rencontres entre les enseignants d'une même discipline et entre des enseignants de disciplines différentes ont été plus régulières. Celles-ci permettaient de réfléchir sur des questions d'organisation, mais surtout sur des questions pédagogiques. Pour une enseignante, le travail collaboratif est essentiel à la réussite de ce projet :

on a pu travailler ensemble, ça permettait aussi de discuter, de se retrouver, de créer quelque chose de commun, même entre les différentes disciplines. Et ça, c'est valorisant car on découvre ce que les autres font en classe. Le travail collaboratif avec l'équipe de recherche a également été perçu comme un levier à la réalisation de ce projet et à l'implication des enseignants.

La mise en place de ces ateliers a également permis aux enseignants d'expérimenter de nouvelles activités, différentes de celles habituellement proposées dans le cadre des cours disciplinaires. D'après les enseignants, ces ateliers ont eu un impact sur les conceptions des élèves en matière de remédiation :

Les élèves ont changé de mentalité car avant, quand on leur parlait de remédiation, ils pensaient directement qu'ils étaient nuls. Or, aujourd'hui et dans ces ateliers, ils ne disent plus ça. Ils n'ont plus peur de se tromper, ils osent poser des questions, s'exprimer, se lancer à l'eau. Et là, je trouve qu'on a déjà gagné une partie du pari.

Un autre aspect relevé par les enseignants concerne l'absence d'évaluation : les élèves pouvaient évoluer, travailler à leur rythme *sans crainte d'avoir de mauvaises notes ou de mauvais résultats*. Pour les élèves, *le travail était valorisé par les échanges, les progrès observés et les interactions*.

Enfin, d'après les enseignants les progrès auraient pu être plus importants si l'équipe n'avait pas rencontré plusieurs difficultés : interruption de la constitution de sous-groupes de besoins qui a nécessité de différencier à l'intérieur des ateliers ; mise à disposition d'un matériel différent dans chaque classe qui a limité la mise en place de certaines activités ; mise en place d'activités en sous-groupes compliquée pour certains enseignants.

École n° 3

Après plusieurs demandes d'informations, adressées d'abord à la coordinatrice « français » de l'axe 1 (non impliquée dans l'axe 2), puis au directeur, de septembre à décembre 2020, un contact a pu avoir lieu en janvier 2021. Aucun enseignant de cette école n'a donc pu répondre au questionnaire relatif aux représentations et pratiques de l'AP.

Un échange téléphonique avec le directeur début janvier, suivi d'une rencontre avec l'enseignante de mathématiques impliquée dans l'AP, ainsi qu'avec les coordinatrices des équipes « français » et « langues modernes » impliquées dans l'axe 1, permet de clarifier la situation : la mise en œuvre est limitée car l'école a reçu 1h NTPP en moins que l'année passée. Elle organise par ailleurs 2 h/semaine de remédiation (non obligatoires) pour tout le 1^{er} degré dans les 4 disciplines du CE1D. En outre, si l'enseignante de mathématiques dispose bien d'une heure/semaine d'AP dans son horaire, cette heure n'est pas inscrite à l'horaire des élèves. L'enseignante dispense cette heure en prenant les élèves des 2 classes de 1C (2x12 élèves) durant leurs heures d'éducation physique, suspendues en raison des conditions sanitaires.

L'enseignante envisage cette heure d'AP comme un moment d'apprentissage alternatif, *l'occasion de faire autre chose* : remise en ordre de la farde, aide à l'étude, activités ludiques, etc. Elle insiste sur le fait *qu'il ne s'agit pas d'une heure de math supplémentaire qu'elle utiliserait pour rattraper sa matière*. Elle n'a pas utilisé les « fiches transversales » fournies mais elle a complété son « journal de bord » pour les 6 périodes d'AP par classe prise en charge. Selon l'enseignante, les élèves sont participatifs, s'entraident et sont satisfaits d'être pris en charge mais ils pensent que cette heure d'AP est une heure de mathématique. Elle note également une difficulté à maintenir en activité les élèves forts, souvent livrés à eux-mêmes :

Les bons élèves sont toujours laissés seuls car les plus faibles ont plus de besoins.

Les enseignantes regrettent que le dispositif d'AP, partiellement organisé l'an passé, n'ait pas pu être reproduit car il permettrait à tous les élèves de *bénéficier de l'encadrement dont ils ont tous besoin*. Dans la configuration actuelle (2 h de remédiation/semaine à l'horaire des 1-2C+2S), peu d'élèves se présentent. Ces heures étant placées en fin de journée, ils vivent cette remédiation comme une « punition ». Les enseignantes estiment que l'AP devrait être placé à l'horaire de tous les élèves du 1^{er} degré et espèrent que les moyens alloués vont être maintenus au-delà de l'expérience-pilote.

École n°5

A la suite d'échanges électroniques avec la sous-directrice de l'école n°5, il s'est avéré que les enseignants affectés à l'axe 2 sont les mêmes que ceux concernés par l'axe 1 et travaillent donc au sein d'une même discipline (langues modernes anglais/néerlandais). Grâce aux réponses fournies via le questionnaire et aux questions posées aux enseignantes lors de rencontres dans l'école et en ligne, il apparaît que les élèves de 1^{re} commune n'ont pas bénéficié des deux heures d'AP à leur horaire, raison pour laquelle les enseignantes ont travaillé avec des groupes fixes (groupes classe).

Une réunion s'est organisée au sein de l'école le 4 février avec l'ensemble des enseignantes d'anglais et de néerlandais. L'objectif de cette rencontre était de préciser les dispositifs AP et RCD et de leur présenter plusieurs fiches-outils transversales à tester dans les classes. Les enseignantes ont accueilli les propositions de manière positive, car cela répondait à leur attente qui était de découvrir de nouvelles idées d'outils.

A la suite de cette rencontre, plusieurs échanges réalisés dans le cadre de l'axe 1 avec toute l'équipe ont permis de suivre la mise en place de ces fiches. Malgré le contexte sanitaire, les enseignantes de néerlandais ont chacune décidé de tester les ateliers rotatifs pendant 2h de cours dans leur classe et l'expérience s'est avérée positive dans l'ensemble. Elles ont tout d'abord apprécié le fait de collaborer dans la création du contenu des différents ateliers qui se composaient d'une tâche de compréhension à l'audition, d'une tâche d'expression orale, d'une tâche de compréhension à la lecture et d'une activité de découverte d'un point de grammaire. Elles ont également aimé le fait d'être encouragées à tester de nouvelles activités, d'autres manières de faire. Elles ont par contre sous-estimé le temps que les élèves allaient consacrer à chaque atelier/tâche et les élèves n'ont pas eu l'opportunité d'aller au bout de chaque activité. Des focus groupes réalisés auprès des élèves par la chercheuse ont permis de témoigner de certains effets positifs chez les élèves : « *on ose plus demander de l'aide* », « *j'aime bien parce qu'on est libres de commencer par ce qu'on veut* », « *ça réduit le bruit de la classe* ».

