

Expérience pilote liée à l'implémentation des dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans l'enseignement secondaire

Rapport d'évaluation final

Table des matières

| | |
|---|----|
| Introduction | 4 |
| I. Cadre de l'analyse | 6 |
| II. Description de l'expérience pilote | 8 |
| III. Analyse de l'expérience pilote | 10 |
| 1. Ressources mises à disposition des écoles participantes par la FW-B..... | 10 |
| 1.1. Octroi de périodes | 10 |
| 1.1.1. Appel à candidatures..... | 10 |
| 1.1.2. Sélection des écoles et octroi des périodes | 10 |
| 1.1.3. Utilisation des périodes par les établissements | 11 |
| 1.2. Accompagnement des écoles par des équipes de recherche | 14 |
| 2. Résultats et effets des actions initiées par les équipes de recherche dans le cadre de l'expérience pilote | 17 |
| 2.1. Outils et dispositifs didactiques en matière de différenciation pédagogique favorisant la réussite de tous les élèves en FW-B | 17 |
| 2.1.1. Ecoles suivies par l'équipe de recherche « UNamur-Henallux » (UNamur+) | 18 |
| 2.1.2. Ecoles suivies par l'équipe de recherche « UMons-HEPH-Condorcet » (UMons+) | 27 |
| 2.1.3. Ecoles suivies par l'équipe de recherche « UCLouvain-HE2B-HELHa » (UCLouvain+)..... | 32 |
| 2.1.3.2. Equipes pédagogiques « langues modernes » suivies par l'équipe de recherche UCLouvain+ langues modernes | 35 |
| 2.1.4. Ecoles suivies par l'équipe de recherche « ULiège-Helh.be » (ULiège+) | 38 |
| 2.1.5. Synthèse relative à l'analyse des outils et dispositifs didactiques favorisant la différenciation | 42 |
| 2.2. Pratiques pédagogiques innovantes en matière de différenciation pédagogique mises en œuvre durant les deux heures d'accompagnement personnalisé..... | 44 |
| 2.2.1. Ecoles suivies par l'équipe de recherche « UNamur-Henallux » (UNamur+) | 44 |
| 2.2.2. Ecoles suivies par l'équipe de recherche « UMons-HEPH-CONDORCET » (UMons+) | 48 |
| 2.1.3. Ecoles suivies par l'équipe de recherche « UCLouvain-HE2B-HELHa » (UCLouvain+)..... | 51 |
| 2.2.4. Ecoles suivies par l'équipe de recherche « ULiège-Helh.be » | 57 |
| 2.2.5. Synthèse relative à l'analyse des pratiques de différenciation pédagogique | 60 |
| 2.3. Pratiques collaboratives favorisant la réussite de tous les élèves en FW-B..... | 63 |
| 2.3.1. Ecoles suivies par l'équipe de recherche « UNamur-Henallux » (UNamur+) | 63 |
| 2.3.2. Ecoles suivies par l'équipe de recherche « UMons-HEPH-Condorcet » (UMons+) | 65 |
| 2.3.3. Ecoles suivies par l'équipe de recherche « UClouvain-HE2BH-HELHa » (UCLouvain+) | 68 |
| 2.3.4. Ecoles suivies par l'équipe de recherche « ULiège-helh.be » (ULiège+) | 70 |
| 2.3.5. Synthèse relative à l'analyse des pratiques collaboratives | 72 |
| 3. Les organes de soutien à la mise en œuvre de l'expérience pilote | 75 |
| 3.1. La Cellule de support | 75 |

| | |
|--|----|
| 3.1.1. Composition et missions | 75 |
| 3.1.2. Actions menées | 75 |
| 3.2. Le Comité de coordination | 81 |
| 3.2.1. Composition et rôle | 81 |
| 3.2.2. Actions menées | 81 |
| IV. Synthèse des éléments-clés pour une mise en œuvre structurelle de la différenciation et de l'accompagnement personnalisé | 83 |
| 1. Ressources à mettre à disposition des écoles de la FW-B pour soutenir l'implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé | 83 |
| 2. Actions pertinentes et efficaces à mener pour soutenir l'implémentation des dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé | 85 |
| 2.1. Informer | 85 |
| 2.2. Sensibiliser | 86 |
| 2.3. Outiller | 86 |
| 2.4. Former | 87 |
| 2.5. Accompagner | 89 |
| Conclusion générale | 90 |

INTRODUCTION

Dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence, le déploiement du tronc commun redéfini et renforcé comprend la mise en œuvre de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé (D&AP) s'adressant à tous les élèves, de la 1^{re} primaire à la 3^e secondaire. Ces dispositifs s'inscrivent dans une dynamique de construction de pratiques alternatives au maintien ou au redoublement. Les pratiques concernées visent à permettre de répondre le plus immédiatement possible aux difficultés d'apprentissage des élèves et à éviter que les écarts ne se créent ou ne se creusent. La dynamique dans laquelle ces dispositifs s'intègrent vise également à soutenir les démarches de créativité et l'innovation dans le domaine de l'éducation à travers l'identification et la diffusion des pratiques pertinentes, qui permettent à tous les enfants de se développer et d'apprendre¹. Ces dispositifs relèvent ainsi d'une volonté globale de développement de pratiques innovantes en Fédération Wallonie-Bruxelles, notamment en matière de différenciation pédagogique, dans le cadre d'une approche favorisant la réussite de tous les élèves².

Ce rapport d'évaluation se concentre principalement sur les enseignements issus de l'expérience pilote *visant à développer l'accompagnement personnalisé au premier degré secondaire commun et à dénouer des obstacles à l'apprentissage*.

Afin d'anticiper l'implémentation, à partir de la rentrée 2022, des dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé au sein du nouveau tronc commun, deux expériences pilotes ont été initiées par le biais du décret du 11 octobre 2018 relatif à l'implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé. Celui-ci a été adopté dans le cadre de la mise en œuvre du Pacte pour un enseignement d'excellence. Celles-ci ont été lancées en 2019 et menées respectivement dans 146 écoles fondamentales et dans 35 écoles secondaires. Ces deux expériences avaient pour caractéristique commune de reposer sur l'octroi de périodes supplémentaires aux écoles, sur l'appui scientifique d'équipes de chercheurs de Hautes Écoles et Universités visant à favoriser l'appropriation et l'évaluation des pratiques et outils innovants. Un comité de coordination était également mis sur pied en vue d'assurer le suivi de l'expérience pilote, tandis qu'une cellule de support, créée au sein de l'AGE, était notamment chargée de réaliser l'évaluation de l'expérience pilote dans toutes ses dimensions³.

Le présent rapport porte sur l'évaluation de l'expérience pilote réalisée dans l'enseignement secondaire⁴, dans la perspective de nourrir la définition des orientations relatives au dispositif structurel de différenciation et d'accompagnement personnalisé à mettre progressivement en place dans le cadre du nouveau tronc commun à partir de la rentrée 2022.

Le premier chapitre de ce rapport pose le cadre d'analyse mobilisé afin de répondre à la question : la dynamique du « dispositif » a-t-elle contribué au développement de pratiques innovantes en matière de différenciation pédagogique favorisant la réussite de tous les élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles ? Si oui, comment et à quelles conditions ?

Le deuxième chapitre décrit le cadre général de l'expérience pilote, ainsi que ses objectifs.

Le troisième chapitre est consacré à l'analyse de l'expérience pilote. Dans un premier temps, l'analyse porte sur les aspects organisationnels du « dispositif », notamment les freins et les leviers liés à l'utilisation de NTTP

¹ Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, Livre 2, Article 2.3.1-9.

² Groupe Central (2017) Avis n°3. Pacte Pour un Enseignement d'Excellence, pp. 137 et suivantes.

³ Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 23 janvier 2019 portant exécution du décret du 11 octobre 2018 relatif à l'implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans l'enseignement fondamental et secondaire.

⁴ L'expérience pilote menée dans l'enseignement fondamental a déjà fait l'objet d'un rapport d'évaluation transmis à Mme la Ministre en octobre 2021.

supplémentaire destiné au temps de concertation et au renforcement de l'encadrement. Dans un deuxième temps, l'analyse porte sur les résultats directs et les effets indirects des actions menées par chaque équipe de recherche liées aux dimensions didactiques, pédagogiques et collaboratives du « dispositif ». Dans un troisième temps, l'analyse porte sur les rôles de la Cellule de support et du Comité de coordination, ainsi que sur les actions menées durant les deux années d'expérimentation.

Enfin, le rapport synthétise les éléments qui, sur la base de l'expérience pilote, devraient être pris en compte dans le cadre des orientations relatives à la mise en place du dispositif structurel de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans le cadre du nouveau tronc commun.

I. CADRE DE L'ANALYSE

Le rapport d'évaluation s'inspire de la méthodologie du « modèle logique »⁵ et visera à répondre à la question d'analyse suivante :

La dynamique du « dispositif » contribue-t-elle au développement de pratiques innovantes en matière de différenciation pédagogique favorisant la réussite de tous les élèves en FW-B ? Si oui, comment et à quelles conditions ?

Pour précisions :

Le dispositif⁶ dont il est question est défini dans l'article 2.3.1-9 du Code de l'enseignement fondamental et secondaire. Il est conçu pour mettre en lumière les capacités en matière de pratiques pédagogiques favorables à la différenciation des apprentissages, la réussite de l'élève et son intégration dans le milieu scolaire.

Il s'adresse à toute école ou tout centre PMS désirant s'engager dans une dynamique de construction de pratiques alternatives au maintien ou au redoublement d'élèves de 2,5 ans à 15 ans.

Ce dispositif s'intègre dans un cadre visant à soutenir les démarches de créativité et l'innovation dans le domaine de l'éducation à travers l'identification et la diffusion des pratiques pertinentes.

Les objectifs du dispositif sont :

1. de faire émerger au sein des équipes éducatives des démarches innovantes ou de renforcer des pratiques existantes qui permettent à tous les enfants de se développer et d'apprendre ;
2. d'accompagner la maturation de tels projets, de les faire connaître et reconnaître, à l'échelle de la Communauté française, par la diffusion et le partage d'information, de pratiques et d'expériences.

Par **pratiques innovantes**, nous entendons les pratiques qui mettent en œuvre l'innovation pédagogique telle que définie par la FW-B⁷.

L'innovation pédagogique est liée à :

- la mise en place de pratiques changeant la manière d'enseigner et la manière d'apprendre ;
- un processus collectif, collaboratif ;
- la poursuite d'une volonté d'amélioration (par rapport à une pratique traditionnelle) ;
- une action sur la posture de l'enseignant dans sa relation aux savoirs et/ou dans sa relation avec les élèves et/ou dans sa relation avec l'équipe éducative à laquelle il appartient ;
- la créativité.

Par **différenciation pédagogique**,⁸ nous entendons la prise en compte des spécificités de tous les élèves, qu'ils soient en difficulté ou non, afin d'éviter autant que possible qu'une difficulté d'apprentissage ne se crée voire ne devienne récurrente, tout en proposant des activités d'approfondissement ou de dépassement.

⁵ CHEN H.T. *Practical Program Evaluation. Theory-Driven Evaluation and the Integrated Evaluation Perspective*, 2nd ed., London/New Delhi/Singapore: Sage Publications.

⁶ *Code de l'enseignement fondamental et secondaire*, Livre 2, article 2.3.1-9.

⁷ Note d'orientation relative à l'innovation pédagogique : Déployer un nouveau cadre de pilotage contractualisant les relations entre le PR et les écoles

⁸ *Fiche info D&AP n°2, La différenciation pédagogique, une clé pour favoriser la réussite et accroître la motivation et l'engagement de tous les élèves*. 2020. F-WB.

Les pratiques de différenciation visent ainsi à gérer, dès le départ, l'hétérogénéité des élèves et poursuivent une visée essentiellement préventive.

Le tronc commun a pour ambition de donner à tous les élèves les mêmes chances de **réussite scolaire** en visant la maîtrise par tous d'un socle commun ambitieux de savoir, de savoir-faire et de compétences, et la mise en œuvre de conditions permettant la réduction de l'échec scolaire et du redoublement.

On posera comme préalable que la différenciation pédagogique est une pratique favorable à la réussite de tous les élèves et que les pratiques innovantes favorisant la différenciation constituent donc une alternative au redoublement. Pour appuyer ce propos, on pourra notamment s'appuyer sur la définition de la différenciation pédagogique proposée dans le cadre de la conférence de consensus du Cnesco.⁹

Concrètement, l'évaluation réalisée s'appuie sur les vingt rapports intermédiaires et finaux réalisés par les équipes de recherche impliquées dans l'expérience pilote, sur les réponses aux questionnaires élaborés par la Cellule de support à destination des enseignants et des directions concernés, ainsi que sur l'analyse des missions confiées à la Cellule de support et au Comité de coordination.

⁹ FORGET A. 2017. Définition de la différenciation. Quels sont les différents types de différenciation pédagogique dans la classe ? CNESCO. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170323_2_Forget.pdf

II. DESCRIPTION DE L'EXPÉRIENCE PILOTE

L'expérience pilote menée dans l'enseignement secondaire visait à *développer l'accompagnement personnalisé au premier degré secondaire commun et à dénouer des obstacles à l'apprentissage.*

Dès septembre 2019, 35 écoles ont été concernées par l'expérience pilote dans l'enseignement secondaire. Celle-ci devait initialement se terminer au sein de ces écoles en août 2020. Le gouvernement a décidé de prolonger l'expérience pilote dans les mêmes conditions pour les mêmes établissements de septembre 2020 à août 2021.

L'objectif de cette expérience était de renforcer la différenciation pour dénouer des obstacles à l'apprentissage préalablement identifiés en français, mathématiques sciences et langues modernes.

En d'autres mots, la recherche visait à :

1. renforcer la différenciation en favorisant chez les enseignants l'appropriation, l'adaptation et l'évaluation d'outils expérimentés en classe, en lien avec les obstacles à l'apprentissage identifiés;
2. encourager un travail collaboratif entre les enseignants et une expertise collective ;
3. documenter l'expérimentation des outils didactiques en vue de leur mise en ligne et de leur diffusion sur la plateforme numérique de ressources e-classe ;
4. récolter les données et informations utiles en vue du suivi et de l'évaluation de l'expérience pilote pour la mise en œuvre généralisée de ces dispositifs au sein du tronc commun.

L'expérience pilote dans l'enseignement secondaire prévoyait un cadre d'action commun à l'ensemble des écoles sélectionnées.¹⁰ Ainsi, chaque école concernée par l'expérience pilote a dû travailler deux axes.

AXE 1 : Test d'outils et de pratiques de différenciation en classe

Ce premier axe portait sur l'appropriation par les équipes disciplinaires (1er degré) d'outils didactiques et de pratiques pédagogiques favorisant la différenciation (remédiation, consolidation et dépassement). Ces outils et pratiques devaient être testés en classe et/ou durant les périodes d'accompagnement personnalisé (AP).

Concrètement, des équipes disciplinaires de minimum trois et de maximum cinq personnes devaient être constituées avec des enseignants volontaires de français, mathématiques, sciences et/ou langues, actifs au 1^{er} degré commun au sein de l'établissement. Plusieurs équipes pouvaient être constituées par discipline et/ou par établissement.

Accompagnée par un chercheur d'une Haute École et/ou d'une Université, l'équipe disciplinaire devait envisager trois étapes de travail :

Etape 1 : Identification des principaux obstacles rencontrés par les élèves dans les apprentissages de la discipline et sélection d'un ou plusieurs obstacle(s) concret(s) sur lequel/lesquels elle souhaitait travailler parmi les suivants :

- pour les mathématiques : le statut de la lettre, la gestion du signe « - », les fractions ;
- pour les sciences : l'abstraction lors de l'utilisation des schémas, les gaz dans les changements d'état de la matière, le classement scientifique ;

¹⁰ Circulaire 7046 du 14/03/2019 : *Expérience pilote visant à développer l'accompagnement personnalisé au premier degré secondaire commun et à dénouer des obstacles à l'apprentissage.*

- pour le français : les mécanismes de compréhension experts en lecture (représentation, liaison des informations, inférences, formulation d'hypothèses), l'orthographe dans les productions, les paramètres verbaux et non verbaux de la communication ;
- pour les langues modernes : la gestion de l'oralité dans des groupes importants, le blocage mental à parler une langue étrangère, la place de la grammaire.

Etape 2 : Appropriation ou co-construction d'outils et/ou de pratiques d'apprentissage, d'observation, de diagnostic, de remédiation et de dépassement sur la base des propositions du chercheur.

Etape 3 : Test des outils et/ou pratiques par l'enseignant en classe et évaluation. Lorsque c'était adéquat et possible, ces outils et/ou pratiques pouvaient être testés dans le cadre d'un co-enseignement. Un échange hebdomadaire concernant l'évaluation des outils et/ou pratiques testés devait avoir lieu lors des périodes de concertation de l'équipe disciplinaire avec l'appui du chercheur.

AXE 2 : Test d'outils et de pratiques pédagogiques de différenciation lors de périodes d'accompagnement personnalisé

Le second axe visait la création de périodes spécifiques d'AP dans la grille de tous les élèves de 1^{re} commune, idéalement au même moment, pour permettre une modularité maximale. Ceci afin d'amplifier l'expérimentation d'outils et de pratiques pédagogiques permettant une approche différenciée de toutes les disciplines, ce qui est de nature à soutenir la motivation, l'intérêt et la confiance en soi des élèves.

Le contenu de ces périodes d'AP devait être balisé par un répertoire de pratiques et d'activités propices à la personnalisation des apprentissages. Ce répertoire devait être présenté par le chercheur lors de sa première rencontre avec l'école.

Cette expérience pilote visait ainsi à recueillir des données à plus grande échelle sur des pratiques et des outils de différenciation. Ceci en vue d'encourager les échanges et la dissémination des résultats dans l'ensemble de la communauté éducative. Dans ce cadre, le décret du 11 octobre 2018 prévoyait également la création d'une Cellule de support au sein de l'administration, et d'un Comité de coordination.

Afin de procéder à l'évaluation de cette expérience pilote, les ressources déployées par la Fédération Wallonie-Bruxelles en vue de permettre sa mise en œuvre seront précisées dans la suite du présent rapport, leur utilisation sera analysée, et leur efficacité sera évaluée. Un focus particulier sera réalisé sur les résultats et les effets des actions initiées par les équipes de recherche dans le cadre de leur accompagnement des écoles sélectionnées.