Certaines mesures Covid mises en place dans l'école ont encouragé les enseignantes à faire du coenseignement pendant quelques semaines dans le cadre des heures de pratique orale. Il s'agit de deux heures supplémentaires mises à l'horaire des élèves de 1e mais qui ne sont pas communes à tous les élèves de 1e. Seules deux enseignantes l'ont vraiment testé, la plupart ne se sentant pas à l'aise et préférant s'organiser autrement. Concrètement, au lieu de prendre chacune une moitié de classe (comme cela se fait habituellement), les enseignantes étaient à deux avec tout le groupe classe et ont suivi la configuration suivante : « un prof enseigne, l'autre aide ». Dans l'ensemble, elles n'ont pas trouvé cela « *révolutionnaire* ». Les freins mentionnés sont les suivants : pas de gain de temps constaté, beaucoup de concertation nécessaire avant et pendant le cours, pas forcément adapté à toutes les activités et sentiment de gêne et de stress ressenti chez certains, même s'ils « *s'entendent tous très bien* ». Elles ont cependant trouvé cela intéressant de donner aux élèves des

explications différentes sur une même matière, et chouette que les élèves aient plus rapidement une réponse à leurs questions.

École n°11

Comme expliqué au point 1.2 dans l'axe 1 « Français », l'école n°11 n'ayant pas donné suite à nos tentatives de prises de contact lors des mois de septembre et octobre 2020, le projet n'a, finalement, pas pu y être mis en place. L'équipe de chercheurs avait communiqué cette information à la Cellule support par courriel le 26 octobre 2020 afin que celle-ci s'informe sur la volonté ou non de cette école de poursuivre le projet. Suite à cette demande, la Cellule support avait répondu le 28 octobre 2020 qu'elle tenterait d'obtenir un contact avec l'école n°11 en vue de permettre la remise en route effective de l'expérience pilote. Lors de la présentation du rapport intermédiaire en février 2021, cette situation ne semblait pas avoir été débloquée et l'équipe de chercheurs s'était interrogée sur l'absence de retour de la Cellule support à ce propos.

École n°18

A ce stade nous n'avons aucune information quant à l'organisation ou non des périodes d'AP. Tous nos courriels envoyés à l'enseignante renseignée par la direction comme personne de coordination sont restés sans réponse, et ce malgré les différentes relances qui ont été effectuées. A la fin octobre une réunion avait été planifiée via la direction et la sous-direction, et ce en même temps qu'une réunion avec la coordination de l'axe 1. Malheureusement la coordinatrice de l'axe 2 n'était pas présente lors de cette réunion. Cette situation a été rapportée à la cellule support.

Durant le deuxième quadrimestre, nous n'avons pas eu de retour de la part de l'école, et n'avons donc pas eu la possibilité d'aller observer les pratiques professionnelles en termes d'AP, ni de rencontrer l'équipe. La coordinatrice a toutefois répondu à notre questionnaire pour l'axe 2, ce qui nous a permis d'avoir un retour sur l'organisation des AP. Les heures d'AP ont été organisées à raison de 2 périodes par semaine en 2e année. Les élèves ont été divisés en sous-groupes par classe, l'organisation des grilles horaires n'ayant pas permis de mélanger les classes. Les élèves ont été répartis dans les groupes « en fonction de leurs prérequis ». Les heures d'AP ont été organisées autour de la maîtrise de la langue par l'enrichissement du lexique. La coordinatrice explique ce choix par le fait que les élèves ont souvent des lacunes dans la maîtrise de la langue d'enseignement.

École n°19

Depuis plusieurs années, cette école organise deux types d'activités durant les heures d'AP. Des activités de dépassement d'une part, et des moments de remédiation d'autre part. Les élèves de 1re et 2e y sont répartis sur base du dernier conseil de classe. Lorsque les moyens NTPP le permettent, le nombre d'enseignants par groupe (de 10-12 élèves) est dédoublé. Les activités de dépassement consistent en des cours de logique (mathématique), codage, langues, activités scientifiques d'éco-citoyenneté, etc. Les activités de remédiation abordent les chapitres jugés compliqués dans les 4 matières de l'AP disciplinaire, ainsi que de la méthodologie. Tous les enseignants avancent au même rythme dans chaque discipline. Tout élève qui est envoyé en remédiation est accompagné d'un rapport du professeur qui l'envoie. A la fin du module de remédiation, le professeur de la

remédiation fait également un rapport. L'élève lui-même répond à un questionnaire d'appréciation de la remédiation. La direction souhaite voir les enseignants accompagner tous les élèves, même ceux qui ne semblent pas demandeurs de prime abord.

Après de nombreuses prises de contact, deux réunions préparatoires d'une heure avec la direction, et des reports de dates, une réunion a pu être organisée avec certain.es enseignant.es de l'Axe 2. Cette réunion s'est tenue en ligne, durant le temps de midi (45') du 23 mars 2021. Nous y avons rappelé les concepts de l'AP et présenté des dispositifs concrets de coenseignement et de différenciation. En réalité les activités de l'Axe 1 sont souvent réalisées pendant les heures de l'Axe 2 dans cette école. Nous n'avons pas relevé de souhait de la part des enseignants de changer cela. La réunion s'est clôturée avec un intérêt des enseignant.es connecté.es pour ce que nous proposons, mais pas de réelle intention de tester les dispositifs proposés. Nous avons contacté le coordinateur Axe 2 pour savoir où en étaient les choses, et n'avons pas de réponse à ce jour.

École n°21

L'accompagnement concerne les classes de 1^{re} et de 2^e année. Les élèves ont bénéficié de 2 heures d'AP par semaine. Les réponses au questionnaire avaient été apportées par 3 professeurs de maths et 1 professeur de français. Trois groupes de 17 élèves avaient été constitués. Il y avait un groupe par discipline : maths, français, langues. Les groupes étaient composés d'élèves issus de classes différentes. Ces groupes sont restés fixes tout au long de l'année. En général, il y avait plus d'enseignants que de classes. Forme prise : 1 enseignant pour 1 demi-groupe. Un seul professeur (sur les 4 ayant répondu) avait les 3 groupes à raison d'un groupe par semaine.

Au niveau de l'organisation des heures d'AP, il y a quelques changements en début d'année. Les élèves étant demandeurs de ces heures d'AP, elles se sont étendues de la 1^{ère} à la 2^e année. Les heures ont été également regroupées par matière, notamment parce que le professeur de français était seul dans son implantation.

Le contenu des matières abordées a été déterminé lors de concertations d'équipe, et en tenant compte des matières essentielles ainsi que des besoins des élèves.

De manière générale, les matières abordées étaient celles qui posaient problème en classe. Un seul professeur de maths précise : fractions, tables X, terminologie, utilisation de la calculatrice. En Français, c'est l'oralité qui est ciblée.

Une réunion d'intervention a été organisée dans cette école pour redéfinir les concepts d'accompagnement personnalisé et de différenciation avec les enseignants du projet. Une série de fiche outils ont été présentées et mises à disposition des enseignants au besoin.

École n°26

Les heures d'accompagnement personnalisé ont été instaurées officiellement pour la première fois cette année dans cette école. Six enseignants avaient participé au sondage dont trois enseignants de néerlandais et trois d'anglais. Quatre enseignants sur 6 indiquaient qu'aucune période d'AP n'était prévue. Deux autres disposaient d'une seule période d'AP. L'un d'eux n'a pas eu la possibilité de disposer de cette période et l'autre constatait que ces périodes d'AP ne servaient qu'aux élèves en remédiation. Il n'existait donc en réalité dans cette école qu'une seule heure de disponible, à savoir

une heure de remédiation. Un maximum de 7 élèves de classes différentes avait donc 1 h de remédiation par langue et par année. Le système n'a pas vraiment été mis en place.

Sur base du questionnaire, il semblait donc que les professeurs n'avaient pas bien intégré le fonctionnement des AP. C'est la formule de remédiation qui était exploitée. Une intervention a donc été effectuée afin de redéfinir l'accompagnement personnalisé et la différenciation. Néanmoins, étant donné l'impossibilité de réaménager l'horaire des enseignants afin que les heures d'AP ne se donnent de manière transversale, les enseignants ont préféré se focaliser en particulier sur l'axe 1.

École n°27

Dans cette école, toutes les classes de 1^{re} année commune (5 classes) bénéficient de deux heures consécutives par semaine, au même moment, d'accompagnement personnalisé (lundi, 6e et 7e heure). Ce dispositif est reproduit en 2C sur les « heures école ». Chaque groupe est pris en charge par 2 enseignants de la même discipline (coenseignement). Au total, 8 groupes fixes de 11-12 élèves sont répartis de manière aléatoire. Chaque groupe passe par un module différent chaque semaine. Les modules sont disciplinaires (5 modules sur l'année dans les 4 matières du CE1D) et transversaux (4 modules « méthodologie » sur l'année). Quatre modules de « Soutien/Révision/Dépassement » sont par ailleurs organisés avant les examens de décembre et de juin ; les élèves y sont répartis en fonction des décisions du conseil de classe et des résultats des tests diagnostiques.

Les 12 enseignants (3 par discipline) impliqués sont coordonnés par un coordinateur par discipline. Ce sont ces quatre coordinateurs qui ont répondu au questionnaire en ligne, rendu compte des activités menées via le « Journal de bord » et rencontré la chercheuse en mars 2021.

Aucun enseignant n'a consulté les fiches-outils transversales fournies par l'équipe des chercheurs ; les coordinateurs envisagent toutefois d'exploiter le questionnaire d'évaluation (fiche 13) en l'intégrant au questionnaire prévu pour leur Plan de pilotage.

Les enseignants expriment une large satisfaction de l'organisation des AP en modules rotatifs parallèles ; ils déclarent que le nombre restreint d'élèves par groupe et le coenseignement permettent de remédier immédiatement aux difficultés observées ou signalées par le titulaire du cours, voire permettent un feed-back quasi individuel. Selon eux, ces périodes permettent d'exploiter des dispositifs (manipulation, expression orale, approches ludiques) plus difficiles à mettre en place en groupe classe complet avec un seul enseignant. Enfin, les classes étant mélangées et confiées à des enseignants différents de ceux des cours classiques, les élèves ont l'occasion d'avoir à leur disposition une autre personne de référence que leur titulaire ; ils peuvent bénéficier d'une reformulation par un autre enseignant et entendre les raisonnements d'autres élèves (différents de leur groupe-classe). Une enseignante pointe également le plaisir de connaître tous les élèves du 1er degré.

Quelques inconvénients sont signalés :

- La complexité organisationnelle entraîne une certaine rigidité par rapport aux besoins ponctuels des élèves ; lorsqu'une difficulté est constatée, il faut parfois attendre plusieurs semaines avant que le module disciplinaire concerné soit organisé.

- Certains enseignants relèvent l'inconfort de travailler avec des élèves qu'ils ne connaissent pas forcément et de changer de groupe chaque semaine. En outre, la composition aléatoire des groupes entraîne des dynamiques parfois très différentes d'un groupe à l'autre.

Dans les quatre disciplines, ce sont les outils proposés ou construits dans le cadre de l'axe 1 qui ont été expérimentés dans les heures d'AP; les coordinateurs notent que les enseignants impliqués dans ces AP sans l'être dans l'expérience-pilote (axe 1) ont rencontré plus de difficultés à s'approprier les outils et démarches spécifiques aux disciplines.

La concertation est relevée par les enseignants comme un élément indispensable du dispositif. Cette concertation est néanmoins très chronophage et, s'ils ont volontairement renoncé à leurs deux heures hebdomadaires de concertation liées à l'axe 1 pour les mettre au service des périodes de l'AP, les enseignants ne sont pas disposés à reproduire cet investissement bénévole.

Si toutefois les heures de concertation sont garanties, ils envisagent, pour l'an prochain :

- de maintenir les 2h consécutives en après-midi de début de semaine, avec la récréation entre les deux pour permettre un temps d'échanges entre collègues ;
- de travailler davantage de manière interdisciplinaire, en mettant le français au service des autres disciplines (un enseignant de français dans tous les modules) ;
- d'articuler les AP au Plan de pilotage.

École n°29

Toutes les classes de 1^{re} et 2^e C (3 classes dans chaque année) de l'école n° 29 bénéficient de deux périodes successives d'accompagnement personnalisé chaque semaine. Dans cette école, le principe « plus de maitres que de classes » est respecté. Les groupes sont formés en fonction des résultats des élèves aux évaluations périodiques (bulletins) – pour la première période de l'année scolaire, les groupes sont formés de manière aléatoire.