III. ANALYSE DE L'EXPÉRIENCE PILOTE

1. Ressources mises à disposition des écoles participantes par la FW-B

La Fédération Wallonie-Bruxelles a mis à disposition des écoles sélectionnées des périodes supplémentaires ainsi qu'un accompagnement par une équipe de recherche. Elle a également déployé un appui administratif par le biais de la mise en place d'une Cellule de support, ainsi qu'un lieu d'échanges entre représentants du monde académique, acteurs du pouvoir régulateur et acteurs intermédiaires sous la forme d'un Comité de coordination.

L'octroi de périodes supplémentaires visait à augmenter les temps de concertation entre enseignants et à renforcer l'encadrement de manière à expérimenter l'accompagnement personnalisé, tel que défini dans le Code de l'enseignement. En effet, le Code prévoit, de P1 à S3, des « *périodes hebdomadaires dans la grille de tous les élèves d'une classe ou de plusieurs classes simultanément durant lesquelles l'encadrement total est renforcé afin de permettre une prise en charge personnalisée des élèves, individuellement ou par groupes de tailles variables.* »¹¹

L'accompagnement des établissements par les équipes de recherche concernait les différentes étapes de l'expérience pilote, du diagnostic à la mise en œuvre, en passant par la sélection et/ou l'adaptation d'outils permettant la différenciation en lien avec les obstacles à l'apprentissage choisis. Dans cette optique, les équipes de recherche étaient invitées à s'adapter aux attentes des enseignants et à rendre accessibles les contenus scientifiques, dans le respect de l'autonomie et de la liberté pédagogique des pouvoirs organisateurs.

La mise en place d'une Cellule de support, au sein de la Direction générale du pilotage du système éducatif, et celle d'un Comité de coordination visait d'une part, à soutenir la mise en place de l'expérience pilote et à en assurer le suivi et l'évaluation, et d'autre part, à associer concrètement les acteurs de l'enseignement au suivi des écoles engagées dans l'expérience, à la diffusion et au partage des informations et des pratiques. Les rôles et les actions de ces deux organes sont détaillés dans la deuxième partie du rapport¹².

1.1. Octroi de périodes

1.1.1. Appel à candidatures

Un appel à candidatures a été lancé le 14 mars 2019 auprès des écoles via la circulaire 7046. Au total, 88 établissements répondant aux conditions se sont portés candidats pour mettre en œuvre l'expérience pilote par l'intermédiaire d'un formulaire en ligne.

1.1.2. Sélection des écoles et octroi des périodes

Un processus de sélection conforme aux critères établis par décret a par la suite été mis en œuvre par la Direction d'exploitation des données. Ce processus se base sur un classement des établissements par quartile d'indice socio-économique (ISE) et par réseau. Une représentativité équivalente de chaque quartile d'ISE a été visée. Par ailleurs, un calcul relatif à la part proportionnelle de chaque réseau a été réalisé. Dans un

¹¹ Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, Livre 2, Article 2.1.1-1. 1°.

¹² On notera que le livre du Code, art. 2.3.1-9, prévoit dans une optique structurelle - portant sur la différenciation, mais également de manière plus générale sur la réussite de l'élève et son intégration dans le milieu scolaire -, le rôle de la cellule du support et du comité d'opérationnalisation et d'échange d'information, dont les missions doivent être définies par le Gouvernement.

second temps, un critère associé au pourcentage de réussite au CE1D de l'année scolaire précédente a été appliqué.

Il a été prévu par décret qu'un maximum de 1350 périodes-professeur pouvait être octroyé à des établissements d'enseignement secondaire organisant un premier degré. Dans le cadre de l'axe 1 (test d'outils et de pratiques de différenciation en classe), deux périodes NTPP supplémentaires devaient être octroyées aux enseignants des équipes disciplinaires constituées. Par ailleurs, un des enseignants devait recevoir une période supplémentaire pour assurer la coordination de l'équipe disciplinaire au sein de l'école.

Dans le cadre de l'axe 2 (test d'outils et de pratiques de différenciation lors de périodes d'AP), il a été prévu qu'une période NTPP par tranche complétée de 20 élèves régulièrement inscrits en 1^{re} année commune au 15 janvier soit octroyée. Ces moyens devaient permettre la mise en œuvre de l'AP tel que défini dans le Code de l'enseignement.

Au total, 88 candidatures valides ont été reçues. À l'issue de la procédure de sélection, 120 équipes éducatives ont été sélectionnées dans 38 établissements scolaires. En tout, 996 périodes ont été attribuées sur l'axe 1 (test des outils en classe) et 190 périodes sur l'axe 2 (périodes d'AP). Les établissements scolaires ont été avertis le 16 mai 2019.

Trois écoles qui n'avaient pas bien compris les conditions de mise en œuvre de l'expérience se sont désistées avant qu'elle ne débute. Ce sont donc 35 établissements qui ont été impliqués dans l'expérience avec un nombre total de 111 équipes disciplinaires.

Budget en euros pour l'octroi de périodes :

| | 2019-2020 | 2020-2021 |
|-----------------------|-------------|-------------|
| Coût périodes – Axe 1 | € 1.853.637 | € 1.896.745 |
| Coût périodes - Axe 2 | € 378.532 | € 378.532 |

1.1.3. Utilisation des périodes par les établissements

a) Constitution des équipes disciplinaires

Pour rappel, selon le cadre prévu par circulaire 7046 du 14 mars 2019, chaque établissement participant à l'expérience pilote s'est engagé à constituer une ou plusieurs équipes d'enseignants volontaires d'une même discipline (français, mathématiques, sciences et/ou langues) actifs au 1^{er} degré commun.

Dans la réalité, la constitution des équipes disciplinaires a varié d'une école à l'autre. L'hétérogénéité des situations de terrain a mené à une grande diversité de fonctionnements d'équipes, comme en attestent les observations des chercheurs de l'UNamur - Henallux (Unamur+):

- certains enseignants ont participé de manière volontaire tandis que d'autres y ont été obligés ;
- certaines équipes regroupaient des enseignants du 1^{er} degré. Parmi eux, certains n'avaient pas de classe de 1^{re} et ne se sentaient donc pas directement concernés par les problèmes soulevés par leurs collègues donnant cours en 1^{re} secondaire. Néanmoins, avec le temps, l'équipe de recherche a remarqué tout de même quelques évolutions de posture positives.
- d'autres équipes regroupaient des enseignants impliqués dans le projet, mais peu nombreux, en raison de l'absence de collègues pour maladie par exemple. Les discussions, bien qu'intéressantes, sont restées fort confidentielles et n'ont pas été porteuses de changements dans la manière d'aborder les obstacles « matière » avec les élèves ;

- d'autres encore ont accueilli un enseignant du 2e degré pour compléter l'équipe du duo d'enseignants du 1er degré.

b) L'organisation de la concertation

Afin de favoriser les échanges et la réflexion au sein de ces équipes, les écoles ont reçu des moyens supplémentaires permettant d'organiser des temps de concertation.

Pour rappel, chaque enseignant concerné a reçu deux périodes NTPP. Un des enseignants a également reçu une période NTPP supplémentaire pour assurer la coordination de l'équipe.

Dans la majorité des écoles, des périodes de concertation ont effectivement été inscrites à l'horaire des enseignants membres d'une équipe disciplinaire. Les modalités d'organisation de ces périodes ont varié, en fonction des contextes.

Concrètement, l'équipe de l'UMons - HEHP Condorcet (UMons+) a relevé quatre types d'organisation dans la mise en place des heures de concertation entre les enseignants d'une même discipline :

- les enseignants bénéficiaient de deux heures de concertation hebdomadaires pour le projet, placées au même moment dans la grille horaire;
- les enseignants bénéficiaient des deux heures de concertation, mais placées à des moments différents dans leur horaire. Dans ce cas, les enseignants s'organisaient en interne pour pouvoir collaborer (fourches, temps de midi...);
- les enseignants ne disposaient que d'une seule heure de concertation, placée au même moment pour tous;
- les enseignants ne disposaient pas d'heures de concertation fixes dédiées au projet. Dans ce cas, les directions se sont engagées à libérer, de manière ponctuelle, des heures de concertation dédiées au projet pour que les enseignants concernés puissent rencontrer l'équipe de recherche. Les enseignants s'organisaient également en interne pour pouvoir collaborer.

La circulaire 7046 du 14 mars 2019 prévoyait qu'un enseignant membre de l'équipe disciplinaire joue le rôle de coordinateur, afin de faciliter et dynamiser les échanges entre les enseignants, ainsi qu'avec l'équipe de recherche.

D'après le retour des équipes de recherche, il semblerait que le rôle de coordinateur ait effectivement été attribué dans tous les établissements. Par contre, selon l'équipe de l'UMons+, certains coordinateurs ne disposaient pas de la période dédiée à ce travail dans leurs attributions. Ce manque de temps les a parfois empêchés de réaliser les actions qu'ils étaient censés mener. Cela les a tout du moins démotivés puisqu'ils ont dû endosser les tâches de coordination sans bénéficier de temps dédié à cela. La majorité des coordinateurs interrogés considère qu'une heure de coordination est suffisante pour réaliser ce travail.

c) La mise en place de l'AP

Pour rappel, la circulaire 7046 du 14 mars 2019 mentionne que l'axe 2 de l'expérience pilote visait la création de deux périodes spécifiques d'AP dans la grille horaire de tous les élèves de 1^{re} commune afin de tester des outils et des pratiques de différenciation.

Il était ainsi prévu :

- que les écoles sélectionnées insèrent deux périodes d'AP dans la grille horaire hebdomadaire de tous les élèves de 1^{re} commune, idéalement au même moment pour permettre une modularité maximale ;
- que les écoles bénéficient d'une période NTPP supplémentaire par tranche de 20 élèves de 1^{re} commune afin de renforcer l'encadrement de 50% pendant ces deux périodes. Il est précisé que ces

moyens doivent être utilisés exclusivement dans le cadre du projet et ne peuvent pas être globalisés dans le NTPP total ;

- que le contenu de ces périodes d'AP soit balisé par un répertoire de pratiques et d'activités propices à la personnalisation des apprentissages et que ce répertoire soit présenté par le chercheur lors de sa première rencontre avec l'école.

En septembre 2019, lors du lancement de l'expérience pilote, les équipes de recherche ont rapidement constaté que les deux périodes d'AP visées par l'axe 2, à intégrer dans l'horaire de tous les élèves de 1^{re}, n'avaient pas été prévues dans moins de la moitié des 35 écoles engagées.

Ainsi, l'organisation du dispositif d'AP des élèves n'a pas été de soi dans tous les établissements. Un quart des écoles concernées ne disposaient pas d'heures d'AP à l'horaire des élèves à la rentrée 2019. Cela pour plusieurs raisons : soit parce qu'elles n'étaient pas au clair avec les visées du dispositif, soit parce qu'elles n'avaient pas compris qu'elles s'étaient engagées à prévoir ces heures d'AP à l'horaire, soit parce que renoncer aux périodes d'activités complémentaires leur semblait impossible. Certaines directions avaient toutefois envisagé de les faire apparaître dans l'horaire définitif après discussions avec les équipes de recherche pour s'assurer de la cohérence des actions mises en place. D'autres établissements avaient mis en place une organisation ne correspondant que partiellement à ce qui était demandé dans la circulaire ; soit parce que les heures d'AP n'y étaient pas obligatoires, soit parce qu'il n'y avait qu'une période d'AP mise en place au lieu de deux.

Plus précisément, parmi les écoles ayant mis en œuvre un dispositif AP, de façon complète ou de manière plus partielle, trois profils ont semblé se dégager :

Profil 1 : Certaines écoles avaient déjà réfléchi, avant le début de la recherche, à la mise en œuvre de périodes dans une optique d'AP. Ces établissements avaient donc pris plus d'avance que les autres, soit parce qu'ils n'avaient pas attendu l'expérience pilote pour réfléchir à ce type de dispositifs, soit parce qu'ils ont pu compter sur une combinaison positive de facteurs : une bonne organisation, des ressources humaines et matérielles, un travail collaboratif de qualité, une envie commune d'avancer et de changer de posture, un temps de concertation pour le faire et une direction soutenance. Il s'agit donc d'écoles qui, dès septembre, avaient déjà un dispositif en place au sein de leur établissement.

Profil 2 : D'autres écoles ont réfléchi au moment du lancement de la recherche à un dispositif à mettre en œuvre en fonction de leur contexte spécifique et étaient donc dans une démarche d'implémentation lors de la rentrée 2019.

Profil 3 : Les écoles restantes avaient mis en œuvre un dispositif dans le cadre de l'axe 2 qui ne correspondait pas ou peu à l'esprit de ce qui était attendu.

Pour les établissements où la mise en œuvre du dispositif AP était problématique, des entretiens d'accompagnement avec les directeurs ou coordinateurs concernés se sont avérés nécessaires afin de leur apporter le soutien adéquat. En effet, certaines directions n'avaient pris aucune disposition organisationnelle ou avaient posé des choix qu'il était nécessaire de questionner.

Ces entretiens ont permis aux chercheurs de mieux comprendre le contexte de l'école et de clarifier le cadre du projet auprès de la direction, en vue de permettre des aménagements organisationnels qui soient le plus possible en adéquation avec les attendus initiaux. En soutien de ces démarches d'accompagnement menées par les équipes de recherche, des contacts téléphoniques avec les directions des écoles engagées dans l'expérience pilote ont également été pris par la Cellule de support dans le courant des mois de septembre et octobre 2019.

Suite à ces échanges, les écoles dans lesquelles les périodes d'AP n'étaient pas mises en œuvre ou dont le cadre organisationnel s'avérait inadéquat ont procédé à quelques aménagements, négociés avec l'administration. Ces aménagements représentaient souvent, vu la période de l'année et les contextes d'école, les seules possibilités de mettre en œuvre une dynamique d'AP pour l'année scolaire 2019-2020. Notons, par exemple, la mise en œuvre en alternance des activités complémentaires (AC) et des périodes d'AP une semaine sur deux. Toutefois, il semble que la prolongation de la recherche ait eu un impact positif sur l'organisation des heures d'AP, y compris dans les écoles où la mise en route avait été compliquée la première année.

d) Les configurations horaires de l'AP

Les périodes d'AP ont pris des configurations variées selon le contexte des écoles.

Ainsi, dans la majorité des écoles accompagnées par l'ULiège+, les deux heures d'AP étaient consécutives. Cependant, une des quatre écoles a réparti les deux périodes de 50' en 5 séances de 20' qui ont eu lieu chaque matin avant le début des cours traditionnels. Les enseignants de cette école notent qu'un temps d'apprentissage plus court entraîne moins de lassitude chez les élèves et renforce l'accrochage scolaire.

Dans certaines écoles, les heures AP ont été données par les professeurs titulaires alors que dans d'autres, les professeurs AP étaient différents. Dans certaines écoles, les élèves de toutes les classes ont été répartis dans différents groupes alors que dans d'autres, ils sont restés en groupe-classe. Parmi les leviers favorables à la mise en œuvre des périodes d'AP, le fait que tous les élèves puissent participer au dispositif évite, selon les enseignants, de stigmatiser les plus faibles.

Selon les réponses au questionnaire proposé par l'UMons+¹³, 4/5 des répondants ont travaillé l'AP en mettant en place une plage horaire commune aux classes de première secondaire. Dans certaines écoles, les périodes n'ont pas pu être organisées en plage commune pour toutes les classes concernées, parce que la constitution des horaires ne le permettait pas.

Dans la très grande majorité des cas, les deux heures d'accompagnement ont été placées consécutivement dans l'horaire, ce qui a permis de réaliser un travail mieux organisé et dans la durée. En effet, certaines activités sont trop longues que pour être proposées en une heure. Cependant, plusieurs établissements n'ont pas pu regrouper les deux heures d'accompagnement personnalisé du fait de contraintes au moment de la constitution des horaires.

1.2. Accompagnement des écoles par des équipes de recherche

L'appel à projet de recherche, diffusé le 8 mai 2019, était accompagné d'un dossier d'information à l'attention des responsables des services universitaires et des Hautes Ecoles pédagogiques. Les projets de recherche devaient être transmis pour le 31 mai 2019 au plus tard à la DGPSE. Dix projets de recherche ont été reçus au terme du délai fixé.

L'appel à projets portait sur la mise en œuvre d'une recherche-développement centrée sur l'outillage pédagogique et didactique. Cela dans le but de favoriser la différenciation en suivant les deux axes déployés par l'expérience : le test d'outils et de pratiques de différenciation en classe d'une part et lors de périodes d'AP d'autre part. Les missions des équipes de recherche portaient sur l'accompagnement des établissements dans les différentes étapes de la recherche, du diagnostic à la sélection et l'adaptation d'outils en co-construction avec les équipes éducatives. Dans cette optique, les équipes de recherche étaient invitées

¹³ L'équipe de l'UMons+ a mené des entretiens auprès des directeurs et des coordinateurs ayant répondu aux questions relatives aux heures d'AP (31 répondants). Plusieurs questions concernant ces heures ont été posées afin de mettre en évidence et de décrire l'organisation mise en place dans les différents établissements encadrés en fin de projet.

à veiller à s'adapter aux attentes des enseignants et à rendre accessibles les contenus scientifiques, dans le respect de l'autonomie et de la liberté pédagogique des pouvoirs organisateurs.

Selon l'appel à projets, les chercheurs recrutés pour l'expérience pilote devaient posséder :

- des connaissances disciplinaires et didactiques dans l'une des quatre disciplines ciblées (français, mathématiques, langues modernes et/ou sciences) ;
- une connaissance et une maîtrise d'une palette d'outils et/ou de pratiques d'apprentissage, d'observation, de diagnostic, de remédiation, de consolidation et de dépassement susceptibles de rencontrer les besoins des enseignants.

Les budgets alloués permettaient de subventionner de 10 à 15 équivalents temps plein et ainsi assurer l'accompagnement de 8 à 10 équipes par chercheur. Il était précisé que la charge minimale par chercheur ne serait pas inférieure à un mi-temps afin d'éviter la multiplication du nombre d'intervenants.

L'analyse des dix projets de recherche reçus a été opérée par un Comité d'avis composé d'un représentant du cabinet de la ministre de l'Éducation, d'un membre de la Cellule opérationnelle de Changement (COC) ainsi que de membres de la DGPSE.