Les groupes d'élèves ainsi formés restent figés jusqu'à l'évaluation périodique suivante : ce système est perçu par les enseignants comme trop rigide pour des élèves qui progresseraient rapidement mais devraient rester dans un groupe qui ne correspond plus à leurs besoins.

« La difficulté d'apprentissage d'un élève dans une matière peut parfois être réglée en une séance, or cet élève restera dans ce groupe de matière jusqu'au bulletin suivant. On aimerait davantage de flexibilité »,

dit une enseignante de mathématiques, qui estime cependant qu'il serait compliqué de modifier la composition des groupes chaque semaine.

L'organisation de l'AP suit donc une logique disciplinaire assez stricte, puisque les groupes de travail sont organisés par matière. Les enseignants ne sont pas entièrement satisfaits de cette formule : ils préféreraient un dispositif plus flexible.

« L'idéal serait que les élèves soient rassemblés dans un grand local, avec plusieurs enseignants disponibles, pour accompagner individuellement l'un ou l'autre élève, pour diriger du travail en ateliers... ».

Un enseignant a le sentiment d'être resté dans « *l'ancienne remédiation classique* ». Une autre piste d'amélioration évoquée par les enseignants serait d'organiser deux groupes de niveaux par matière : « *un groupe pour faire de la remédiation et un autre pour de la consolidation ou du dépassement* ».

Au sein de chaque groupe de matière, des activités de remédiation, de consolidation et de dépassement sont proposées. Parmi les dispositifs de remédiation/soutien, on peut relever des aides méthodologiques comme le fait d'apprendre à réaliser une carte mentale ou une fiche synthèse, ou à créer des listes de vocabulaire en langues modernes. Parmi les dispositifs de consolidation, sont proposés notamment des exercices supplémentaires de type « drill ». Les dispositifs de dépassement consistent entre autres à amener les élèves à comprendre, dans un exercice d'audition (langues modernes), des concepts pas encore vus au cours, ou à résoudre des problèmes de mobilisation (mathématiques), ou encore à prendre un rôle de tuteur vis-à-vis d'un pair. L'organisation des activités d'accompagnement personnalisé se fait en lien avec les PIA des élèves.

La différenciation des apprentissages est mise en œuvre par différents moyens : des tests diagnostiques permettent d'identifier les difficultés des élèves, le coenseignement favorise l'accompagnement individualisé selon les besoins, des fiches de travail individuel différenciées sont utilisées (fiche remédiation, fiche consolidation, fiche dépassement), des questionnaires différenciés portant sur un objet d'apprentissage commun sont prévues (ex. exercice d'audition en langues modernes), des rôles différenciés sont distribués entre les élèves (en fonction du niveau de maîtrise de chacun) pour certains travaux en sous-groupes.

Durant la première moitié de l'année scolaire 2020-2021, une équipe disciplinaire a été nettement moins réactive que les autres vis-à-vis des sollicitations du chercheur-accompagnateur (pas de réponses reçues au questionnaire de mi-année malgré plusieurs rappels). Le même problème avait été constaté dans l'axe 1 du projet avec cette équipe. Une rencontre à distance a eu lieu en février 2021 pour présenter les ressources produites par l'équipe de chercheurs (dossier de ressources pratiques, carnet de bord), et a été l'occasion de constater que certaines pratiques proposées étaient déjà mises en œuvre (voir les deux paragraphes précédents). À la suite de cette rencontre, il était convenu que les enseignants se mettraient en projet pour appliquer l'un ou l'autre dispositif supplémentaire dans le cadre de l'axe 2, mais les demandes du chercheur à recevoir des traces (carnets de bord complétés) de cette mise en œuvre et à planifier une rencontre de bilan en fin d'année sont restées sans réponse.

École n°30

Dans l'école n° 30, une seule enseignante (professeure de français) avait une partie de sa charge horaire (8 périodes/semaine) consacrée à l'axe 2 du projet en 2020-2021. Par ailleurs, cette enseignante n'était pas impliquée dans l'axe 1 du projet. Il y a donc un certain cloisonnement entre les deux axes.

Les premières tentatives du chercheur de comprendre cette organisation ont été laborieuses, le questionnaire en ligne soumis en début d'année n'ayant pas été complété malgré plusieurs demandes en ce sens, et l'école ayant fermé ses portes aux visiteurs extérieurs à la rentrée de janvier en raison de la situation sanitaire. Finalement, une rencontre avec l'unique enseignante concernée a pu être organisée début février 2021.

Aucune heure d'accompagnement personnalisé n'est prévue à l'horaire des élèves. L'enseignante concernée a utilisé ses 8 périodes d'accompagnement personnalisé pour mettre en place de la remédiation, essentiellement disciplinaire (ce qui a entraîné un certain déséquilibre entre les disciplines), et aussi bien en 3e et 4e années qu'en 1re et 2e. L'enseignante a néanmoins souligné qu'elle a également proposé de la remédiation méthodologique, non liée à sa discipline spécifique (aidant par exemple les élèves à comprendre une consigne, à réaliser une carte mentale ou simplement à remettre leurs cours en ordre).

Les élèves qui participent à cet accompagnement individualisé le font sur une base volontaire, mais à la suite d'une recommandation des enseignants des différentes disciplines. L'organisation est au cas par cas, en croisant les horaires de l'enseignante et de l'élève, puisque ces heures ne sont pas prévues à l'horaire des classes. L'enseignante impliquée a souligné que les 8 périodes/semaine concernées ne suffisaient pas à répondre aux demandes d'élèves qui sollicitent son aide.

L'enseignante relevait par ailleurs qu'il était compliqué de concilier ce dispositif avec d'autres dispositifs transversaux également en place dans l'école, et avec lesquels des conflits horaires étaient un réel obstacle : collaboration avec une bibliothèque communale, cercles de lecture, jeux inter-écoles en mathématiques, heures de remédiation supplémentaires, cours à option au deuxième degré. De manière générale, l'enseignante a dit se sentir démunie par rapport à ses attributions dans le cadre de l'axe 2, ayant parfois l'impression que ces heures « ne servaient à rien ».

Durant cette rencontre avec le chercheur, et face au constat qu'une modification des horaires des classes et des attributions des enseignants était impossible à ce stade, il avait été convenu que l'enseignante renforcerait cette démarche de remédiation en utilisant les ressources pratiques méthodologiques proposées par l'équipe de chercheurs et essaierait de mettre en place des activités en coenseignement avec certains collègues impliqués dans l'axe 1 du projet, au moins dans sa discipline (français). La mise en œuvre de ces objectifs devait être documentée au moyen du carnet de bord. Cependant, la demande répétée du chercheur de planifier une rencontre en fin d'année pour faire le point sur les évolutions attendues est restée sans suite.

École n°35

Nous n'avons aucune information quant à l'organisation ou non des périodes d'AP dans cette école. Durant l'année scolaire 2019-2020, la direction n'avait pas dégagé d'heures pour les AP des élèves. Il n'y avait que des heures de coordination entre enseignants.

Lors de l'unique entretien avec deux enseignants de l'axe 1 au début de l'année scolaire 2020-2021, l'enseignant de l'axe 1 renseigné par la direction comme coordinateur de l'axe 2 a dès le départ marqué son désaccord quant au fait d'être coordinateur. Lors de cette réunion, l'enseignant a annoncé qu'il allait mettre cela au clair avec la direction et revenir vers nous. Les nombreux courriels envoyés depuis lors à la coordination, aux autres enseignants de l'axe 2 ainsi qu'à la direction sont restés sans réponse. Il faut également noter qu'il y a un réel souci de communication entre direction et enseignants. Tous ces éléments ont été rapportés lors de ces deux années scolaires à la Cellule support.

Les mails envoyés depuis le rapport intermédiaire sont restés sans réponse.

2. POSTURE D'INTERVENTION

2.1. Méthode d'accompagnement

Après avoir collecté et analysé les données obtenues grâce au questionnaire en ligne soumis en début d'année et qui nous ont permis de faire un état des lieux pour chaque école, nous sommes passés à l'étape d'intervention. Cette étape s'est déclinée de plusieurs façons, que nous allons détailler ci-dessous en relevant les éléments saillants qui en ressortent.

2.1.1. Présentation des dispositifs : AP, RCD

Des rencontres avec les équipes enseignantes ont débuté dans le courant du mois de janvier 2021 afin de rappeler le contexte institutionnel du projet (l'objectif des heures d'AP et leur organisation pensée dans le cadre de l'expérience-pilote) et de clarifier le dispositif d'accompagnement personnalisé (diaporama en Annexe 3). En effet, les conclusions dégagées suite à l'analyse des représentations et pratiques déclarées des enseignants (voir section 1.2.1.) montrent que la distinction entre les notions de soutien, consolidation et dépassement n'est pas toujours bien nette.

2.1.2. Fiches-outils transversales

La plupart des enseignants ayant exprimé leur souhait de recevoir des pistes d'outils ou de dispositifs à mettre en place au sein de l'axe 2, nous leur avons proposé une liste de ressources de type *Fiches infos* sur la différenciation et le coenseignement, ainsi que des ressources de type *Fiches pratiques* afin d'illustrer comment « favoriser la coopération », « développer la métacognition », « diversifier et réguler les modalités de travail » et « observer le travail des élèves/évaluer le dispositif ». L'idée était que les enseignants sélectionnent au moins un outil à mettre en place en fonction de leurs envies et des besoins de leurs élèves et qu'ils soient accompagnés dans la mise en place de l'outil par le/la chercheur/se responsable si cela s'avère nécessaire.

Deux écoles (n°2, n°5) nous ont signalé avoir exploité ces fiches, en particulier celle qui concerne les ateliers rotatifs. Les ressources « gérer le volume sonore » et « organiser un tutorat » ont été utilisées de manière ponctuelle.

The image displays three pages of educational resources. The first page, titled 'Ressources pratiques', lists '13 fiches-outils transversales pour...' and features four icons: a group of people for 'Favoriser la coopération', a brain for 'Développer la métacognition', interlocking gears for 'Diversifier et réguler les modalités de travail', and a person with a magnifying glass for 'Observer le travail des élèves/évaluer le dispositif'. The second page, 'Fiche 5 : Différencier les modes de regroupement des élèves', provides details on the target audience (all ages and levels), duration (1 activity, 10-15 minutes), and objectives (using different groupings to offer modalities of learning, promoting interaction, and varying group types). It also includes preparation for students and teachers, a brief description of the process (from group description to tutorat), and a 'Pour en savoir plus...' section with a reference to Bouyer, T., GOSSET, F. (2020). The third page, 'Exemples de modes de regroupement des élèves', illustrates three types of grouping: 'Coopération libre' (students in mixed groups), 'Coopération guidée' (students in groups of similar abilities), and 'Tutorat' (one student supporting another). Each example includes a diagram showing student distribution and a brief description of the activity.

2.1.3. Journal de bord des activités : axe 2

Afin d'obtenir un relevé plus détaillé et plus régulier de la mise en place du dispositif choisi et de son adaptation potentielle, ainsi que de collecter des témoignages de pratiques qui fonctionnent (ou pas), nous avons demandé aux enseignants de compléter un journal de bord (voir Annexe 4). Comme nous pouvons le voir ci-dessous, ce journal invitait les enseignants à décrire le dispositif, ses conditions d'organisation, les contenus abordés, le matériel utilisé, les points positifs et négatifs liés à sa mise en place, les éventuelles possibilités d'adaptation, ainsi que toute remarque qu'ils jugeraient pertinente.

Seules 2 écoles (n°3, n°27) nous ont transmis ce journal ; nous attribuons cette faible appropriation au fait que beaucoup d'enseignants, également impliqués dans l'axe 1, avaient déjà d'autres carnets de bord à compléter.

Journal de bord des activités AXE 2

Nom de l'école :
 Année(s) concernée(s) :
 Date :
 Dispositif choisi : (fiche proposée par l'équipe de recherche ou autre)

Description générale du dispositif 	
Conditions d'organisation 	<ul style="list-style-type: none"> - création/répartition des groupes : - nombre de groupes : - nombre d'élèves dans les groupes : - nombre d'enseignants par groupe : - timing général:
Contenus spécifiques abordés 	
Matériel 	

Points positifs (mise en place du dispositif) 	
Points négatifs 	
Autres possibilités d'adaptation 	
Autres remarques 	

2.2. Questionnaire enseignant en fin d'année

Initialement, notre équipe de recherche avait prévu d'évaluer le dispositif d'accompagnement de l'Axe 2 mis en place au sein de chaque école à l'aide d'un questionnaire en ligne (cf. rapport intermédiaire). Finalement, compte tenu de la quantité de données à collecter en fin de projet pour les axes 1 et 2 de l'expérience pilote et des différents acteurs demandant aux enseignants de participer à ces collectes (notre équipe, mais également les autres équipes de recherche impliquées dans l'axe 1 ainsi que la Cellule de support), nous avons fait le choix de renoncer à ce questionnaire en ligne et de collecter les informations par un autre biais, plus libre. En effet, outre qu'une partie du questionnaire en ligne que nous avons imaginé a été en partie pris en charge par la Cellule elle-même (cf. courrier envoyé aux écoles le 19/05/2021), nous avons pu collecter les informations nécessaires lors de nos dernières rencontres avec les enseignants et coordinateurs impliqués (via des échanges, des moments de travail, des focus groupes) ou lors de nos derniers échanges à distance (visio, échanges téléphoniques...). Ces données nous ont permis de bénéficier d'informations sur la mise en place concrète du dispositif (quel type, quelle fréquence, quel(s) contenu(s), etc.) et sur les

impressions des enseignants concernant l'effet du dispositif sur l'apprentissage de leurs élèves (développement des compétences), sur leur motivation et le climat de classe.