Quatre projets de recherche ont finalement été retenus pour accompagner cette expérience pilote, chacun proposant sa propre méthodologie d'accompagnement et de recueil de données, tout en s'inscrivant dans le cadre global établi.

Les personnes recrutées par le biais des subventions de recherche étaient à la fois des pédagogues et des didacticiens, soit chercheurs, soit enseignants, issus d'Universités et de Hautes Ecoles pédagogiques. Certains étaient familiers de l'accompagnement d'équipes éducatives, d'autres plus novices. Les profils recrutés se sont ainsi révélés très divers.

Les 111 équipes disciplinaires participant à l'expérience pilote ont été réparties entre les différentes équipes de recherche de façon concertée. Le nombre d'établissements attribués à chaque projet a été calculé proportionnellement au nombre de chercheurs engagés.

Les subventions attribuées aux quatre équipes de recherche sont les suivantes :

| Subventions des équipes de recherche | | | | |
|--------------------------------------|--|------------------------------------|-------------|-------------------|
| Équipe de recherche | Nombre d'équipes ¹⁴ à accompagner | Nombre réel d'équipes accompagnées | Subventions | Période |
| UCLouvain | 44 | 42 | 335.000 € | 01/09/19-31/08/20 |
| | | | 335.000 € | 01/09/20-31/08/21 |
| UMons+ | 33 | 31 | 254.100 € | 01/09/19-31/08/20 |
| | | | 254.100 € | 01/09/19-31/08/20 |
| UNamur+ | 26 | 25 | 209.008 € | 01/09/19-31/08/20 |

¹⁴ La répartition des écoles entre les équipes de recherche a été opérée le 2 septembre 2019. Vu le désistement de certaines écoles au début de l'expérience, le nombre d'équipes accompagnées par les chercheurs a été très légèrement inférieur à ce qui avait été prévu.

| | | | | |
|----------------|----|----|-----------|-------------------|
| ULiège+ | 13 | 13 | 209.008 € | 01/09/20-31/08/21 |
| | | | 108.000 € | 01/09/19-31/08/20 |
| | | | 108.000 € | 01/09/20-31/08/21 |

Voici la répartition des équipes disciplinaires par équipe de recherche et par discipline :

| | UCLouvain | UNamur+/Henallux | UMons+ | ULiège+ | Total |
|-------------------------|-----------|------------------|--------|---------|-------|
| Français | 19 | 9 | | | 28 |
| Mathématiques | | | 22 | 13 | 35 |
| Sciences | | 9 | 9 | | 18 |
| Langues modernes | 23 | 7 | | | 30 |
| Total | 42 | 25 | 31 | 13 | 111 |

La partie suivante de ce rapport propose une évaluation de l'accompagnement proposé par les équipes de recherche dans le cadre de ces subventions.

2. Résultats et effets des actions initiées par les équipes de recherche dans le cadre de l'expérience pilote

Dans cette partie, nous nous attacherons à l'analyse de l'accompagnement proposé par les équipes de recherche. En effet, comme précisé précédemment, chacune d'entre elles a proposé une méthodologie d'accompagnement différente. Nous procéderons de manière à pouvoir mettre en exergue les spécificités de chaque accompagnement.

Pour rappel, notre question d'analyse est la suivante : la dynamique du « dispositif » a-t-elle contribué au développement de pratiques innovantes en matière de différenciation pédagogique favorisant la réussite de tous les élèves en FW-B ? Si oui, comment et à quelles conditions ?

Pour répondre à cette question, il s'agit d'analyser dans quelle mesure les actions initiées dans le cadre de l'accompagnement des chercheurs ont aidé à atteindre les objectifs opérationnels suivants :

- les enseignants utilisent des outils et des dispositifs didactiques en matière de différenciation pédagogique favorisant la réussite de tous les élèves en FW-B ;
- les enseignants mettent en œuvre des pratiques pédagogiques innovantes en matière de différenciation pédagogique mises en œuvre durant les deux heures d'accompagnement personnalisé ;
- les équipes pédagogiques collaborent afin de développer la différenciation favorisant la réussite de tous les élèves.

Pour chacun de ces objectifs, nous présenterons successivement le panel d'actions initié par chaque équipe de recherche, afin d'en analyser ensuite les résultats et les effets indirects. L'objectif de cette analyse est de dégager les actions les plus efficaces puis d'évaluer leur efficacité dans la perspective de l'implémentation structurelle des dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé.

2.1. Outils et dispositifs didactiques en matière de différenciation pédagogique favorisant la réussite de tous les élèves en FW-B

Le développement de pratiques innovantes en matière de différenciation pédagogique s'opérationnalise notamment par l'utilisation d'outils et de dispositifs didactiques pertinents par les équipes pédagogiques (objectif opérationnel n°1).

Pour rappel, dans l'expérience pilote du secondaire, les enseignants participants à l'axe 1 de l'expérience pilote ont chacun reçu deux périodes hebdomadaires afin de participer à des concertations au sein de leur équipe disciplinaire. L'objectif de ces deux heures consistait pour les enseignants à s'approprier et à construire des outils et des dispositifs pédagogiques qui favorisent la différenciation dans ses trois dimensions (remédiation, consolidation et dépassement) et à les tester en classe.

Parallèlement, dans le cadre de l'axe 2 de l'expérience pilote, l'ensemble des élèves de 1^{re} commune ont reçu dans leur grille horaire deux heures spécifiques d'accompagnement personnalisé afin d'expérimenter les outils et dispositifs favorisant la différenciation.

Cette partie du rapport va donc s'intéresser à la façon dont chaque équipe de recherche a pu susciter l'utilisation d'outils et de dispositifs didactiques en matière de différenciation pédagogique, et à l'efficacité des actions ainsi initiées.

2.1.1. Ecoles suivies par l'équipe de recherche « UNamur-Henallux » (UNamur+)

L'équipe de recherche de l'UNamur+ a choisi de travailler selon le paradigme de la recherche collaborative et de la recherche accompagnement, qui inclut le plus tôt possible les enseignants dans le processus de conception d'outils de différenciation. S'appuyant sur le modèle de Kolb¹⁵, les chercheuses sont parties de l'expérience concrète des équipes éducatives afin d'activer la réflexion et l'analyse et lui permettre *in fine* de développer une démarche de généralisation et des perspectives d'action¹⁶. L'optique développée visait l'autonomisation des enseignants dans leur démarche de différenciation afin d'amener des changements pérennes dans les pratiques.

L'équipe de recherche est intervenue dans dix écoles pour accompagner, d'une part, des équipes disciplinaires de français, langues modernes et sciences, pour l'axe 1 (test d'outils didactiques), ainsi que d'autre part, la mise en œuvre des périodes d'accompagnement personnalisé, pour l'axe 2. Pour toutes les disciplines, l'équipe de recherche a opté pour la co-construction d'outils « endogènes », c'est-à-dire, produits à partir des outils et des dispositifs que les équipes utilisaient dans leurs classes avant la recherche.

Au sein des équipes didactiques, la démarche d'implémentation des outils a pris en compte les trois critères, repris par Goigoux, Renaud & Roux-Baron (2020)¹⁷ : critère d'acceptabilité (la fiche est en accord avec mon style pédagogique, avec la façon dont je conçois la différenciation, avec le prescrit) ; critère d'utilité (je suis en accord avec les objectifs poursuivis, les compétences, le déroulement des étapes, le contenu des tâches demandées...) ; critère d'utilisabilité (un enseignant lambda, qui n'aurait pas participé à l'expérience-pilote, peut s'approprier facilement cette fiche, elle est aisée à mettre en œuvre).

Suivant cette méthodologie, pour chaque discipline, les chercheurs, en collaboration avec les enseignants, ont procédé à un état des lieux qui investiguait les dimensions didactiques, pédagogiques et collaboratives présentes au sein des établissements et des classes concernés par l'expérience pilote.

2.1.1.1. Equipe de recherche UNamur+ - Français

a) Actions initiées par les équipes de recherche

La circulaire d'appel à candidatures à destination des écoles (7046) identifiait, en français, les obstacles à l'apprentissage suivants : les mécanismes de compréhension experts en lecture (représentation, liaison des informations, inférences, formulation d'hypothèses), l'orthographe dans les productions, les paramètres verbaux et non verbaux de la communication.

En lien avec ces obstacles, l'équipe de recherche a accompagné neuf équipes d'enseignantes de français. Elle a procédé à un état des lieux, a proposé un diagnostic, et des outils ont été testés et adaptés.

L'état des lieux visait à interroger d'une part les représentations des enseignants sur les compétences de leurs élèves et sur la « matière » française et d'autre part, à les orienter vers une approche qui pourrait répondre de façon scientifique à leurs préoccupations.

Les élèves ont passé des tests diagnostiques choisis librement parmi ceux proposés par l'équipe de recherche en septembre et octobre 2020. L'accompagnement des chercheurs a porté sur les représentations des enseignants sur la différenciation, sur les difficultés supposées des élèves, sur la conception de la validité d'un test diagnostique.

¹⁵ Le modèle cyclique de Kolb (1984) vise à développer et à formaliser une démarche de questionnement et de réflexion des enseignants sur leur pratique citée par UNAMUR+ (juin 2021). *Rapport intermédiaire*, p.11.

¹⁶ UNAMUR+ (juin 2021). *Rapport intermédiaire*, p.11

¹⁷ GOIGOUX, R., RENAUD, J. & ROUX-BARON, I. (2020). Comment influencer positivement les pratiques pédagogiques de professeurs expérimentés ? In Galand, B. & Janosz, M., (Eds.). *Améliorer les pratiques en éducation. Qu'en dit la recherche ?* Louvain-la-Neuve : PUL, 67-76.

Sur les neuf équipes d'enseignantes de français, six ont choisi de travailler la lecture et trois ont privilégié l'orthographe. Aucune équipe n'a opté pour le travail sur la communication orale. L'équipe de recherche a proposé une revue de la littérature et un inventaire des bonnes pratiques.

Suite au diagnostic portant sur la lecture, les chercheuses identifient trois causes aux difficultés des élèves : ces difficultés relèvent d'une méconnaissance des stratégies de lecture, ce qui mène les élèves à la mobilisation d'une stratégie inadéquate ou encore qu'ils lisent mécaniquement sans recherche de sens.

Selon les chercheuses, ces difficultés sont la conséquence de la difficulté (de la part des élèves, des enseignants et de la société) à percevoir la compréhension en lecture comme un objet d'apprentissage à part entière et donc de la difficulté à sortir d'un rapport immédiat à cette activité. La lecture est souvent entraînée et évaluée (essentiellement à travers des questionnaires de compréhension), mais peu enseignée de la part des enseignants.

En orthographe, les difficultés des élèves relèvent principalement de l'absence de relectures principalement orientées vers les unités lexicales (dans une moindre mesure les unités grammaticales et pas du tout des unités syntaxiques, sémantiques ou textuelles) ou encore de l'absence de recours aux ouvrages de référence.

Selon les chercheuses, ces difficultés proviennent du fait de considérer l'orthographe comme une compétence autonome, isolée du reste de l'écriture (processus complexe). Cette tendance générale se retrouve dans le manque de confiance des enseignantes dans les compétences orthographiques des élèves et dans le travail effectué à l'école primaire ou encore dans le fait qu'elles ne considèrent pas l'orthographe comme une compétence à développer, mais à apprendre, c.-à-d. une compétence qui mette en œuvre des stratégies, mais dont il faut retenir les règles.¹⁸

En réponse aux difficultés constatées, les outils choisis et testés par les enseignants ont été, soit proposés par les chercheurs soit co-construits suite aux observations et aux feedbacks réalisés par les chercheuses sur le terrain.

De plus, répondant à l'un des objectifs de la recherche de diffusion d'outils pertinents, les chercheuses ont également impliqué les équipes éducatives dans la rédaction des fiches outils attendues, en fournissant une aide à la formalisation des outils à des fins de diffusion.

b) Résultats directs des actions initiées

Suite à l'état de lieux, une majorité des équipes a choisi de travailler la lecture plutôt que l'orthographe. Deux équipes se sont emparées du dispositif proposé autour des dictées négociées. Trois équipes se sont emparées du dispositif proposé autour de l'enseignement explicite et réciproque de la lecture. Deux équipes ont intégré l'enseignement explicite et réciproque dans des dispositifs qui leur sont propres.

De plus, l'équipe de recherche constate des réticences de la part de certaines enseignantes à intégrer des interactions orales dans les pratiques d'apprentissage, aussi bien pour ce qui est de la compréhension en lecture que de l'orthographe.

Les résultats des tests diagnostiques ont permis d'une part, d'objectiver les difficultés des élèves et d'autre part, de travailler sur la méthode de planification des apprentissages. Par ailleurs, ils confirment les tendances observables dans les résultats des évaluations externes et/ou internationales.

Pour chaque outil testé, des fiches ont été rédigées tantôt par les chercheuses en guise de modélisation, tantôt de façon conjointe par les équipes et les chercheuses, tantôt de façon autonome par les équipes

¹⁸ UNAMUR+ (juin 2021). *Rapport intermédiaire*, p.32.

éducatives sur la base d'un canevas rédactionnel (transmis par la cellule de support). Toutes les fiches décrivent des activités menées dans une perspective de différenciation pédagogique.

En lecture, les cinq fiches réalisées mettent en œuvre l'enseignement explicite et réciproque pour réaliser un diagnostic ou pour mieux comprendre les textes narratifs ou informatifs. Ces activités amènent les élèves à identifier les stratégies de lecture, à verbaliser celles qu'ils mobilisent et à échanger avec leurs pairs afin de se les approprier. Elles se basent également sur le modelage (entre enseignants, entre enseignant et élèves et entre élèves). Ces activités visent aussi à motiver et à donner le goût de lire à travers les interactions entre pairs et la construction du sens.

De plus, trois fiches « libres » ont également été produites par les équipes. Elles portent sur l'utilisation du vocabulaire pour mieux comprendre les textes, du schéma narratif en situation de lecture, d'écriture et d'oralité et de la mobilisation du paratexte.

En orthographe, deux fiches ont été produites. Elles se basent sur le dispositif des dictées négociées : l'une permet de réaliser un diagnostic orthographique pour planifier les apprentissages et l'autre permet de développer une approche réflexive de l'orthographe en utilisant le jeu.

c) Effets indirects des actions initiées

Effets sur les élèves

En réponse aux questionnaires des chercheuses sur les dispositifs d'enseignement explicite et d'enseignement réciproque, les élèves disent avoir apprécié apprendre « des modes d'emploi » pour comprendre un texte, ainsi qu'avoir dû expliquer leur fonctionnement, même s'ils ont trouvé cela difficile. De plus, ils expriment que les échanges entre pairs leur ont permis de mieux comprendre et de mieux lire, car ils devront ensuite « être compris par les autres » et même, de mieux lire également dans d'autres matières.

Par ailleurs, les enseignants reconnaissent le dynamisme des échanges entre les élèves, ainsi que le développement de compétences transversales de décentration, d'écoute et respect de l'autre, notamment en reformulant pour les élèves qui n'ont pas compris.

En orthographe, les élèves disent avoir peur du jugement des autres élèves sur leurs erreurs, mais apprécient le recours aux ouvrages de référence.

Effets sur les enseignants

Les enseignants des trois disciplines suivies par l'UNAMUR+ (français, sciences et langues modernes) ont adhéré à la démarche diagnostique proposée. Les outils diagnostiques semblent avoir permis¹⁹ :

- de sensibiliser les enseignants aux besoins des élèves ;
- de disposer de données contextualisées et précises pour objectiver leurs ressentis d'enseignants par rapport aux profils ou à certaines difficultés rencontrées au sein de leurs classes ;
- d'aider les enseignants à impliquer les élèves dans leurs apprentissages ;
- d'aider les enseignants à mieux planifier les apprentissages ;
- d'aider les enseignants à percevoir l'intérêt du travail collaboratif (inter-classes, inter-écoles, inter-réseaux) ;
- de contribuer à la mutualisation des ressources ;
- d'initier des communautés de pratiques, des lieux où les échanges entre pairs sont favorisés parce que les enseignants se connaissent.

¹⁹ UNAMUR+ (janvier 2021) *Rapport intermédiaire*, p.63.

En réponse aux questionnaires des chercheuses sur les dispositifs d'enseignement explicite et d'enseignement réciproque, les enseignantes disent ressentir un sentiment d'efficacité personnelle renforcé, car leur rôle consiste à mettre en évidence toutes les connaissances et les compétences (parfois insoupçonnées) de leurs élèves. De plus, avec la découverte de l'enseignement réciproque elles osent proposer des activités différentes aux élèves et remarquent que la différenciation « *se fait naturellement* » par les discussions.

Par ailleurs, elles reconnaissent la pertinence de mettre en œuvre cette démarche pour un texte informatif, autant au niveau du développement de compétences que de la mise en œuvre de la différenciation. Elles ajoutent avoir mieux appréhendé le type de difficulté que les textes informatifs représentent pour les élèves, dans toutes les matières et encouragent même le transfert de ce genre d'activités dans d'autres disciplines que celles du français.

2.1.1.2. Equipe de recherche UNamur+ – Sciences

a) Actions initiées par l'équipe de recherche

La circulaire d'appel à candidatures à destination des écoles (7046) identifiait, en sciences, les obstacles à l'apprentissage suivants : l'abstraction lors de l'utilisation des schémas, les gaz dans les changements d'état de la matière, le classement scientifique.

En lien avec ces obstacles, l'équipe de recherche a accompagné neuf équipes d'enseignants de sciences. Elle a procédé à un état des lieux, a proposé un diagnostic et des outils ont été testés et adaptés.

Pour la réalisation du test diagnostique proposé, les chercheurs ont pris en compte les rapports préliminaires rédigés par certaines des écoles, des évaluations externes, et la littérature scientifique portant sur les préconceptions et sur la neuro-didactique des sciences. De plus, répondant à la volonté exprimée par les enseignants lors de l'état des lieux de lier les résultats des tests diagnostiques aux aspects cognitifs et motivationnels, le diagnostic a comporté trois parties : un test de raisonnement scientifique, un test de parcours conceptuels, et un test neurocognitif. L'objectif du test diagnostique était avant tout d'apporter un éclairage contextualisé aux compétences des élèves des écoles accompagnées permettant de comprendre l'origine des difficultés et de proposer une planification des apprentissages à mener. De plus, un protocole de passation a été établi par les chercheurs, détaillant les modalités de passation du test diagnostique, les consignes à transmettre aux élèves ainsi que les modalités de connexion. Il a aussi été demandé à chaque enseignant qu'il complète une fiche d'observation de manière à assurer le retour à l'équipe de recherche²⁰.

En réponse aux difficultés constatées, les outils choisis et testés par les enseignants ont été, soit proposés par les chercheurs, soit co-construits suite aux observations et aux feed-back réalisés par les chercheurs sur le terrain.

De plus, répondant à l'un des objectifs de la recherche de diffusion d'outils pertinents, les chercheuses ont également impliqué les équipes éducatives dans la rédaction des fiches outils attendues, en fournissant une aide à la formalisation des outils à des fins de diffusion.

b) Résultats directs des actions initiées

Les tests diagnostiques ont été soumis à l'ensemble des classes de 1^{re} secondaire et dans la majorité des classes de 2^e secondaire. Les résultats des élèves ont confirmé les résultats des études et évaluations internationales. De plus, ils confirment qu'il y a la plupart du temps une progression des résultats entre la

²⁰ UNAMUR+ (juin 2021) *Rapport intermédiaire*, p.48.

première et la deuxième secondaire et montrent aussi d'importantes disparités entre écoles. Pour les chercheurs, ces résultats plaident en faveur d'un enseignement différencié²¹.

Afin de répondre aux résultats de ces tests diagnostiques, et dénouer les obstacles identifiés, des outils ont été co-construits par les chercheurs et les enseignants. Ces outils utilisent souvent le jeu et les manipulations afin de concrétiser ou de consolider des notions abstraites ou encore de déconstruire les préconceptions des élèves.

L'expérimentation de ces outils a mené à la rédaction de huit fiches outils décrivant des activités mettant en œuvre ces outils, souvent accompagnées de vidéos et conçues dans une visée de différenciation pédagogique.

Pour répondre à l'obstacle du **raisonnement scientifique et de l'abstraction** : dans leur globalité, les élèves semblent avoir les capacités de raisonnement scientifique attendues, cependant une majorité d'élèves du premier degré ne sont pas encore capables de raisonner de manière abstraite. L'activité proposée développe les bases de la démarche scientifique. Elle se compose d'une initiation à l'expérimentation et favorise l'autonomie des élèves. De plus, elle est accompagnée de capsules vidéos pour approfondir/synthétiser la démarche scientifique (« Réaliser une observation » et « Formuler une hypothèse »).

Pour répondre à l'obstacle des **gaz dans les changements d'état de la matière** : il semblerait que la « légèreté » des gaz soit une conception profondément ancrée chez les élèves²². En effet, en cas de changement d'état vers l'état gazeux, seuls 20% des élèves ont la réponse correcte. L'activité "*Utiliser une démarche scientifique dans une situation a priori banale*" a pour but d'aider les élèves à penser un gaz comme étant une substance. Grâce à la manipulation de deux seringues, le changement d'état est mis en évidence en utilisant la démarche scientifique soit par l'expérimentation soit par l'utilisation d'une capsule vidéo interrompue avant la fin.

Pour répondre à l'obstacle de **la modélisation appliquée aux forces** : la majorité des élèves conçoivent erronément une force comme la propriété de « quelque chose qui est en mouvement ». L'activité vise à amener les élèves à exprimer leur préconception et par l'expérimentation et la réflexion à mieux comprendre la notion de « force ».

Pour répondre à l'obstacle du **classement (en biologie)** : les résultats aux questions portant sur cet obstacle sont globalement assez bons, toutefois, pour les dimensions qui touchent davantage à leur « réalité », les conceptions naïves des élèves semblent prédominantes :

- l'activité « *utiliser une démarche scientifique dans une situation a priori banale* » amène les élèves, en ateliers, à *s'approprier le concept de classement phylogénétique, à en déduire les principes méthodologiques et à les appliquer dans des situations inédites pour eux.*
- l'atelier « *organiser des ateliers pour mieux comprendre le classement par emboitements* » permet de manipuler les représentations d'animaux, les sous-ensembles et les ensembles de manière à les emboîter les uns dans les autres avant de passer à des ensembles emboîtés sur feuilles. les manipulations aident à rendre plus facile le saut vers ce classement que les élèves trouvent parfois abstrait.

Pour répondre à l'obstacle des **interactions entre systèmes du corps humain** : les résultats au diagnostic relèvent de nombreuses préconceptions de la part des élèves dans ce domaine. L'activité « *Mettre en œuvre un atelier ludique sur le corps humain se basant sur un jeu de plateau (petit train)* », demande aux élèves

²¹ ibid.

²² UNAMUR+ (juin 2021) *Rapport intermédiaire*, p.48.

d'organiser le trajet du sang, ponctué de questions de savoirs (en lien avec le cours), de réflexion, de culture générale, de défis.

c) Effets indirects des actions initiées

Effets sur les élèves

D'après les questionnaires soumis par les chercheurs, les élèves aiment l'aspect ludique et les manipulations qui leur permettent de fixer leurs connaissances et de « ne plus jamais mélanger », car, « *Le jeu m'a aidé à mieux comprendre le cours* ». Ils semblent très majoritairement enthousiastes : « Je trouve cela inspirant », « on peut s'entraider », « Le cours est vivant et interactif », « *On doit chercher par nous-mêmes* », « *Ca nous aide à apprendre* », « *J'aime travailler en groupe* ».

Selon les enseignants, ces activités ont contribué à améliorer la confiance en soi des élèves ainsi que leur autonomie. De plus, l'appel à la manipulation en sciences a particulièrement contribué à améliorer la maîtrise des compétences travaillées. Les aspects ludiques ont également eu des conséquences sur la motivation des élèves. Même si la conception de jeux est énergivore, les enseignants reconnaissent que c'est efficace autant sur la motivation des élèves, sur leur engagement et sur la fixation de leurs connaissances.

2.1.1.3. Equipe de recherche UNamur+ – Langues modernes

a) Actions initiées par l'équipe de recherche

La circulaire d'appel à candidatures à destination des écoles (7046) identifiait, en langues, les obstacles à l'apprentissage suivants : la gestion de l'oralité dans des groupes importants, le blocage mental à parler une langue étrangère, la place de la grammaire.

L'équipe de recherche a accompagné sept équipes d'enseignants en langues modernes. Cet accompagnement s'est déroulé selon plusieurs modalités (rencontres dans les écoles en équipe ou avec le coordinateur, ateliers de partages ou de formation, contacts à distance en visioconférence ou par mail et téléphone). Il a suivi plusieurs étapes : état des lieux des pratiques et initiatives présentes sur le terrain, recueil des besoins et développement ou adaptation d'outils et de pratiques pour la mise en place de pratiques de différenciation en langues modernes.

Parmi les obstacles mentionnés dans la circulaire, c'est le blocage mental à parler une langue étrangère qui a été privilégié. L'accompagnement des chercheuses a porté sur la réflexion et la mise en place d'une dynamique positive d'enrayement du blocage en tenant compte de l'hétérogénéité des profils et besoins des élèves.²³ Cette démarche implique de travailler sur les mécanismes motivationnels, les stratégies d'apprentissage, mais aussi de mieux comprendre le profil des élèves.

Deux outils diagnostiques permettant de faire un état des lieux et/ou de mesurer à terme des évolutions dans l'apprentissage ou la posture d'apprentissage des élèves ont été proposés aux sept écoles concernées :

- une enquête diagnostique intitulée « Les langues et moi », fondée sur des enquêtes développées par une équipe enseignante, partenaire de la recherche, en fonction des besoins des élèves et remodelée en fonction de la littérature par l'équipe de recherche;
- un outil diagnostique pour tester l'expression orale sans interaction (co-développé par une école et l'équipe de recherche). Il s'agissait d'un diagnostic portant non pas sur les compétences, mais plutôt sur les vécus, les ressentis, les émotions (anxiété ou plaisir face à l'apprentissage).

L'équipe de recherche a remis à chaque école un rapport individualisé, avec un détail des résultats et une fiche pour lire ces données. L'équipe de recherche a ensuite accompagné les équipes pour guider les choix et les priorités à poser suite à ces diagnostics, en amenant notamment les enseignants à mettre davantage

²³ UNAMUR+ (juin 2021) *Rapport intermédiaire*, p.58.

Le focus sur certaines dimensions valorisées par les élèves comme l'utilisation du jeu, de l'oral ou de la langue cible.

Suite aux résultats de ces diagnostics, chacune des sept équipes a développé/adapté un ou plusieurs outils ou activités « sur mesure » à utiliser en classe ou pendant les périodes d'accompagnement personnalisé.

De plus, répondant à l'objectif de diffusion d'outils pertinents, les chercheurs ont également impliqué les équipes éducatives dans la rédaction des fiches outils attendues, en fournissant une aide à la formalisation des outils à des fins de diffusion.

b) Résultats directs des actions initiées

Grâce aux outils diagnostiques co-développés, les équipes enseignantes ont mieux compris le diagnostic comme un tremplin de développement de différenciation; ont davantage travaillé la diversification de l'environnement d'apprentissage (seul, en petits groupes, en duo, en travaillant les stratégies d'apprentissage et la métacognition); ont modifié certains outils entre la première et la deuxième année et ont davantage travaillé les mécanismes motivationnels et émotionnels, les stratégies d'apprentissage, l'identification et l'intégration des profils des apprenants, l'intégration entre les axes 1 et 2²⁴ ainsi que le travail des élèves en autonomie ou en groupe pour l'oral et l'audition.

Une **fiche descriptive** du diagnostic « *Les langues et moi* » a été produite. Elle reprend les détails, modalités et illustrations.

Lors de la première année d'accompagnement, les équipes enseignantes ont co-construit avec l'équipe de recherche divers outils propres à leur contexte et à leurs élèves. Ceux-ci peuvent être regroupés en trois catégories :

- influencer les expériences individuelles (émotions liées à l'apprentissage) ;
- stimuler l'autonomie et diversifier l'environnement d'apprentissage (seul, en petits groupes, en duo, stratégies d'apprentissage et métacognition) ;
- identifier le profil de l'élève et ses attitudes face à la langue cible (utilité, perception positive ou négative).

Des **fiches descriptives**, en écho à l'obstacle de l'oralité en langues étrangères ont été produites en suivant quatre tendances :

- Outils de soutien de l'apprentissage en général (éléments linguistiques disponibles, automatisation des acquis ou éléments à acquérir, aspects méthodologiques et affectifs dont la gestion du stress).
- Outils de soutien dans les objectifs atteints ou à atteindre, erreurs surmontées ou à surmonter.
- Développement de compétences spécifiques (principalement *audition et expression orale*) avec une dimension plaisir, confiance en soi, différenciation et autonomie de l'élève.
- Développement du contact avec la langue cible en classe (activités, outils, liste d'activités supplémentaires, etc.).

Les expérimentations des outils didactiques ont mené à la rédaction de six fiches décrivant des activités mettant en œuvre ces outils et conçues dans une visée de différenciation pédagogique. Il s'agit souvent de jeux de rôles ou des saynètes qui permettent aux élèves de se mettre en scène dans des contextes familiaux.

²⁴ Circulaire 7046 : l'axe 1 porte sur le test d'outils et de pratiques de différenciation en classe et l'axe 2 sur le test d'outils et de pratiques de différenciation lors de périodes d'accompagnement personnalisé.

c) Effets indirects des actions initiées

Effets sur les élèves

D'après les questionnaires remis aux élèves par les chercheuses, les élèves disent avoir :

- apprécié l'activité, en dépit du degré de difficulté ainsi que le format de travail en petits groupes;
- perçu leur capacité à produire un message compréhensible, indépendamment du degré de correction ;
- constaté être capables de comprendre suffisamment l'autre répondre à l'exercice ;
- compris et accepté plus facilement le feedback donné par les pairs, en comparaison avec à celui de l'enseignante ;
- réalisé être en mesure d'évaluer et d'aider les autres, à condition que les élèves disposent de bases suffisantes acquises en primaire comme appui²⁵.

Effets sur les enseignants

D'après les questionnaires remis aux enseignants par les chercheuses, ceux-ci disent être capables:

- d'objectiver leurs ressentis par rapport aux profils et difficultés de leurs élèves ;
- de mieux cerner les sentiments, perceptions des besoins et préférences des élèves, avec une attention particulière pour les aspects affectifs et relationnels ;
- de poursuivre et de prioriser les activités, outils ou dispositifs à développer en classe ou en RCD, en adéquation avec leur réalité de terrain objectivée pour la cohorte en question;
- de rassurer, « réconforter » leurs élèves par rapport à leur enseignement et de les motiver dans ces démarches ; ceci est d'autant plus le cas lorsqu'elles/ils ne s'attendaient pas aux réactions (aussi) positives des élèves, qui sont perçues comme une reconnaissance ;
- de prêter une attention particulière à la mise place de pratiques de différenciation en classe.

De plus, l'expérimentation des outils diagnostiques à l'intention des élèves a amené un changement de la dynamique et des représentations de la plupart des équipes enseignantes.

En outre, les enseignantes ont apprécié le travail par objectifs personnalisés qui leur a permis de prendre conscience qu'une même tâche pouvait être abordée de différentes façons par les élèves et que la différenciation peut donc s'adapter à tout un groupe classe et pas forcément ne viser que des élèves en difficulté.

d) Freins et Leviers

Freins

Selon les chercheurs, les freins à l'élaboration et à l'utilisation d'outils diagnostiques ou disciplinaires relèvent:

- des représentations que les enseignants se font parfois des élèves et du travail mené dans le parcours antérieur ;
- des représentations d'un diagnostic centré sur des individualités ;
- de difficultés à se mettre dans une optique de différenciation préventive ;
- des résistances à changer ou à élargir des pratiques de différenciation bien ancrées comme la seule remédiation envisageable ;
- de la résistance à ancrer les outils d'enseignement à l'évaluation diagnostique ;

²⁵ UNAMUR+ (janvier 2021) Rapport intermédiaire, pp. 47-52.

- de la difficulté à se mettre dans une optique d'analyse et de formalisation des stratégies d'enseignement.

De plus, la démarche diagnostique mérite d'être accompagnée et/ou nécessite une formation, car les enseignants éprouvent des difficultés à la conception et l'analyse de tests diagnostiques valides : fixer des objectifs d'observation fixés en amont, planifier des apprentissages et « amarrer » de la différenciation aux résultats de ces diagnostics. De plus, ils confondent souvent les objectifs et les perspectives des évaluations diagnostiques, formatives et certificatives. Certains enseignants continuent à inscrire le diagnostic dans une visée essentiellement curative (orientation rapide des élèves en remédiation, consolidation ou dépassement²⁶. Par ailleurs, l'analyse des résultats peut s'avérer chronophage, et cet aspect peut décourager certaines équipes enseignantes.

En langues et en sciences, une plateforme de questionnaires en ligne a été utilisée. Plusieurs plateformes existent, sous des formes gratuites ou payantes, ce qui demanderait un investissement financier et humain de la part des écoles ainsi qu'une formation à son utilisation et à l'analyse des résultats. En français, les chercheuses remarquent que l'enseignement implicite des contenus est largement répandu dans les classes ce qui a amené les enseignants à une formalisation extrême de leur enseignement et à des rituels privés de sens. La (ré)introduction de l'enseignement explicite et réciproque dans les classes, avec des éventuelles adaptations selon le contexte plus spécifique de chaque école, peut donner des solutions à plusieurs situations problèmes rencontrées lors de la recherche.

Leviers

Les leviers à l'élaboration et à l'utilisation d'outils diagnostiques ou disciplinaires relèvent selon les chercheurs :

- du choix d'un outil diagnostique très simple à utiliser (structure fixe avec quelques données ciblées à observer, comme ce fut le cas pour le diagnostic en orthographe) ;
- du choix d'un outil qui permet l'objectivation des ressentis, rassure les enseignants et les motive dans le développement d'outils et démarches plus adéquats.

L'analyse en concertation avec les chercheurs a donné confiance à plusieurs équipes. Dans la continuité, celles-ci ont cherché en autonomie des pistes de travail pour mieux accompagner les élèves et se sont même parfois lancées dans une réflexion plus générale de nouvelles stratégies et outils de différenciation.

Concernant la conception et l'utilisation d'outils favorisant la différenciation, la mise en place de temps de concertation dédié à la formation, à la réflexion et à la planification permettrait de préparer l'expérimentation des outils de différenciation. En effet, pour faire évoluer les croyances, modifier les représentations initiales et décloisonner les cours, l'expérimentation concrète en classe semble être bien plus puissante que la lecture d'ouvrages théoriques. Cette confrontation peut se faire de manière directe – par essais-erreurs, en équipe- ou de manière indirecte, par l'échange avec des pairs lors des communautés de pratiques par exemple.²⁷

Un autre point important est le décloisonnement du français de son cours de langue et de littérature et le passage à un vrai français au service des apprentissages, le français de scolarisation.

²⁶ UNAMUR+ (janvier 2021). Rapport intermédiaire, p.63.

²⁷ UNAMUR+ (juin 2021). *Vadémécum de la différenciation pédagogique et de l'accompagnement personnalisé en 1C. Comment accompagner les élèves dans la maîtrise de leurs apprentissages ?*, p.143

2.1.2. Ecoles suivies par l'équipe de recherche « UMons-HEPH-Condorcet » (UMons+)

Nous allons à présent décrire les actions initiées par l'équipe de recherche UMons+ en vue d'encourager l'utilisation d'outils et de dispositifs didactiques innovants favorisant la différenciation et la réussite de tous les élèves.

a) Actions initiées par l'équipe de recherche

L'équipe de recherche a accompagné les enseignants dans la prise en main d'outils ainsi que dans la création et la mise en place de différentes activités basées sur les souhaits exprimés en début d'année par les enseignants.