2.3. Effets des interventions

La mise en perspective des 13 écoles accompagnées dans le cadre de l'axe 2 du projet fait ressortir de manière très nette une **grande diversité dans la manière dont cet axe 2 est organisé**. En termes d'horaires, environ la moitié des écoles a effectivement mis en place 2 périodes fixes par semaine d'accompagnement personnalisé (parfois successives, mais pas toujours). Ces deux périodes concernent généralement les élèves de 1^{re} C, et 4 écoles indiquent que les classes de 2^e C sont également incluses dans le dispositif.

La **répartition des élèves dans les groupes de travail** est très différente d'une école à l'autre. Dans 4 écoles, un système de groupes de besoins est mis en place de manière transversale (dépassant le cadre des groupes-classes). Le nombre et la taille de ces groupes varie d'une école à l'autre et permet parfois de créer plusieurs groupes en parallèle dans chaque discipline, parfois un seul groupe par discipline. Dans une école, la répartition en groupes de besoins se fait au sein de chaque groupe-classe. Enfin, une école a attribué toutes les heures de l'axe 2 (8 périodes/semaines) à une seule enseignante, qui propose de la remédiation individualisée (parfois par 2 ou 3 élèves), à la carte et sur demande (les élèves n'ayant pas d'heures d'AP à leur horaire).

Le principe « **plus d'enseignants que de classes** » a été suivi dans 4 écoles de manière régulière voire systématique, et dans une école de manière plus sporadique. Dans les autres écoles, cela n'a pas été le cas, sans que les raisons en soient toujours claires. Dans un cas au moins, c'est lié aux horaires des enseignants (les heures d'AP ne sont pas planifiées aux mêmes moments à l'horaire des enseignants concernés). Les pratiques de coenseignement semblent globalement bien intégrées dans 4 de ces écoles - dans la cinquième, certains freins ont été ressentis (perception d'un intérêt limité par rapport au travail supplémentaire de préparation nécessaire, gêne ressentie à « donner cours » en présence d'un autre collègue).

En termes d'**approche** et d'**activités proposées**, le dénominateur commun à l'ensemble des écoles reste la **remédiation**. Deux écoles y ajoutent des dispositifs de dépassement ET de consolidation. Deux autres suivent une approche plus binaire en proposant soit de la remédiation, soit du dépassement (la consolidation semble parfois plus difficile à appréhender par les enseignants et se retrouve souvent assimilée à la remédiation). Le reste des écoles s'en tient à des dispositifs de remédiation. Notons que le terme « remédiation » souffre manifestement d'une image assez négative dans l'esprit aussi bien des élèves que de certains professeurs.

Si l'accompagnement proposé par les chercheurs a été relativement similaire dans l'ensemble des écoles ayant donné suite aux sollicitations (questionnaire initial sur l'organisation et les pratiques, rencontre de mi-année pour une mise en projet, propositions d'outils (guide pédagogique, carnet de bord) pour accompagner cette mise en projet et documenter les expériences), **l'implication effective des différentes équipes dans le projet a été très variable**. 3 écoles indiquent avoir utilisé des ressources proposées par les chercheurs (fiches sur la gestion du volume sonore, les ateliers rotatifs, le tutorat entre élèves ; démarches métacognitives ; questionnaire final d'évaluation). Deux équipes d'enseignants estiment que leur participation au projet a permis des déplacements de pratiques bénéfiques aux élèves, notamment en termes de perception par rapport à ces dispositifs : en

découvrant une variété d'ateliers et d'activités, proposant également d'autres approches que celle de la remédiation, beaucoup d'élèves ont acquis une représentation plus positive de cet accompagnement personnalisé.

Les **freins** évoqués par les différentes équipes sont assez nombreux et diversifiés, vu aussi la diversité de modalités d'organisation de ces heures d'AP. Il s'agit souvent de contraintes liées aux horaires : heures de « remédiation » placées en fin de journée, ce qui renforce la perception négative qu'en ont les élèves ; absence d'heures d'AP aux horaires des élèves ; heures désynchronisées entre les enseignants impliqués dans le projet ; absence d'heures de concertation à l'horaire des enseignants, etc. Des limites matérielles ont également été évoquées : locaux trop petits (ce qui impose un cloisonnement physique qui ne rencontre pas le souhait de flexibilité dans la composition des groupes et l'accompagnement par plusieurs enseignants), manque de matériel spécifique (notamment TIC).

En ce qui concerne les **perspectives** à venir dans les écoles participantes, plusieurs équipes insistent sur l'importance des **heures de coordination**, nécessaires à la mise en place d'un dispositif efficace d'accompagnement personnalisé, a fortiori pour les séances en coenseignement. Sans heures de coordination fixées à leur horaire, certains enseignants craignent que la dynamique initiée cette année s'essouffle complètement.

Il faut également noter que, le plus souvent, lorsque le dispositif d'accompagnement ne fonctionne pas à son plein potentiel, la cause se situe au niveau de la planification horaire : absence d'heures d'AP à l'horaire des élèves ou deux heures séparées en placées en fin de journée, absence d'heures d'AP et/ou de coordination à l'horaire des enseignants, heures d'AP différentes d'un groupe-classe à l'autre et d'un enseignant à l'autre... Ces constats ont été relevés par les chercheurs en cours d'année, et les dynamiques impulsées pour mettre en œuvre des dispositifs d'AP correspondant à la vision de l'expérience-pilote se sont dès lors souvent heurtées à l'impossibilité présumée ou affirmée de modifier les horaires en cours d'année. Il semble donc important de **donner aux directions d'école des lignes directrices claires quant à cette organisation horaire**, avant le début de l'année scolaire. À ce niveau, les organisations en vigueur dans les écoles n°27 et 29, notamment, semblent être de bons exemples à suivre.

3. BILAN ET PERSPECTIVES

Dans un document reçu le 5/11/20, la Cellule support signalait son souhait d'obtenir des réponses aux questions suivantes :

Comment se sont organisées les périodes d'accompagnement personnalisé ? Quelles sont les différentes formes d'organisation mises en œuvre ? Les freins et leviers ? Les avantages perçus ? L'influence sur la différenciation ?