Hormis pendant la période de confinement où les échanges se sont déroulés à distance, les chercheurs se sont régulièrement rendus sur le terrain afin d'échanger avec les enseignants à propos des activités, qu'elles soient destinées aux heures de classe habituelles ou aux heures d'AP. Les chercheurs ont également observé certaines activités mises en œuvre durant les heures d'AP.²⁸

Pour répondre aux réalités différentes des établissements et aux besoins/souhaits variés des enseignants, l'équipe de recherche a proposé un répertoire d'outils variés, comprenant notamment du matériel de manipulation ou de différenciation, des outils qui intègrent ou non le numérique, des outils et des dispositifs à caractère ludique, des exercices, etc. Ces outils et dispositifs pouvaient être exploités durant l'apprentissage, en activités de remédiation, de consolidation ou de dépassement.

En sciences, les outils concernaient les schémas, la classification scientifique et les interactions entre les systèmes humains (respiration, digestion et circulation). On pouvait retrouver des outils de visualisation tels que Zygotebody®, le Merge cube®, des animations flash ou encore des pratiques de verbalisation pour les schémas, à l'instar de la Méthode Frayer. En mathématiques, ce sont des outils de manipulation tels que Fractionary® ou les tuiles algébriques, des applications telles que Dragonbox® ou encore des activités ludiques telles que des tours de magie, des jeux de plateaux ou jeux de cartes (ex : Relatrack®)²⁹ qui ont été proposés.

Il a clairement été indiqué aux enseignants qu'avant de pouvoir être utilisés lors des heures d'AP (si celles-ci étaient dédiées à des activités disciplinaires) ou en classe, les outils demandaient une adaptation/appropriation basée sur leurs connaissances du terrain, sur la connaissance qu'ils possédaient de leurs élèves et éventuellement, sur les résultats aux tests diagnostiques réalisés.

Il a également été mis en évidence que ce travail d'adaptation/appropriation allait être réalisé en partenariat avec l'équipe de recherche. Les différents répertoires ont été envoyés par courriel au coordinateur de chacune des équipes et certains des outils sont également accessibles sur le site www.CAPTE.be.³⁰

Au terme de la première année de recherche, des entretiens ont été menés par les chercheurs avec les équipes pédagogiques afin de cibler les objectifs en lien avec la différenciation à développer durant la deuxième année (voir point 2.2.2). Des outils ont dès lors été proposés aux enseignants par les chercheurs pour soutenir les objectifs qu'ils avaient choisis.

Épreuve diagnostique

L'équipe de recherche a constaté que la démarche diagnostique n'était pas innée chez les enseignants. Pour commencer, la définition d'évaluation diagnostique est trop souvent confondue avec l'évaluation formative. Ensuite, les enseignants qui tentent de créer une évaluation à but diagnostique réalisent souvent une compilation d'exercices évaluant savoirs, savoir-faire et compétences, aboutissant à la correction avec une

²⁸ UMONS+ (Juin 2021). Rapport intermédiaire. p. 39.

²⁹ UMONS+ (Aout 2020). Rapport final, p. 16.

³⁰ Ibid., p. 7.

note chiffrée. Cette note chiffrée ne permet pas de mettre en avant les forces et les faiblesses des élèves de manière ciblée. Elle permet plutôt aux enseignants de réaliser des diagnostics de type : « élève bon », « élève moyen » ou encore « élève faible ».

L'équipe de recherche a également remarqué que les enseignants ayant reçu les évaluations diagnostiques de type papier-crayon créées par les chercheurs éprouvaient un manque de temps pour procéder au codage des évaluations et une difficulté pour exploiter les résultats. Afin de permettre aux enseignants de cibler les forces et faiblesses de chaque élève pour chaque objet d'enseignement-apprentissage travaillé dans le cadre du projet, l'équipe de recherche a procédé à l'automatisation de certaines épreuves diagnostiques.

Ainsi, les épreuves ont été conçues pour être utilisées avec des élèves de première ou de deuxième secondaire, pour évaluer les conceptions des apprenants et leur niveau par rapport aux obstacles. Les épreuves peuvent donc être exploitées à plusieurs moments de l'apprentissage. Avant l'apprentissage, l'épreuve diagnostique permet de récolter des informations sur les conceptions des apprenants et d'en tenir compte lors de la préparation de séquences dans un but de différenciation. Après l'apprentissage, l'épreuve diagnostique est considérée comme une évaluation formative. L'objectif est de pouvoir identifier ce dont l'élève a besoin à l'issue de l'apprentissage : de la remédiation, de la consolidation ou encore du dépassement.

Les épreuves construites par les chercheurs prennent appui sur la revue de la littérature effectuée, mais également sur le contenu des manuels scolaires et des évaluations externes certificatives ou non certificatives. Afin de rendre ces évaluations diagnostiques plus accessibles et surtout, de permettre aux enseignants de gagner du temps dans le codage des réponses, un site web a été créé. À l'heure actuelle, trois épreuves ont été travaillées au format numérique. Il s'agit de deux épreuves en mathématiques et d'une épreuve en sciences. En mathématiques sont concernés « le signe moins » et « les fractions ». En sciences, l'épreuve concernée est celle sur le « classement scientifique ».³¹

Dossiers RCD

Plusieurs dossiers RCD personnalisables ont été mis au point par l'équipe de recherche en fonction des besoins et des forces de chaque élève, et ce, en adéquation avec les thématiques abordées par les tests diagnostiques.

Le travail a été effectué sur les obstacles en mathématiques suivants : « le signe "moins" », « les fractions » et « le calcul littéral ». En sciences, l'équipe de recherche a élaboré des dossiers RCD sur la thématique suivante : « le système digestif ».³²

Pour chaque obstacle mis en avant dans le chapitre concerné, trois dossiers ont été constitués : « remédiation », « consolidation » et « dépassement ».

La première partie du dossier présentait pour chaque thématique des points de matière, des exercices abordables et une progression dans l'apprentissage de la compétence travaillée. Des liens vers des vidéos YouTube® ou vers Khan Academy® étaient également disponibles. Le fichier « consolidation » reprenait quant à lui une grande majorité d'exercices dont la difficulté correspondait aux attentes des référentiels. Une synthèse a été annexée afin que les élèves puissent trouver des repères en cas de problème. Dans la plupart de ces situations, l'élève a travaillé en autonomie.³³ Les chercheurs ont également suggéré de proposer des moments de tutorat ou de co-enseignement durant l'administration de ces dossiers RCD.³⁴

³¹ UMONS+ (Août 2021). Rapport final, pp. 7-9.

³² UMONS+ (Juin 2021), p. 52.

³³ Ibid., p. 41.

³⁴ Ibid. p., 52.

Oppia®

Le site Internet Oppia® figure parmi les ressources proposées par les chercheurs. Oppia® permet de créer une séquence de cours en proposant différentes possibilités de question-réponse et en plus d'un feedback spécifique aux erreurs réfléchies, de créer un enchaînement logique entre ces questions. Grâce à Oppia®, il est possible d'envisager une remédiation immédiate. En effet, l'élève peut évoluer à son rythme à travers le parcours proposé par l'enseignant qui aura préalablement programmé les liens entre les questions et les points de théorie. Dans le cadre de la recherche, la notion de RCD a été insérée dans la création des parcours Oppia®.³⁵

Afin d'accompagner au mieux les enseignants dans la prise en main d'Oppia®, l'équipe de recherche a mis au point une fiche outil détaillant les étapes à suivre pour se connecter, la marche à suivre lors de la création d'une séquence d'exercices, les différents types de questions et les feedbacks associés ainsi que divers points d'attention à garder en mémoire lorsqu'il faudra finaliser la séquence.

b) Résultats directs des actions initiées

Activités ludiques

Des entretiens ont été réalisés par les chercheurs avec des coordinateurs d'équipes et des directeurs (33 répondants) en fin de projet. Selon les répondants, les outils/dispositifs les plus travaillés sont les activités ludiques. En effet, environ la moitié des équipes a affirmé y avoir eu recours. Les enseignants ont alors principalement mis au point des jeux de cartes, des jeux de plateau, des jeux de dominos, des jeux de l'oie.³⁶

En sciences, différentes activités ludiques (jeux de plateau et de cartes) ont été utilisées dans le cadre de l'apprentissage du classement scientifique. Des jeux de plateau ont également été créés à propos des interactions entre les systèmes de l'organisme humain, mais ils n'ont pas pu être testés auprès des élèves en raison de la crise sanitaire. Une équipe a également créé un jeu de révision sur les thèmes du CE1D. En mathématiques, différents jeux créés ont permis de travailler la gestion du signe moins (Relatron (Relatron®, Relatrack®, Trivial Poursuit®, Memory®, placement sur droite graduée, etc.).

Des jeux de type Bataille® et Uno® ont également été créés pour travailler les fractions. Concernant le statut de la lettre, différentes activités ont pu être utilisées (trésor littéral, jeu des familles®, etc.)³⁷

Épreuve diagnostique

À côté des outils relevant de l'approche ludique, les répondants aux entretiens disent avoir utilisé un outil diagnostique. L'outil majoritairement utilisé est celui qui a été réalisé par l'équipe de recherche. Toutefois, certaines équipes ont réalisé le leur ou bien ont utilisé différentes interrogations pour cibler les acquis et faiblesses des élèves. Deux situations ont été envisagées : soit utiliser le diagnostic comme point de départ d'aménagements tels que des dossiers RCD personnalisés, soit proposer le diagnostic en pré-test et en post-test pour évaluer l'efficacité des outils mis en place.³⁸

Dans le cadre des activités autour des dossiers RCD, la majorité des tests diagnostiques ont été proposés à la fin de la découverte du chapitre ou en fin d'année, afin de travailler davantage dans une optique de révision avant une interrogation, ou avant les examens de fin d'année.³⁹

Plusieurs équipes d'enseignants en mathématiques et en sciences ont décidé de travailler en utilisant une méthodologie différente. Dans un établissement, les élèves ont eu la possibilité de réaliser le diagnostic sur

³⁵ UMONS+ (Juin 2021), p. 47.

³⁶ Ibid., p. 40.

³⁷ Ibid., p. 44.

³⁸ Ibid., p. 41.

³⁹ Ibid., p. 52.

le calcul littéral à domicile, le tout accompagné d'une lettre explicative à destination des parents présentant les graphiques en radar et les conditions nécessaires à la réalisation du test.

Deux autres équipes enseignantes ont décidé de travailler le diagnostic sous forme de séquences sur Plickers® par sous-obstacles d'un chapitre ou d'un questionnaire Google Forms®. Les questions ont cependant été mises au point sur base de celles présentes. Une démarche de pré-test/post-test a également été effectuée au sein de six classes réparties en 3 établissements : un premier test était proposé avant le traitement RCD et un second après le traitement RCD. Les résultats de ces deux tests ont été comparés en termes d'évolution.⁴⁰

Oppia®

Trois écoles ont travaillé sur Oppia. Dans deux écoles, l'équipe de recherche a mis au point les séquences et proposé une méthode d'administration précise. Il s'agissait de procurer à l'élève un lien vers neuf modules de remédiation immédiate et personnalisée qui lui permettait de travailler les différentes thématiques du calcul littéral à son propre rythme et en autonomie.

Les enseignants de la troisième école ont réalisé leurs propres séquences avec l'appui du chercheur en charge de leur accompagnement. Les modules réalisés, axés sur le signe moins, étaient majoritairement inspirés des exercices présentés dans le manuel scolaire *Croc'math*®.⁴¹

Dossiers RCD

Plusieurs écoles ont décidé de tester la démarche des dossiers RCD sur le terrain. Au total, ces dossiers ont été proposés à environ 1000 élèves répartis en 47 classes dans 10 établissements. Au sein de la très grande majorité des classes, les dossiers RCD réalisés par l'équipe de recherche ont été utilisés, que ce soit en sciences ou en mathématiques. Cependant, certaines équipes ont décidé de mettre au point leurs propres documents en gardant la même structure que celle mise en avant par l'équipe de recherche.⁴²

Outils numériques

Concernant l'utilisation d'outils numériques en classe, deux applications sont mises en avant par cinq répondants : Plickers et Kan Academy. Pour la première, ils expliquent que l'intérêt principal est le changement de mode d'interaction, la possibilité de démarrer un débat suite au résultat de la classe et la motivation des élèves.

c) Effets indirects des actions initiées

Effets sur les élèves

Concernant Oppia, de manière globale, lorsqu'on interroge les élèves en fin de séance, ces derniers formulent des remarques très majoritairement positives. Ils ont aimé pouvoir travailler seuls à leur rythme en utilisant de temps en temps un support numérique pour s'aider. Ils n'ont pas l'impression de travailler grâce à l'originalité du site. Les élèves font également remarquer que ces séquences leur permettent de bien revoir la matière avant l'interrogation grâce aux différentes vidéos, explications théoriques et feedbacks spécifiques. Cela permet également de refixer rapidement une matière qui a été vue il y a un certain temps. Plusieurs élèves ont souligné leur intérêt pour les exercices dits de « dépassement » et certains se sentent motivés grâce aux feedbacks positifs et accompagnés grâce aux feedbacks d'erreur qui réexpliquent la matière.⁴³

⁴⁰ UMONS+ (Juin 2021), p. 53.

⁴¹ Ibid., pp. 47-51.

⁴² Ibid., p. 52.

⁴³ Ibid., pp. 50-51.

Lorsqu'on interroge les élèves à propos des dossiers RCD, ces derniers formulent globalement des retours positifs. Ils ont aimé pouvoir travailler seuls en utilisant de temps en temps un support numérique pour s'aider. Ils se disent plus motivés à travailler sur du matériel adapté à leur niveau. Les élèves en remédiation ont apprécié les rappels théoriques et les élèves en dépassement, se sont sentis plus investis dans des exercices nécessitant plus de réflexion.⁴⁴

Effets sur les enseignants

Concernant Oppia, les enseignants interrogés par les chercheurs sont assez satisfaits du résultat et veulent transférer ce fonctionnement à d'autres points de matière. Cela demande beaucoup d'investissement de la part des enseignants. Mais cela en vaut la peine, car les élèves ont, de manière générale, une meilleure compréhension de la matière après avoir réalisé ce parcours personnalisé sur Oppia®. Cela permet également aux enfants, s'ils le désirent, de réaliser des exercices de révision à domicile. Après avoir discuté avec les enseignants des différents établissements participants au projet, cinq équipes en mathématiques ont manifesté leur intérêt quant à l'utilisation future des modules Oppia® proposés par l'équipe de recherche sur le calcul littéral. La situation sanitaire et le manque de temps sont la cause du report de cette activité à l'année prochaine.

Les enseignants interrogés à propos des dossiers RCD sont assez satisfaits du résultat et ont envie de transférer ce fonctionnement à d'autres points de matière. Cela demande beaucoup d'investissement de la part des enseignants et beaucoup de temps en classe et/ou AP, mais cela permet une meilleure compréhension de la matière après cette séance de réalisation de dossiers RCD personnalisés. Ils mettent également l'accent sur les différentes utilisations possibles de ces dossiers RCD au cours de l'année, comme la préparation aux bilans de fin d'année.⁴⁵

d) Freins et leviers

Les directeurs, les coordinateurs et les enseignants ont été interrogés par les chercheurs en fin de projet à propos des freins et des leviers concernant l'utilisation de dispositifs/outils de différenciation.

Freins

Parmi les freins évoqués figurent :

- le fait, pour certains enseignants, de ne pas avoir spécialement observé d'efficacité suite au temps passé à la réalisation des activités/dispositifs/outils ;
- les problèmes sanitaires et le peu de travail concret issu des heures de concertation ; le manque de motivation de certaines classes.⁴⁶

Leviers

La majorité des répondants ont identifié comme levier le temps mis à disposition des enseignants qui leur a permis d'envisager ces moments de différenciation à l'aide des outils précités.⁴⁷

La passation de pré-tests et de post-tests par les élèves est également considérée comme un levier. La comparaison des résultats des élèves avant/après a permis aux enseignants de mesurer et de visualiser concrètement l'efficacité des dispositifs RCD qu'ils ont créés et administrés à leurs élèves.⁴⁸

UMONS+ (Juin 2021), p. 53.

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ Ibid.

⁴⁷ Ibid., p. 54.

⁴⁸ Ibid., p. 55.

2.1.3. Ecoles suivies par l'équipe de recherche « UCLouvain-HE2B-HELHa » (UCLouvain+)

Dans cette section, nous allons décrire les actions initiées par l'équipe de recherche UCLouvain-HE2B-HELHa (UCLouvain+) en vue d'encourager **l'utilisation d'outils et de dispositifs didactiques innovants** favorisant la différenciation et la réussite de tous les élèves.

Pour plus de clarté, une distinction est faite dans cette partie du rapport entre les actions menées par l'équipe des chercheurs chargée de l'accompagnement des professeurs de français (UCLouvain +français) et les actions menées par l'équipe des chercheurs responsables des langues modernes (UCLouvain+ langues modernes).

2.1.3.1. Equipes pédagogiques suivies par l'équipe de recherche UCLouvain+ -Français

a) Actions initiées par l'équipe de recherche

Au début de l'expérience pilote, les chercheurs ont réalisé une analyse des pratiques, des ressources et des besoins des équipes enseignantes accompagnées. Ensuite, chaque équipe enseignante a sélectionné un obstacle d'apprentissage parmi les trois obstacles à l'apprentissage en français proposés dans le cadre de l'expérience pilote. Ils ont aussi sélectionné un outil ou un dispositif didactique permettant de travailler l'obstacle choisi. Lors de la première année de l'accompagnement, le projet proposé par l'UCLouvain+ français visait 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. Durant la seconde année du projet, en concertation avec les enseignants, l'équipe de l'UCLouvain+ français a continué à cibler deux des trois obstacles à l'apprentissage.

En ce qui concerne le nœud disciplinaire lié à la pratique de la lecture, les difficultés récurrentes travaillées au cours du projet sont les suivantes : l'absence de familiarisation avec une large diversité d'écrits ; la représentation erronée ou floue de la nature des tâches de lecture ; la non-maîtrise ou l'absence de mise en œuvre des processus de lecture ; la mauvaise image de soi comme lecteur.

Le second nœud disciplinaire lié à l'orthographe concerne les difficultés éprouvées par les élèves du début du secondaire au niveau de la production écrite : non-maîtrise des opérations d'écriture (absence de ponctuation, difficultés à réviser, relire son texte...) ; absence d'autorégulation de la tâche.

Une fois l'obstacle et l'outil ou dispositif sélectionnés, les chercheurs ont encouragé les enseignants à faire passer un test diagnostique à leurs élèves. Les enseignants pouvaient soit utiliser les tests fournis par les chercheurs⁴⁹, soit recourir à un test construit par leurs soins, soit utiliser une épreuve externe (CEB/CE1D). Un retour sur ce test diagnostique était prévu lors de la deuxième rencontre entre enseignants et chercheurs. Cependant, celui-ci n'a pu avoir lieu à cause de la crise sanitaire. Enfin, un focus group a permis de sonder la perception collective du projet par les enseignants (besoins, attentes) et d'identifier les représentations et les pratiques de différenciation. Un questionnaire en ligne a permis de compléter la collecte de ces informations.

De novembre à avril, 13 équipes sur les 16 équipes impliquées ont été observées par les chercheurs. Les observations ont été consignées dans une grille qui a servi de support aux échanges entre chercheur et enseignants. Un carnet de bord a également été mis à disposition des enseignants afin de collecter des informations de la mise en œuvre des outils et de la différenciation dans les classes.

À la fin de l'année scolaire 2021, un questionnaire final individuel en ligne a également été proposé. Il a été complété par 42 répondants sur les 64 impliqués dans l'expérience pilote.

⁴⁹ UCLouvain+, (août 2021), Rapport final, annexe 2.

Entre mai et juin 2021, la dernière séance d'accompagnement s'est clôturée par un focus group mené dans chaque équipe impliquée dans le projet afin notamment de communiquer l'évolution des pratiques liées à la différenciation et à l'enseignement de la lecture et de réfléchir sur la suite du projet et les perspectives.

b) Résultats directs des actions initiées

Pour la deuxième année de l'expérience pilote, onze écoles ont choisi d'expérimenter le même outil que lors de la première année. Cinq écoles se sont orientées vers un autre outil et une école expérimente pour la première fois un outil. Les enseignants suivis par l'équipe UCLouvain+ français ont prioritairement mis en œuvre 7 outils didactiques sur les 16 proposés.

Les trois outils les plus utilisés⁵⁰ concernent **l'obstacle lié à la lecture** :

*"Nouvelles lectures en Jeux"*⁵¹ accompagne les lecteurs en difficulté. Les activités proposées visent à familiariser les élèves à l'univers du livre, à lire plus vite, à construire du sens et à développer la métacognition. Cet outil a été sélectionné par cinq équipes car, il propose des activités ponctuelles facilement intégrables dans la planification des leçons des enseignants.

*"Lirécrire pour apprendre, comprendre les textes informatifs"*⁵² décrit huit ateliers visant d'une part, à enseigner aux élèves de façons explicite et progressive les stratégies de lecture qui sous-tendent la compréhension des textes informatifs et d'autre part, à leur apprendre à utiliser efficacement ces stratégies de lecture dans diverses situations de lecture. Cet outil a été choisi par quatre écoles.

*"Lector&Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs"*⁵³ propose un enseignement explicite et progressif de la compréhension des textes narratifs. Plusieurs dispositifs de différenciation sont intégrés dans l'outil : supports différents selon les besoins des élèves, regroupements hétérogènes, etc.

Cet outil a été choisi par trois écoles, car, il répondait aux difficultés identifiées par les enseignants lors du test diagnostique. Ceux-ci ont apprécié le caractère innovant de certaines activités et l'explicitation progressive des processus de compréhension des textes narratifs.

La deuxième année de l'expérience pilote a permis à la majorité des enseignants utilisant cet ouvrage de se sentir plus à l'aise. Ils ont ainsi pu exploiter de manière plus assurée les pratiques de différenciation proposées : anticipation de la constitution de groupes hétérogènes et accompagnement d'un des deux groupes par l'enseignant, utilisation des cartons de confiance, etc.

L'obstacle lié à l'orthographe a été travaillé par quatre écoles.

Deux d'entre elles ont expérimenté *le dispositif des dictées réflexives et des ateliers de négociation graphique*⁵⁴ au cours desquels les élèves sont invités à verbaliser leur raisonnement, leurs procédures et à négocier jusqu'à ce qu'une graphie soit validée par le groupe. Les deux autres écoles ont utilisé l'ouvrage *"Viv®e l'orthographe !"*⁵⁵ qui propose des activités visant à articuler orthographe et production écrite afin de donner du sens au travail orthographique et à favoriser le transfert des apprentissages.

⁵⁰ Ces 3 outils ont été retenus par 12 des 16 équipes suivies.

⁵¹ DE CROIX, S., LEDUR, D. (2016), *Nouvelles lectures en Jeux. Comprendre les difficultés de lecture et accompagner les lecteurs adolescents*, FRSeC et Fonds social européen.

⁵² DE CROIX, S., PENNEMAN, J. & WYNS, M. (2018). *Lirécrire pour apprendre, comprendre les textes informatifs*, Presses universitaires de Louvain.

⁵³ CEBE, S., GOIGOUX, R. (2009). *Lector&Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Retz.

⁵⁴ NEUBERG, F., SCHILLINGS, P. (2012), *Les ateliers de négociation graphique: un outil pour comprendre les raisonnements des élèves en matière orthographique* in *Caractères* (42).

⁵⁵ WYNS, M. (2018). *Viv(r)e l'orthographe ! Cycle 3*. Schiltigheim, Accès Editions.

Dans la majorité des cas, les activités de l'outil ont été mises en place dans le cadre des cours traditionnels de français. Six enseignants l'ont expérimenté durant les heures AP et sept l'ont expérimenté dans le cadre du cours traditionnel de français et des heures AP.

Les résultats du questionnaire final proposé aux enseignants par les chercheurs indiquent que les pratiques de différenciation des enseignants qui sont en progression correspondent aux pratiques développées dans les outils conseillés par les chercheurs. Selon ces derniers, il est probable que l'évolution de ces pratiques enseignantes trouve sa source en partie dans leur utilisation et l'accompagnement de l'équipe de recherche.

c) Effets indirects des actions initiées

Effets sur les élèves⁵⁶

Dans les réponses au questionnaire en ligne qui leur a été soumis par les chercheurs en fin d'expérience pilote, 14 enseignants sur 42 ont déclaré que l'outil sélectionné avait permis d'installer de nouvelles stratégies de lecture chez leurs élèves. D'autres enseignants ont observé des apprentissages en lecture au niveau de l'interprétation, de l'argumentation utilisée pour défendre une réponse, de l'approfondissement d'une lecture, etc. Neuf enseignants ont mis en avant des apprentissages liés à la réflexion et à la métacognition.

En ce qui concerne les effets de l'outil "*Lector & Lectrix*" sur les élèves, celui-ci a permis, selon les enseignants, de développer plusieurs compétences en lecture, et de favoriser leur implication et leur motivation face à la tâche. Certaines compétences ont également pu être transférées dans d'autres situations d'apprentissage (en étude du milieu et en sciences).

En ce qui concerne les effets de l'outil "*Lirécrire pour apprendre*" sur les élèves, les enseignants soulignent les effets des activités réflexives qui mettent en confiance les élèves et permettent d'ouvrir des discussions intéressantes sur le sens des activités. Les résultats aux post-tests montrent que les élèves se sont améliorés, notamment au niveau des stratégies de lecture. Selon les enseignants, les activités proposées constituent une bonne préparation pour le CE1D. De plus, les élèves sont motivés à l'idée de travailler en sous-groupes et sont heureux de constater leurs progrès.

En ce qui concerne l'obstacle lié à l'orthographe, 6 enseignants sur 12 ont déclaré avoir observé des apprentissages au niveau de la réflexion orthographique comme la recherche d'un raisonnement basé sur des connaissances de règles, le réinvestissement des apprentissages, le fait de réfléchir autrement et de se poser des questions au sujet de l'orthographe.

En ce qui concerne *les dictées réflexives*, les enseignants notent que les élèves recourent « fréquemment » aux pratiques réflexives, opèrent des relectures ciblées, utilisent des référentiels et se remémorent les règles. Le fait d'attribuer des rôles aux élèves lors des ateliers a également un effet positif sur le travail au sein des groupes. Dans 2 écoles sur 4, les enseignantes ont observé des effets positifs du dispositif sur le sentiment de compétence de leurs élèves ainsi que sur les apprentissages orthographiques et grammaticaux. En outre, elles observent quelques transferts dans d'autres contextes. « *En cours « classique », lorsqu'ils doivent relire, ils font référence aux ateliers ; ils expliquent et justifient davantage leurs réponses.* »⁵⁷

En ce qui concerne "*Vivre l'orthographe !*", les enseignantes soulignent que les activités permettent de redonner confiance aux élèves dans les tâches d'écriture.

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

⁵⁶ UCLOUVAIN+, (aout 2021), Rapport final, p.32.

⁵⁷ Ibid, p.51.

Effets sur les enseignants

Dans les trois établissements scolaires qui ont utilisé l'outil "Lector & Lectrix", les enseignants ont décidé de le réutiliser l'année scolaire prochaine. Il sera intégré directement dans la planification de l'année sur tout le premier degré. D'après les enseignants, pour favoriser le développement des compétences en lecture des élèves et pour s'approprier l'outil, « *il importe de suivre le déroulement méthodologique, d'oser se lancer dans la démarche, de ne pas espacer les séances et de bien préparer à l'avance chaque activité* »⁵⁸.

En ce qui concerne l'outil "Lirécrire", une enseignante a construit une évaluation proche de la démarche proposée ; deux enseignantes ont particulièrement retenu le travail lié à la métacognition et l'intérêt des ressources proposées (grilles d'analyse pour l'élève de ses pratiques ou de ses difficultés, verbalisation des démarches) ; une autre enseignante note l'effet constructif dans la diversification de ses pratiques et souhaite mettre à nouveau en place certaines activités l'année scolaire prochaine. Plusieurs leviers sont cités, à savoir, l'entraide entre les élèves, utilisation d'outils pour gérer la classe, la remédiation, le dépassement et la variation des modes de production.

Dans le cadre du questionnaire en ligne soumis par la Cellule de support en mai 2021 à l'ensemble des enseignants impliqués dans l'expérience pilote, 20 répondants sont concernés par l'accompagnement mené par l'équipe de recherche UCLouvain+ français (sur une soixantaine d'enseignants suivis par cette équipe). La grande majorité des répondants estiment avoir découvert l'existence de nouveaux outils didactiques en français, les avoir mis en œuvre et pensent se les être appropriés en les intégrant et/ou en les adaptant dans leurs pratiques habituelles.

2.1.3.2. Equipes pédagogiques « langues modernes » suivies par l'équipe de recherche UCLouvain+ langues modernes

a) Actions initiées par l'équipe de recherche

L'équipe UCLouvain+ langues modernes a choisi de travailler en fonction de l'approche collaborative. Les enseignants sont invités à se questionner ou à explorer un aspect de leur pratique professionnelle en fonction de leurs besoins et intérêts tandis que les chercheurs investiguent un objet de recherche et encadrent la démarche de réflexion.

Durant la première année de l'expérience pilote, les chercheurs ont identifié, avec la collaboration des équipes enseignantes, une série de nœuds liés à la compréhension à l'audition et à l'expression orale en interaction.

Sur cette base et à partir d'une tâche complexe issue d'un CE1D, les chercheurs ont conçu et proposé deux modules didactiques. Les fiches d'activité du premier module visent à travailler les stratégies pour améliorer la compréhension en audition. Les fiches d'activité du deuxième module portent sur les stratégies à mobiliser pour améliorer l'expression orale en interaction. Par ailleurs, les activités proposées par les chercheurs sont regroupées en 3 catégories permettant aux enseignants de différencier en fonction des processus d'apprentissage et/ou des modalités d'apprentissages et/ou des productions attendues de la part de leurs élèves.

Lors du deuxième semestre de l'année 2021, les enseignants et les chercheurs ont co-créé et co-adapté des séquences. En effet, le dispositif proposé par l'UCLouvain+ langues modernes a dès le départ, été présenté comme une série d'exemples dont les enseignants peuvent s'inspirer pour les adapter à leur propre contexte.

Globalement, le dispositif mis en place par l'UCLouvain+ langues modernes débute par un temps d'enseignement explicite des stratégies d'écoute et d'expression orale en interaction, accompagné d'une

⁵⁸ Ibid, p.38.

réflexion métacognitive des élèves. Ensuite, les enseignants mettent en œuvre les activités fournies par les chercheurs.

Dans le cadre de la première étape du dispositif consacré à l'enseignement explicite et à la métacognition, un carnet de bord a été mis à disposition de chaque élève. Dans celui-ci, l'élève prend note des activités d'audition réalisées, de la manière dont il procède pour effectuer chaque activité, de son évolution et des questions qu'il se pose. L'élève peut ainsi identifier ses forces et faiblesses, et à partir de là, remédier à ses difficultés en sélectionnant ses stratégies préférentielles. L'objectif poursuivi par cet outil est de permettre aux élèves de prendre conscience des stratégies qu'ils utilisent ou pas et de leur utilité.

Afin de motiver les enseignants à utiliser ce carnet dans leurs classes, les chercheurs ont encouragé le partage de plusieurs carnets de bord personnalisés par les enseignants via le site web.

Par ailleurs, les chercheurs ont également proposé deux valises didactiques contenant des modules « clés sur porte » dont l'objectif est d'offrir aux enseignants du matériel prêt à l'emploi, mais adaptable afin qu'ils puissent se l'approprier.

Au début de cette année scolaire, les chercheurs ont commencé par analyser les données obtenues grâce à un questionnaire en ligne afin de procéder à un état des lieux des pratiques de différenciation et de l'organisation des heures AP pour chaque école. L'ensemble du dispositif a été présenté aux enseignants afin de redéfinir les objectifs et de répondre aux questionnements.

Ensuite, les chercheurs sont passés à l'étape d'intervention. Ils ont commencé par rencontrer les équipes enseignantes dans le courant du mois de janvier 2021 afin de rappeler le contexte de l'expérience pilote. L'ensemble des outils proposés ont fait l'objet de réunions d'évaluation par les enseignants afin d'identifier les éléments qu'ils souhaitaient modifier ou approfondir. Des pistes de régulation ont également été dégagées lors de l'analyse d'activités, donnant lieu à une actualisation de certaines d'entre elles.

Afin d'obtenir un relevé plus détaillé et régulier de la mise en place du dispositif et de son adaptation potentielle, les enseignants ont été invités par les chercheurs à compléter un journal de bord. Par ailleurs, les chercheurs ont mené des observations dans les classes des enseignants volontaires.

Enfin, depuis l'année scolaire 2020-21, le site www.ens-langues.be a été créé à l'intention des enseignants impliqués dans le projet afin de favoriser les échanges 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.

b) Résultats directs des actions initiées

En ce qui concerne les stratégies d'écoute et d'expression orale, la plupart des équipes enseignantes ont préféré travailler un nombre réduit de stratégies. Ce nombre limité leur permet d'utiliser les mêmes stratégies plusieurs fois avec leurs élèves et de créer une routine favorable. Les stratégies d'anticipation sont celles qui ont été les plus mobilisées. Les chercheurs ont également constaté que les enseignants n'ont pas mené l'ensemble des activités du module stratégies et ont même de moins en moins utilisé les activités au fur et à mesure qu'ils avançaient dans le module « clé sur porte ».

Néanmoins, de façon générale, en ce qui concerne le travail des stratégies, l'analyse comparative des pré-tests et post-tests menés en septembre 2019 et en juin 2021, indique que la perception des enseignants pour eux-mêmes et pour leurs élèves est restée assez positive.

D'après les chercheurs de l'UClouvain+, si les enseignants utilisaient déjà les stratégies de communication recommandées dans les référentiels avant l'expérience pilote, ils le faisaient « *de façon informelle* ». Désormais, certains enseignants accompagnés prennent conscience que l'explicitation de la stratégie peut être utile pour les élèves et permet à ceux-ci de mobiliser des stratégies de communication de manière

autonome. De plus, ceux qui « *s'accrochent* » au matériel proposé par les chercheurs ont une volonté de pérenniser les pratiques.⁵⁹

D'après les résultats des prétests et post-tests organisés par l'équipe de recherche, les perceptions des enseignants quant à l'utilisation du carnet de bord ont évolué positivement entre septembre 2020 et juin 2021. Les enseignants perçoivent le carnet comme plus utile, plus facile à utiliser, et ils sont davantage motivés à l'utiliser à l'avenir. Le partage de plusieurs carnets personnalisés via le site web et les encouragements des chercheurs pour adapter le carnet en fonction des besoins et des contextes semblent avoir eu un impact positif sur l'utilisation du carnet de bord par les enseignants.

Cependant, si certains enseignants ont adapté le carnet de bord afin de le rendre plus facile à utiliser, d'autres enseignants ont trouvé que l'utilisation du carnet de bord était trop compliquée pour les élèves et que l'accompagnement qu'ils devaient mettre en place était chronophage. Ils ont préféré abandonner l'utilisation du carnet de bord. En ce qui concerne les adaptations aux carnets de bord de l'élève, certains enseignants ont rapidement 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 débriefing oral avec la classe après chaque activité d'audition ou un carnet sous forme de cases à cocher ou de questions à choix multiples ou sous forme d'émoticônes. Certains ont également fait le choix d'adapter le carnet en version digitale.

Selon les chercheurs, le fait que des enseignants adaptent du matériel proposé par les chercheurs et partagent ces adaptations sur le site ens-langues.be témoigne de l'appropriation des outils par les enseignants. Dans le même sens, plusieurs équipes pédagogiques ont été en demande d'un accompagnement à la refonte de leurs séquences existantes et à la création de nouveau matériel incluant les stratégies, la métacognition et la différenciation.

Toutefois, il semble que peu d'enseignants aient pris le temps de partir des autodiagnostic faits par leurs élèves pour optimiser la différenciation des apprentissages.⁶⁰

D'après l'équipe de recherche, le site internet créé à l'occasion de l'expérience pilote « est resté un lieu d'échanges entre l'équipe de recherche et les enseignants et une plateforme de partage entre enseignants de différentes écoles ».⁶¹

c) Effets indirects des actions initiées

Effets sur les élèves

Selon les réponses des enseignants aux pré-tests et post-tests, ceux-ci perçoivent une évolution positive de l'attitude de leurs élèves par rapport à l'utilisation des stratégies d'écoute et d'expression orale. Selon les enseignants, les élèves les utilisent plus facilement et la plupart d'entre eux comprennent leur intérêt. Les focus-groups menés avec 54 élèves confirment les perceptions des enseignants: « *J'ai pas toujours eu facile en anglais, 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* ». 5% seulement des élèves déclarent de ne pas comprendre à quoi servent les stratégies d'écoute et d'expression orale.⁶²

Toutefois, l'analyse des résultats des post-tests montre peu d'éléments significatifs laissant entrevoir une évolution dans l'utilisation que les élèves font des stratégies cognitives et métacognitive lorsqu'ils écoutent une compréhension à l'audition. Selon les chercheurs, ceci peut s'expliquer par le fait que les enseignants

⁵⁹ UCLOUVAIN+, (aout 2021), Rapport final, p.85.