Quelle est l'importance de la concertation pour mettre en œuvre les périodes d'accompagnement personnalisé de façon efficace ? A quelle fréquence devrait-elle se faire ? En réunissant quelles personnes ? Pour parler de quoi ? ...

Dans cinq écoles, nous constatons que certaines pratiques ont bien évolué. Plusieurs enseignants ont pu bénéficier d'une à deux heures de concertation à l'horaire ainsi que d'une coordination par discipline. Ces heures d'AP ont permis de tenir compte des difficultés et des compétences de chaque

élève et de travailler des difficultés spécifiques. L'accompagnement reçu dans l'axe 1 du projet a également permis aux enseignants concernés de mieux préparer l'axe 2, notamment grâce aux prétests réalisés en début d'année. L'utilisation des fiches transversales s'est avérée bénéfique pour expérimenter de nouvelles pratiques de différenciation. La collaboration, déjà bien présente dans deux établissements, a facilité la mise en place du projet.

Dans huit écoles, il y a eu davantage de freins (variables d'une école à l'autre en termes d'impact négatif sur le développement du projet). Les contraintes sanitaires imposées dans les écoles n'ont pas permis d'expérimenter de nombreuses pratiques de différenciation. Les contraintes logistiques telles que la difficulté de recevoir des réponses de la part de certaines écoles (demandes répétées des chercheurs de planifier une rencontre qui sont restées sans suite) ont entraîné un retard dans la mise en place du projet. Le manque d'enseignants pour encadrer les groupes ainsi que l'absence d'heures d'AP dans l'horaire ont nécessité des adaptations dans le processus d'accompagnement. Des contraintes matérielles comme la nécessité de disposer de locaux plus grands et confortables pour réunir plusieurs classes n'ont pas toujours permis la mise en place effective des ateliers. Enfin, des contraintes liées à la crainte que ce projet ne donne pas de suite et génère un retour aux anciennes pratiques ont freiné parfois la dynamique dans certaines équipes.

Les aspects organisationnels et logistiques des établissements scolaires ont représenté des critères fondamentaux pour permettre ou non la mise en place de l'axe 2. Nous souhaitons cependant mettre l'accent sur la collaboration, élément positif du projet, qui nous a semblé essentielle pour susciter l'innovation pédagogique.

Nos recherches sur l'axe 2 nous ont permis de mettre en exergue une hétérogénéité organisationnelle entre les écoles, qui persiste après la première année du projet. Ces différences d'ordre pratique sont étroitement liées avec la manière dont l'accompagnement personnalisé est compris et mis en place dans les établissements. Par ailleurs, certaines tendances ont pu être dégagées en ce qui concerne les perceptions des enseignants. Nos conclusions rejoignent celles du Groupe de travail « Cadre d'apprentissage, contenus des savoirs et compétences, et plans d'actions prioritaires » du Pacte pour un enseignement d'excellence, qui, dans son rapport du 28 avril 2017, soulignait (entre autres) les deux points suivants :

- De l'avis même des concepteurs initiaux du RCD, la distinction entre le « R » et le « C » est discutable et finalement assez peu opérationnelle : dans les faits, les deux types d'activités ont tendance à se chevaucher, sans que l'on puisse aisément les distinguer et sans que cela soit d'ailleurs nécessaire sur un plan pédagogique ;
- La distinction est par ailleurs clivante et peut être vécue comme stigmatisante par les élèves. Ceux qui se trouvent en « R » (selon l'avis du conseil de classe) se sentent dévalorisés par rapport à ceux qui sont en « D », surtout s'ils sont invités à participer au « R » de manière assez systématique. Si le choix leur incombe, ils ne se dirigent pas spontanément vers le « R » ;

(Groupe de travail « Cadre d'apprentissage, contenus des savoirs et compétences,
et plans d'actions prioritaires », 2017, p. 64).

Nous constatons que, dans la plupart des écoles que nous accompagnons, la distinction entre les moments de remédiation et de consolidation n'est pas claire, et que les deux concepts sont en pratique souvent mêlés. Quant aux dérives vers de potentiels « clivages », elles ont également

retenu notre attention. Nous observons dans beaucoup d'écoles des organisations non intégrées, dans lesquels les élèves sont séparés selon des groupes de « capacités ». Notre intervention dans les écoles sera donc particulièrement centrée sur ces deux points. Nous redéfinirons ensemble le concept d'accompagnement personnalisé, tout en proposant des pratiques concrètes d'AP, en évitant les clivages, et en intégrant les trois aspects du dispositif RCD.

Enfin, s'il est vrai que le projet initial visait l'accompagnement des équipes et l'analyse des dispositifs par les chercheurs dans les deux axes de l'expérience pilote, nous devons admettre que notre intervention s'est davantage tournée sur l'axe 1 du projet. Cet investissement s'explique principalement par le caractère disciplinaire de nos équipes respectives. Certes, les déplacements observés dans l'axe 2 ne sont probablement pas ceux que nous avons espérés et l'accompagnement de notre part pas aussi soutenu que nous l'avions envisagé, mais néanmoins, nous tenons à rappeler que ces déplacements et cet accompagnement ont particulièrement été importants dans l'axe 1 du projet. Cet investissement qui peut, probablement, être perçu comme déséquilibré, ne nous semble pas constituer un obstacle à l'analyse de l'expérience pilote dans son ensemble dans la mesure où d'après nos échanges avec d'autres équipes de recherche également impliquées (notamment, l'équipe de l'UNamur), il s'avère que si certaines équipes investissent davantage l'axe 2 du projet, d'autres, comme la nôtre s'impliquent davantage dans l'axe 1. En somme, prendre conscience de ce caractère complémentaire des équipes de recherche nous semble également un point important à relever et constitue sans doute un résultat en soi.

Par ailleurs, il nous semble important de signaler les inquiétudes et les interrogations émises par les écoles quant à l'organisation de l'accompagnement personnalisé pour l'avenir, étant donné la non-reconduction du projet. En effet, si l'on veut que les bonnes pratiques amorcées dans le cadre de l'axe 2 du projet se pérennisent dans le temps, une des conditions considérées indispensable par les enseignants est le maintien des heures à l'horaire des élèves, ainsi que celui des heures de coordination allouées aux équipes enseignantes, et ce de façon homogène dans toutes les écoles. Nous avons constaté une hétérogénéité dans la manière dont les directions ont organisé les heures d'AP pour l'axe 2. Certaines équipes avaient des heures pour se concerter, mais pas de manière interdisciplinaire. D'autres n'ont pas eu d'heures à leur horaire pour mettre en place l'axe 2, et ont peut-être vécu son organisation comme une surcharge de travail.