⁶⁰ Ibid, p.78.

⁶¹ Ibid., p.61.

⁶² Ibid.

n'ont pas mené l'ensemble des activités du « module portant sur les stratégies », voire ont de moins utilisé les activités du module clé sur porte.

En ce qui concerne le carnet de bord de l'élève, des enseignants considèrent qu'il s'agit d'un outil auto-diagnostique pour les élèves.

Effets sur les enseignants

Dans le cadre du questionnaire en ligne soumis par la Cellule de support en main 2021 à l'ensemble des enseignants impliqués dans l'expérience pilote, 19 répondants sont concernés par l'accompagnement mené par l'équipe UCLouvain+ langues modernes. 10 enseignants déclarent avoir découvert, mis en œuvre et s'être approprié de nouveaux outils alors que l'autre moitié des enseignants estiment ne pas avoir découvert de nouveaux outils, voire au contraire, avoir reçu de « vieux documents » (3 répondants).

2.1.4. Ecoles suivies par l'équipe de recherche « ULiège-Helh.be » (ULiège+)

a) Actions initiées par l'équipe de recherche

Dans cette section, nous allons décrire les actions initiées par l'équipe de recherche ULiège+ en vue d'encourager l'utilisation d'outils et de dispositifs didactiques innovants favorisant la différenciation et la réussite de tous les élèves.

L'accompagnement dans les écoles tel que proposé par l'équipe de recherche ULiège+ s'insérait dans une approche située, en ce sens que le développement des compétences professionnelles des enseignants a été intégré dans leurs pratiques. Ainsi, les leçons données en classe ont été analysées et discutées ; des activités ont été menées dans les classes en présence des chercheuses ; des tests diagnostiques ont été soumis aux élèves et analysés avec les équipes éducatives. Des projets personnalisés en fonction des besoins ressentis par les équipes enseignantes ont également été mis en œuvre dans chaque école.⁶³

Afin de soutenir le développement professionnel des enseignants durant ces deux années, les actions menées par les chercheuses de l'ULiège+ s'articulent autour de trois dimensions clés. Premièrement elles ont mis au point une série d'activités en mathématiques s'appuyant sur des recommandations issues de la littérature de recherche pour favoriser un enseignement efficace et des stratégies de différenciation.

Deuxièmement, elles ont élaboré des tests diagnostiques à proposer avant et après les apprentissages de 1^{re} ou de 2^e année. Troisièmement, elles ont rédigé des fiches conceptuelles faisant le point sur les enjeux propres aux apprentissages visés. Ces fiches s'appuient sur les résultats des recherches empiriques menées dans les domaines concernés.

Concrètement, en début d'année, chaque école suivie par l'équipe de recherche ULiège+ a choisi un nœud parmi les 3 nœuds en mathématiques, à savoir, le sens du signe moins, les fractions et le sens de la lettre. Sur base du nœud choisi, un test diagnostique a été proposé aux élèves et corrigé par les enseignants et les chercheuses à l'aide de guides de codages très précis. Les résultats ont alors été encodés dans des grilles informatisées permettant de disposer rapidement d'un diagnostic par classe. Celui-ci permet d'une part, d'identifier les « déjà-là » des élèves sur lesquels les apprentissages pourront s'appuyer et d'autre part, de cibler certains points d'attentions.

À partir de ces premiers constats, les enseignants et les chercheuses ont réfléchi à la planification des leçons centrées sur le nœud matière choisi en tenant compte des cours des enseignants.

⁶³ ULIÈGE+ (aout 2020). *Rapport final*, p.1.

Ensuite, chaque équipe a testé un outil de son choix en fonction du diagnostic établi. Les leçons ont été données par les enseignants pendant que les chercheuses observaient. Des discussions ont permis de faire le point sur les apprentissages des élèves.

Une fois les leçons terminées, les élèves ont été soumis à un post-test ciblé sur les apprentissages essentiels de 1^{re} ou de 2^e secondaire. Celui-ci a permis à l'équipe éducative de se questionner sur l'efficacité du dispositif mis en œuvre, mais également de guider le contenu des séances d'accompagnement personnalisé.

b) Résultats directs des actions initiées

Outils produits au cours des deux années d'accompagnement

Tout au long de leurs deux années d'accompagnement, les chercheuses de l'équipe ULiège+ ont mis au point et proposé aux enseignants 13 outils susceptibles d'améliorer les opportunités d'apprentissage des élèves en regard des trois nœuds matière ciblés en mathématiques : le sens de la lettre, le signe « moins » et les fractions. Ces outils ont été testés par les 13 équipes éducatives accompagnées. Durant les deux années, les chercheuses sont allées régulièrement observer le déroulement des activités sur le terrain et ont parfois aidé l'enseignant dans la gestion des activités.

En plus de ces outils, neuf tests diagnostiques (3 tests par nœud matière)⁶⁴ à proposer avant et après les apprentissages de 1^{re} et de 2^e année ont également été élaborés par les chercheuses et utilisés par les enseignants.

Enfin, trois fiches conceptuelles⁶⁵ synthétisant les informations didactiques importantes relatives à chaque nœud matière ont été mises à disposition des enseignants. Les explications contenues dans chaque fiche conceptuelle permettent aux enseignants de comprendre les principes qui sous-tendent les activités proposées aux élèves et les enjeux d'apprentissage visés auprès des élèves.

De plus, les fiches conceptuelles permettent de faire le lien entre les activités et les tests diagnostiques proposés par l'équipe de recherche.

En résumé, chaque enseignant suivi par l'équipe de recherche ULiège+ a eu l'occasion d'approfondir au moins un nœud matière en mettant en œuvre une démarche en 3 temps, à savoir la passation d'un prétest diagnostique, la réalisation d'une séquence de cours (incluant au moins une activité issue de la recherche) et la passation d'un post-test diagnostique.

Le tableau ci-dessous ⁶⁶représume l'ensemble des activités proposées aux enseignants par l'équipe de l'ULiège+. Ces activités sont réparties selon les 3 obstacles disciplinaires identifiés par les chercheuses.

| Sens de la lettre | Fractions | Sens du signe « moins » |
|---|---|--|
| Analyser des mosaïques pour donner du sens à la lettre | Exploiter un puzzle de fractions pour donner du sens aux techniques opératoires | Utiliser la droite numérique pour additionner des entiers relatifs |
| Apprendre des tours de magie mathématiques pour comprendre le sens de la lettre | Utiliser des bandes unités pour introduire la fraction nombre | Utiliser la droite numérique pour soustraire des entiers relatifs |

⁶⁴ La version finale des 9 tests diagnostiques et de leurs grilles de codage se trouve dans ULIÈGE+ (février 2021). *Rapport intermédiaire*. Annexe 1.

⁶⁵ La version finale des outils et fiches conceptuelles se trouve dans ULIÈGE+ (août 2021). *Rapport final*. Annexe 1.

⁶⁶ ULIÈGE+ (août 2021). *Rapport final*.

| | | |
|---|--|---|
| Utiliser des cartes et des enveloppes pour résoudre des équations | Additionner et soustraire des fractions nombres en utilisant la droite numérique | Utiliser les tuiles algébriques pour revoir les techniques de calcul dans Z |
| Utiliser les programmes de calculs pour établir les règles liées aux sommes et produits algébriques | | Jongler avec le signe moins pour mieux le comprendre et l'utiliser, même en algèbre |
| Analyser des démarches correctes et incorrectes pour donner du sens aux techniques algébriques | | |

Sur le terrain, l'accompagnement des chercheuses a eu des résultats différents selon les écoles ⁶⁷

Sur les 13 écoles accompagnées, 7 ont saisi les opportunités offertes par l'accompagnement des chercheuses pour apprendre, mettre en œuvre des activités innovantes dans leur classe et les intégrer dans la planification des leçons habituelles.

Les enseignants faisant partie des écoles ouvertes à l'accompagnement se sont montrés positifs vis-à-vis des tests diagnostiques : leur correction a provoqué des débats sur les démarches mises en place par les élèves ; l'analyse des résultats a donné lieu à des réflexions didactiques sur le contenu des questions posées et sur les « déjà-là » des élèves ; les enseignants ont également pris conscience des éléments sur lesquels ils peuvent agir.

Les résultats des pré-tests et post-tests diagnostiques ont également permis aux enseignants de se questionner sur les démarches d'apprentissage de leurs élèves à deux moments clés, à savoir avant les leçons et directement après. Ils ont porté un regard critique sur la planification de leurs séquences d'enseignement au sein du chapitre ciblé.

De plus, ces enseignants ont été très intéressés par les repères didactiques synthétisés dans les fiches conceptuelles. Des discussions ont eu lieu lors des réunions de concertation avec les chercheuses, principalement autour des obstacles aux apprentissages et de l'étayage à proposer aux élèves. Ces discussions ont parfois mené à une révision complète des cours des enseignants. Enfin, les enseignants ont mené une réflexion sur les outils à faire construire par les élèves pour qu'ils puissent mieux les utiliser pour soutenir leur raisonnement.

Les enseignants preneurs de l'accompagnement proposé par l'équipe de chercheurs de l'ULiège+ étaient souvent préoccupés par les difficultés de leurs élèves et ont été guidés par la volonté de les faire progresser. Parmi les outils proposés par les chercheurs, ils ont particulièrement apprécié ceux qui étaient proches de ce qu'ils faisaient déjà. Cette familiarisation a facilité une appropriation plus fine des outils : les enseignants ont perçu plus facilement leur richesse et les ont exploités en profondeur pour donner du sens aux apprentissages. De plus, les discussions en équipe se sont rapidement centrées sur l'apport didactique de l'outil, c'est-à-dire l'apport de l'outil sur la réflexion et les apprentissages des élèves.

Toutefois, même si la grande majorité des enseignants estiment que les fiches d'activités, les fiches conceptuelles et les tests diagnostiques devraient être diffusés sur e-classe, ce sont les fiches d'activités qui sont spontanément évoquées quand il est question de se projeter l'année suivante. Ainsi, si de nombreux

⁶⁷ ULIÈGE+ (juin 2021). *Rapport intermédiaire*, p. 7.

enseignants trouvent les prétests intéressants pour cibler les acquis des élèves, les indications laissant entendre qu'ils seront réutilisés par la suite sont relativement peu nombreuses.

Dans le cadre du questionnaire en ligne soumis par la Cellule de support en mai 2021 à l'ensemble des enseignants impliqués dans l'expérience pilote, 20 répondants sont concernés par l'accompagnement mené par l'équipe de l'ULiège+. La quasi-totalité (19) d'entre eux déclare avoir découvert et mis en œuvre de nouveaux outils didactiques dans le cadre de l'expérience pilote et la moitié d'entre eux estiment s'être totalement approprié ces outils en les intégrant et/ou en les adaptant dans leurs pratiques habituelles, c'est-à-dire en les utilisant en dehors du cadre de l'expérience pilote. Notons que 7 enseignants ont souligné l'intérêt d'avoir reçu des chercheurs des fiches questions-réponses reprenant les questionnaires des CE1D et CEB depuis 2011, classées par année dans 4 boîtes de couleurs différentes pour chaque matière.

c) Effets indirects des actions initiées

Effets sur les élèves

Le sens du signe « moins » est le nœud matière pour lequel les résultats des élèves sont les meilleurs et où il y a le moins d'élèves en grande difficulté. Cette situation peut s'expliquer par le fait que les deux outils proposés par l'équipe de recherche (droite numérique et tuiles algébriques) sont facilement accessibles puisque proches de ce que les élèves ont l'habitude d'utiliser dans l'enseignement fondamental.

En ce qui concerne le nœud matière lié au « sens de la lettre », des compréhensions notables apparaissent au terme des apprentissages, au niveau des concepts (sens de la lettre et de l'égalité). Les techniques algébriques restent en revanche problématiques pour de nombreux élèves. Cette situation peut s'expliquer par le caractère nouveau des apprentissages algébriques pour les élèves de première année secondaire et par le fait que les enseignants ont tendance à peu investiguer les complémentarités possibles entre l'algèbre et l'arithmétique⁶⁸. Les élèves parviennent donc à appliquer les procédures de manière isolée, mais ils ont du mal à choisir quand l'exercice devient complexe.

Dans le domaine des fractions, les acquis des élèves restent fragiles : les techniques sont partiellement acquises et de nombreux élèves éprouvent des difficultés dans la résolution de problèmes impliquant des fractions. Etant donné que ce nœud matière est déjà abordé en primaire, ces difficultés s'expliquent sans doute par la complexité du nœud matière lui-même.

Pour ces deux nœuds matières (sens de la lettre et fractions), le fait de voir de nouveaux concepts et de nouvelles techniques en peu de temps rend difficile une appropriation solide de la part des élèves.

Enfin, d'après les réponses au questionnaire⁶⁹ soumis par les chercheuses, 20 enseignants sur 22 considèrent que tout au long de l'expérience pilote, les élèves semblaient réellement engagés dans les apprentissages. Une très grande partie des enseignants estime également que la majorité des élèves ont appris quelque chose d'important par rapport aux objectifs visés.

Effets sur les enseignants

De façon générale, la majorité des enseignants perçoivent les enjeux des tests diagnostiques et les perspectives qu'ils ouvrent en matière de différenciation. Cependant, ils restent plus intéressés par les activités proposées par les chercheurs que par les tests. D'après le questionnaire soumis par les chercheuses sur les perceptions des enseignants sur les effets de l'expérience pilote, 20 enseignants sur 30 comptent réutiliser certaines activités proposées par les chercheurs l'année suivante.⁷⁰

⁶⁸ DEMONTY, L., VLASSIS, J. & FAGNANT, A. (2018), *Algebraic thinking, pattern activities and knowledge for teaching at the transition between primary and secondary school. Educational Studies in Mathematics*, 99 (1), 1-19.

⁶⁹ ULIÈGE+ (juin 2021). Questionnaire sur les perceptions des enseignants vis-à-vis de la recherche, *Rapport final*.

⁷⁰ Ibid.

En ce qui concerne les activités proposées par l'équipe ULiège+, de nombreux enseignants mettent en avant leur aspect ludique ou concret. Plusieurs d'entre eux déclarent les utiliser pendant les heures AP ou pour les élèves en difficulté. À ce sujet, il est à noter que tous les enseignants sont d'accord pour reconnaître que les activités ludiques et concrètes ont permis de faire émerger et d'exploiter les raisonnements de leurs élèves. Cependant, il est à noter que 7 enseignants (sur 20) estiment que le temps de mise en œuvre des activités en classe n'est pas adéquat par rapport au bénéfice retiré pour les élèves. Cette perception interpelle les chercheuses dans la mesure où le rapport coût/bénéfice doit être positif pour que les enseignants décident d'intégrer réellement de nouvelles activités dans leurs pratiques de classe.

2.1.5. Synthèse relative à l'analyse des outils et dispositifs didactiques favorisant la différenciation

Dans cette partie, nous dégagerons les actions qui apparaissent comme les plus efficaces ainsi que les leviers et les freins principaux à l'utilisation d'outils et de dispositifs didactiques innovants favorisant la différenciation et la réussite de tous. Sur cette base, les mesures les plus efficaces dans le cadre du déploiement structurel du dispositif seront envisagées.

La méthodologie de toutes les équipes de recherche a proposé aux enseignants des étapes similaires: état des lieux des outils et besoins existant sur le terrain, phase diagnostique, proposition et/ou co-construction d'outils didactiques adaptés. L'accompagnement des chercheurs a également porté sur la mise en réflexion des équipes, sur l'apport de supports théoriques, d'outils et d'un retour réflexif sur les expérimentations. Cette méthodologie a mené toutes les équipes pédagogiques à effectivement utiliser, tester et adapter des outils didactiques innovants en matière de différenciation, grâce à la description de leur mise en œuvre autant qu'aux retours réflexifs proposés par les chercheurs suite à leurs observations.

Les outils diagnostiques

Les résultats des tests diagnostiques administrés aux élèves, en lien avec la liste des obstacles disciplinaires ⁷¹ont permis de choisir des outils parmi le panel proposé par les chercheurs ou d'en co-construire, sur la base d'outils et/ou de dispositifs existants dans les écoles.

Concernant les tests diagnostiques, si leurs enjeux et leur intérêt en matière de différenciation ont bien été perçus par les enseignants, ceux-ci éprouvent des difficultés à les concevoir et à les analyser en autonomie. En effet, fixer des objectifs d'observation en amont et planifier des apprentissages par rapport aux résultats de ces diagnostics dans une visée de différenciation semble compliqué sans accompagnement. De plus, les enseignants confondent souvent les objectifs et les perspectives des évaluations diagnostiques, formatives et certificatives. Certains enseignants continuent à inscrire le diagnostic dans une visée essentiellement curative (orientation rapide des élèves en remédiation, consolidation ou dépassement) ⁷². Par ailleurs, l'analyse des résultats des tests diagnostiques peut s'avérer chronophage et décourager certaines équipes enseignantes. Les équipes de recherche de l'UNamur+ et l'UMons+ ont proposé des plateformes qui permettaient d'automatiser certaines phases du diagnostic pour permettre aux enseignants de se concentrer sur l'analyse fine des résultats. Cette phase de diagnostic, en tant que préalable à toute mise en œuvre de pratiques de différenciation efficace, a donc intérêt à faire l'objet de formation et/ou d'accompagnement.

Les outils didactiques

Chaque discipline sur laquelle a porté l'expérience pilote a été prise en charge par deux équipes de recherche différentes, ce qui offre un plus grand panel d'outils mis en œuvre.

⁷¹ La liste des obstacles/nœuds disciplinaires issue des résultats des CE1D figure dans la Circulaire 7046.

⁷² UNAMUR+ (juin 2021). *Rapport Intermédiaire*. p.63.