Sans ces dispositions pratiques, les équipes craignent que les expérimentations menées pendant ces deux années ne puissent pas fructifier par la suite. Il semble utopique de penser que le partage de fiches pédagogiques sur une plate-forme (par exemple e-classe) soit suffisant, s'il ne s'accompagne pas de moyens organisationnels permettant aux équipes de différentes disciplines de se voir pour échanger et collaborer afin de briser les murs de la classe.

Enfin, nos rencontres et échanges réguliers avec un grand nombre d'équipe d'enseignants nous permettent, au moment de clôturer ce projet, de mettre en évidence une attente fondamentale des participants à ce type de projet transversal, qui concerne une telle diversité d'écoles et d'équipes : celle d'en apprendre davantage sur les pratiques effectives mises en œuvre ailleurs.

Nombreux en effet sont les enseignants et les équipes qui nous ont dit avoir manqué d'un retour collectif sur l'expérience-pilote, au cours de celle-ci. Ils sont généralement très demandeurs de savoir comment l'expérience se déroule dans les autres écoles participantes, de pouvoir situer leurs pratiques par rapport à celles de collègues qui partagent, par exemple, le même type de profils d'élèves dans leurs classes respectives. Un retour global sur l'ensemble du projet intéresserait donc

beaucoup les écoles et les équipes participantes. Une communication à ce sujet serait particulièrement appréciée et donnerait une plus-value à l'expérience, puisqu'elle permettrait de mieux disséminer les résultats positifs engrangés dans certaines écoles.

Nous nous permettons de suggérer, à cet effet, la formule d'un rapport simplifié à envoyer à l'ensemble des équipes participantes, associé à un webinaire auquel les équipes seraient conviées et pourraient participer en rendant compte de leurs pratiques ou en prenant connaissance du retour d'expérience des autres équipes. Quelles que soient les possibilités réelles à ce niveau dans le cadre cette expérience-pilote, il semble à tout le moins que cette attente fondamentale exprimée par les équipes d'enseignants participant à ce type de projet devra être prise en considération dans les futurs projets similaires.

Table des figures

Figure 1: Echange sur le forum du site www.ens-langues.be	61
Figure 2 : Méthode de recherche - AP langues UCLouvain.....	62
Figure 3 : Les grands principes du dispositif langues	69
Figure 4 : Exemple d'activité d'audition réalisée par des enseignants, intégrant la métacognition	78

BIBLIOGRAPHIE

- BECKERS, J., & SIMONS, G. (2010). Analyse rétrospective de programmes de recherches collaboratives en langues modernes à l'Université de Liège. *Recherches en Education*, hors-série, 1 : « Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation », Nantes, pp. 31-46.
- BORAITA, F., & CRAHAY, M. (2013). Les croyances des futurs enseignants : est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiales et, si oui, comment ?, *Revue française de pédagogie*, 183, 99-158.
- BORGES, C., & LESSARD, C. (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme ? Dans J.F. Marcel, V. Dupriez, D. Perisset Bagnoud et M. Tardif, C. (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (pp.61-76). Bruxelles: DeBoeck.
- CEBE, S., GOIGOUX, R. (2009). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs. CM1-CM2-6^e-Segpa*. Paris : Retz.
- CEBE, S., GOIGOUX, R., PEREZ-BACQUE, M., RAGUIDEAU, C. (2012). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes (Collège)*. Paris: Retz.
- CHARTRAND S.-G., (dir.) (2016). *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*, Montréal : ERPI éducation.
- CHIN R. & BENNE K. (1969). « General strategies for effecting changes in human systems ». In W. Bennis, K. Benne & R. Chin, *The planning of change* (2^e éd.). New York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 32-59.
- CNESCO (2016). *Lire, comprendre, apprendre. Comment soutenir le développement des compétences en lecture ?*. ENS de Lyon, http://www.cnesco.fr/wpcontent/uploads/2016/09/CCLecture_recommandations_jury.pdf.
- CRAHAY, M., WANLIN, P., ISSAIEVA, E. & LADURON, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 85, 129. 10.4000/rfp.2296.
- DE CROIX, S. & LEDUR, D. (2016). *Nouvelles lectures en JEux. Comprendre les difficultés de lecture et accompagner les lecteurs adolescents*. Bruxelles : FESeC et Fonds social européen.
- DELVIGNE, N., WAUTERS, A-M., FRAITEUR,S. & CLOQUETTE, M. (2020). *Keep Up 1*. Kalmthout: Pelckmans.
- DESGAGNÉ, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- DEWAELE, J. M. & MACINTYRE, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in second language learning and teaching*, 4(2).
- HORWITZ, E. K. (2001). Language anxiety and. achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*,21, 112–126.
- KARSENTI, T. (2005). Développer le professionnalisme collectif des futurs enseignants par les TIC. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 49, 73-90.

- LAFONTAINE, D. (2003). L'engagement dans la lecture chez les jeunes de 15 ans. Résultats de Pisa 2000, in *Caractères*, 13, 24-28.
- LAFONTAINE, L., DUMAIS, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible ! 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal : Chenelière Éducation.
- LENOIR, Y. (2012). La recherche collaborative entre recherche-action et recherche partenariale: spécificités et implications pour la recherche en éducation. *Travail et apprentissages*, (1), 14-40.
- LUND, R. J. (1991). A comparison of second language listening and reading comprehension. *The modern language journal*, 75(2), 196-204.
- MAROY, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire, *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.
- Rapport du Groupe de travail « Cadre d'apprentissage, contenus des savoirs et compétences, et plans d'actions prioritaires », 2017, Pacte pour un enseignement d'excellence.
- RICHARDSON V. & PLACIER P. (2001). « Teacher change ». In V. Richardson, *Handbook of research on teaching*. Washington: American educational research association, pp. 905-947.
- ROBINE, N. (2005). Les obstacles à la lecture en milieu populaire, in LEBRUN, M. *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances. Actes du Colloque international de Didactique de la Littérature*. Aix en Provence, 20-22 octobre 2005, <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix>.
- SATO, M., LOEWEN, S. (2018). Do teachers care about research? The research-pedagogy dialogue. *ELT Journal*. 73. 10.1093/elt/ccy048.
- SHANAHAN, T., CALLISON, K., CARRIERE, C., DUKE, N. K., PEARSON, P. D., SCHATSCHNEIDER, C., & TORGESEN, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide* (NCEE 2010-4038). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from <http://whatworks-ed.gov/publications/practiceguides>.
- TARDIF, M. & LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.