Parmi ces outils didactiques, certains ont été co-construits avec l'aide des chercheurs pour répondre aux besoins et au contexte des équipes pédagogiques et d'autres proviennent de manuels édités favorisant un enseignement efficace en mettant en œuvre des pratiques de différenciation. D'autres outils encore consistent en dossiers articulant les éléments didactiques, les activités proposées, de manière progressive ou RCD, ainsi qu'avec les enjeux d'apprentissage visés auprès des élèves et les tests diagnostiques.

En résumé, les outils didactiques proposés par les chercheurs ou co-construits avec les enseignants ont particulièrement mis l'accent sur l'enseignement explicite et la verbalisation des stratégies d'apprentissage dans toutes les disciplines ce qui, en plus de favoriser la mise en œuvre de pratiques de différenciation, a engendré des effets au niveau du développement des compétences des élèves. Parmi les outils les plus utilisés ou qui seront encore utilisés dans le futur selon les témoignages des enseignants, on relève des aspects ludiques, concrets (manipulation) ou interactifs (de nombreux jeux ont été mis en œuvre), car en plus d'avoir un effet de consolidation sur les apprentissages, ils conduisent les élèves à s'engager dans les activités. Parmi les outils qui le seront moins, on relève les aspects chronophages liés à la mise en œuvre de nouveaux outils ou encore un faible rapport coût/bénéfice.

Conditions à la mise en œuvre et à l'appropriation d'outils innovants favorisant la différenciation

La mise en œuvre et l'appropriation d'outils diagnostiques ou didactiques innovants favorisant la différenciation pédagogique ne semblent pas pouvoir se faire en totale autonomie par les équipes pédagogiques et nécessitent un accompagnement.

Dans l'expérience pilote, la mise en place de temps de concertation dédiés à la formation-réflexion-planification a encouragé la co-construction et l'expérimentation d'outils de différenciation. Comme le recommande l'équipe de recherche de l'UNamur+, pour faire évoluer les croyances, modifier les représentations initiales et décloisonner les cours, l'expérimentation concrète en classe semble être bien plus puissante que la lecture d'ouvrages théoriques. Cette confrontation peut se faire de manière directe – par essais-erreurs, en équipe- ou indirecte, par l'échange avec des pairs lors des communautés de pratiques par exemple.

La mise à disposition d'outils réflexifs semble nécessaire. Il faudrait que la mise en œuvre de ces outils soit présentée de façon détaillée et attractive et fasse l'objet de formations spécifiques ou d'un accompagnement. De plus, des espaces d'échanges encadrés dans un premier temps devraient être proposés.

En conclusion

En bref, suite à cette analyse, la mise à disposition d'outils didactiques pertinents, la mobilisation des temps de travail collaboratif et la formation des enseignants à ces nouvelles modalités de concertation, l'appui des conseillers au soutien et à l'accompagnement et formation continuée semblent constituer les trois axes d'action à privilégier pour développer, de façon efficiente, ce premier objectif opérationnel relatif à l'utilisation d'outils et de dispositifs didactiques favorisant la différenciation pédagogique et la réussite de tous.

2.2. Pratiques pédagogiques innovantes en matière de différenciation pédagogique mises en œuvre durant les deux heures d'accompagnement personnalisé

L'objectif de ce rapport d'évaluation est d'analyser dans quelle mesure et à quelles conditions le dispositif « différenciation et accompagnement personnalisé » tel que mis en œuvre dans le cadre de l'expérience pilote dans l'enseignement secondaire a pu contribuer au développement de pratiques innovantes en matière de différenciation pédagogique favorisant la réussite de tous les élèves en FW-B (objectif opérationnel n°2).

Pour rappel, la spécificité du dispositif « différenciation et accompagnement personnalisé » dans l'enseignement secondaire est l'organisation de deux heures AP dans l'horaire de tous les élèves de 1^{re} commune. Cette partie du rapport évaluera dans un premier temps les pratiques pédagogiques mises en œuvre durant ces 2 périodes d'AP. Dans un deuxième temps, il s'agira de distinguer les freins et leviers liés à l'organisation de ces 2 périodes d'AP dans l'ensemble des établissements accompagnés.

2.2.1. Ecoles suivies par l'équipe de recherche « UNamur-Henallux » (UNamur+)

a) Actions initiées par l'équipe de recherche

L'équipe de recherche de Namur a porté une attention toute particulière aux périodes d'accompagnement personnalisé qui ont permis une plus grande modularité dans la mise en œuvre de pratiques pédagogiques en matière de différenciation.

L'équipe de recherche poursuivant sa méthodologie de co-construction a réalisé un état des lieux des dispositifs AP au sein de chacune des écoles et proposé des pistes de régulations et d'aménagements pour la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques disciplinaires, pluridisciplinaires, méthodologiques.

À la demande de plusieurs acteurs de terrain, l'équipe de recherche a élaboré un *vademecum de la différenciation pédagogique de l'AP en 1C*.

Ce vademecum de 95 pages a été réalisé dans le but d'aider les directions et les équipes d'enseignants à réfléchir et à construire des dispositifs pédagogiques différenciés. Ce document propose des pistes de mise en œuvre de pratiques pédagogiques expérimentées avec les équipes éducatives partenaires de la recherche, documentées et mises en perspective. Il s'agit d'un outil réflexif et théorique qui invite les équipes à se positionner par rapport à une série de dimensions pédagogiques et organisationnelles qui leur permettront de créer des dispositifs différenciés adaptés à leurs besoins⁷³.

Durant ces périodes, plusieurs dispositifs pédagogiques ont pu être expérimentés :

L'organisation d'ateliers : il s'agissait d'ateliers tournants ou fixes, généralement de groupes hétérogènes, mais aussi des groupes de Remédiation, Consolidation, ou Dépassement. Les élèves choisissaient eux-mêmes leur atelier ou un atelier leur était désigné en fonction de leurs besoins. Ces ateliers permettent la mise en œuvre de travail de groupes (coopération entre élèves, tutorat, plan de travail individuel)

Le co-enseignement est le travail pédagogique commun d'un enseignant avec un autre enseignant, dans un même groupe, au même moment et dans un même espace. Les enseignants définissent ensemble les besoins des élèves pour planifier leur action. Ils auront clarifié les rôles et les responsabilités de chacun.

Ateliers d'enseignement explicite et réciproque⁷⁴ : le travail repose sur les interactions orales entre pairs, la collaboration, l'entraide et l'autonomie. C'est un enseignement explicite, c'est-à-dire qu'il repose sur une

⁷³ UNAMUR+ (août 2021). *Rapport final*, p.6.

⁷⁴ Pratique pédagogique développée par PALINCSAR ET BROWN (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1, 2, 117-175

mise en place progressive, par étapes, au cours desquelles l'enseignant s'assure de la compréhension et de la participation active de chacun des élèves⁷⁵.

I'Sciences : dispositif d'apprentissage hybride/classe inversée en sciences qui repose sur le plan d'action. À chaque début de leçon, l'enseignant fixe l'objectif du jour à chaque groupe d'élèves, qui avance ensemble ou séparément. La disposition de la classe est repensée, des rituels sont instaurés et une farde avec les corrections est mise à disposition. Une place est également faite au numérique.⁷⁶

b) Résultats directs des actions initiées

Vademecum

L'utilisation du vademecum a été très variable d'une école à l'autre. Dans certaines écoles, la direction a mis toutes les équipes en travail, de manière systématique en invitant les équipes à se positionner sur les différentes thématiques, notamment sur le co-enseignement et l'autonomie des élèves. Dans d'autres écoles, le vademecum a été lu uniquement par le coordinateur et la direction et dans d'autres, ce sont seulement les enseignants qui l'ont lu et qui sont revenus vers la direction pour changer des éléments du dispositif en fonction de leur lecture.⁷⁷

De plus, certaines écoles ont étendu le dispositif AP à toutes les classes du premier degré (alors que seules les classes de 1^{re} secondaire étaient concernées par l'expérience pilote) et même pour l'une d'entre elles à la 4^e secondaire⁷⁸

Travail en ateliers

Six écoles ont eu recours à cette pratique, selon des mises en œuvre variables, des groupes hétérogènes et/ou mixtes, des ateliers tournants disciplinaires ou transversaux.

La mise en ateliers profitant de l'encadrement renforcé a encouragé la mise en œuvre de la co-animation, la présence d'au moins deux enseignants au sein de la classe permettant une meilleure gestion et connaissance des élèves et de leurs niveaux d'apprentissage. Dans le cadre de l'expérience pilote, les enseignants de six écoles ont opté pour la mise en œuvre d'ateliers, la septième école a choisi de mettre en œuvre le co-enseignement face au groupe-classe. Pour cette école, la différenciation a davantage été menée dans les heures de co-enseignement en français, mathématiques et sciences.

Par ailleurs, au regard des outils et dispositifs développés, l'équipe de recherche constate que les pratiques suivantes ont, à des degrés divers, été intégrées :

- offrir des choix (choisir les devoirs, le partenaire, l'ordre, le moment, le lieu de travail, la méthode ou la façon de travailler) ;
- fournir des explications significatives et faire le lien avec les expériences des élèves (A quoi peuvent servir ces connaissances ?) ;
- utiliser un langage informatif plutôt que coercitif ;
- faire preuve d'empathie envers les apprenants et reconnaître les résistances ;
- partir de l'idée que chaque élève, quel que soit son milieu, est motivé ;
- utiliser les évaluations, sans mettre l'accent sur les notes, comme un moyen de réflexion concernant ce que les élèves sont capables de faire et les domaines dans lesquels une amélioration est possible et souhaitable ;
- voir l'erreur comme une étape constructive de l'apprentissage ;

⁷⁵ UNAMUR+ (juin 2021). *Rapport intermédiaire*, p.31.

⁷⁶ Ibid, p.46.

⁷⁷ PV Comité de coordination 7 octobre 2020.

⁷⁸ PV Comité de coordination 7 octobre 2020.

- mettre l'accent sur les progrès et les efforts individuels ;
- fournir une structure de manière à favoriser l'autonomie (en communiquant des attentes claires, en étant cohérent, en guidant le processus d'apprentissage en termes de contenu et en variant la façon dont on propose de soutenir les différents apprenants en fonction de leurs besoins de structure).

Plus particulièrement, concernant le dispositif en sciences : une équipe d'enseignants de sciences a souhaité refondre complètement son cours en un dispositif de type hybride ou de classes inversées.

c) Effets indirects des actions initiées⁷⁹

Les effets relevés ci-dessous proviennent des réponses aux questionnaires soumis aux élèves et aux enseignants par les chercheurs et aux questionnaires soumis aux enseignants et aux directions, par la Cellule de support.

Effets sur les élèves

Les élèves déclarent aimer le travail en autonomie et être fiers de l'entraide. Selon les enseignants, les élèves adhèrent à la tâche et ils le font avec plaisir. Certains souhaitent vraiment se dépasser et comprendre leurs erreurs. Ils viennent demander le correctif pour s'autocorriger avec fierté. De plus, les enseignants remarquent également un effet d'approfondissement des matières qui s'explique principalement par le fait qu'ils ont le sentiment d'y apprendre, l'envie de s'investir et qu'ils trouvent de l'intérêt dans les activités proposées⁸⁰. Les élèves semblent particulièrement motivés. De plus, ils sont plus conscients de leurs forces et de leurs faiblesses.

Par contre, les élèves ont le sentiment que les ateliers imposés (généralement la remédiation) ne correspondent pas toujours à leurs besoins et augmentent leur sentiment de faiblesse.

Concernant les dispositifs mis en œuvre durant les périodes d'accompagnement personnalisé, les chercheurs constatent⁸¹ :

- Au niveau de l'apprentissage : des effets de compréhension et d'acquisition prépondérants, mais aussi un effet de transfert moindre.
- Au niveau relationnel : un impact positif sur les relations entre les élèves et la perception d'une autre dynamique relationnelle entre enseignants.
- Au niveau de la motivation : un sentiment d'engagement pendant les périodes d'AP et de compétence élevé mais un sentiment de performance moindre.
- Au niveau de l'identité : l'identification de points forts, des faiblesses et des stratégies d'apprentissage, mais un manque de pistes pour dépasser ce constat.

Effets sur les enseignants

Les enseignants relèvent les effets positifs suivants : le plaisir de travailler avec des plus petits groupes, la plus grande disponibilité pour répondre aux élèves qui en manifestent le besoin, le fait d'oser sortir du cadre et de faire apprendre autrement, l'envie de travailler les compétences transversales en concertation avec les collègues ainsi que le changement de la dynamique relationnelle chez les élèves.

Par ailleurs, la majorité des écoles proposent des adaptations des dispositifs pour l'année prochaine. Certaines pensent même l'étendre à d'autres années que celle concernée pendant l'expérience pilote.

Ces adaptations portent sur le caractère transversal/méthodologie des ateliers, de l'autonomie des élèves ainsi que de l'approfondissement de la notion de dépassement, du caractère ludique.

⁷⁹ UNAMUR+ (juin 2021). *Rapport intermédiaire*, p.20.

⁸⁰ Ibid, p.46.

⁸¹ PV Comité 21 septembre 2021.

En réponse au questionnaire soumis par la Cellule de support en fin d'expérience pilote, les directions reconnaissent que la recherche a favorisé une philosophie de travail plus ouverte vers la différenciation pédagogique et plus d'audace dans la mise en place de processus pédagogiques. Des innovations pédagogiques sont nées de l'émulation du travail de coordination. Un travail de coordination efficace a permis de répondre aux attentes et aux besoins des élèves qui se sont sentis plus soutenus.

d) Freins et Leviers

Freins

Selon les questionnaires soumis aux équipes éducatives par l'équipe de recherches, 57% des enseignants répondent qu'ils n'ont pas le sentiment d'avoir pu mettre en œuvre la différenciation comme ils le souhaitent à cause d'une surcharge de travail pour 91%; à cause d'un manque d'outils pour 83%; à cause d'un horaire inadapté pour 48%; à cause du manque de temps de concertation (grille horaire) pour 43%, d'un manque de coordination pour 30%, d'une collaboration inefficace pour 17%, du manque de soutien de la direction pour 22%, du manque de stabilité dans l'équipe (équipe modifiée souvent) pour 9%, du manque de liberté d'action pour 17%, de la non-adhésion à la vision de la différenciation proposée dans le cadre du projet-pilote pour 43%.

De plus, deux freins principaux à **la modification des pratiques** sont cités : un horaire inadapté (pour près de 50% des enseignants) et un manque de temps de concertation (pour 43% des enseignants). Toujours dans ces aspects organisationnels, la présence ou l'absence d'une personne dont la charge est de coordonner l'ensemble du projet RCD peut jouer un rôle majeur dans sa mise en œuvre. Encore faut-il que ce rôle soit connu et reconnu comme légitime par les membres du groupe. Les établissements scolaires qui peuvent compter sur une personne investie dans la gestion et la coordination de leur dispositif RCD montrent un état d'avancement plus élaboré par rapport à ceux qui n'en ont pas. Bien souvent, le travail collaboratif au sein de l'équipe enseignante s'en trouve également facilité.

Leviers

Selon les questionnaires soumis aux équipes éducatives par les chercheurs, 43% des enseignants ont eu le sentiment d'avoir pu mettre en œuvre la différenciation comme ils le souhaitent. Selon ces enseignants, si la différenciation a pu avoir lieu, c'est grâce à une équipe stable pour 94%, à une collaboration efficace avec les collègues pour 94%, à une liberté d'action pour 94%, à du temps de concertation (grille horaire) pour 88%, à une coordination efficace du projet pour 82%, au soutien de la direction pour 82%, à un horaire adapté pour 65%, à de nouveaux outils pour 65%, à une vision de la différenciation dans le cadre du projet-pilote qui correspond à la réalité/aux besoins pour 82%.

De plus, il apparaît que 62% d'entre eux jugent utile de pérenniser les actions et que 32% nuancent en mentionnant que toutes les actions ne sont pas nécessaires.⁸²

La dimension temporelle est un facteur clé de la réussite de la mise en œuvre de pratiques différenciées. Ainsi, de nombreux choix posés par la direction/par l'équipe enseignante impactent les autres niveaux, notamment selon de nombreux enseignants, sur la motivation. Il est à noter qu'aucune organisation n'apparaît comme idéale, chaque école posant son choix selon son contexte.

Cependant, le fait d'avoir alloué du temps (par la présence d'heures NTPP de concertation et l'octroi de périodes supplémentaires pour l'accompagnement personnalisé) constitue un levier capital.

⁸² UNAMUR+ (juin 2021). *Rapport intermédiaire*, p.109.

2.2.2. Ecoles suivies par l'équipe de recherche « UMons-HEPH-CONDORCET » (UMons+)

Nous allons à présent décrire les actions initiées par l'équipe de recherche UMons+ en vue d'encourager la mise en œuvre de pratiques pédagogiques innovantes favorisant la différenciation et la réussite de tous les élèves.

a) Actions initiées par les équipes de recherche

Les équipes pédagogiques ont été accompagnées dans le développement de nouvelles pratiques par des rencontres sur le terrain ou en visioconférence, et par la mise à disposition de ressources théoriques (fiches, vidéos).

Constatant des divergences concernant la définition du concept de différenciation, l'équipe pédagogique a proposé une fiche théorique à ce propos. Cette fiche théorique aborde également la différence entre individualisation et différenciation. D'autres fiches abordant les concepts d'accompagnement personnalisé et de RCD ont également été réalisées.

Par ailleurs, des fiches ont été proposées concernant les différents obstacles d'apprentissage : les fractions, le signe « moins », le statut de la lettre, les interactions entre les systèmes respiratoire, digestif et circulatoire l'abstraction lors de l'utilisation des schémas, le classement scientifique, les gaz dans les changements d'états de la matière et la modélisation appliquée à certains domaines en physique. Ces fiches, à destination des enseignants, avaient une visée informative. Ces fiches présentaient les obstacles identifiés dans l'expérience pilote en sous-obstacles plus pointus, ce qui permettait de dégager des pistes d'actions de différenciation.⁸³

Au terme de la première année de recherche, les chercheurs ont mené des appels et/ou des vidéoconférences avec les coordinateurs ou les équipes enseignantes pour discuter des perspectives envisagées par l'équipe de recherche pour l'année suivante. Cela afin de s'assurer qu'elles soient en cohérence avec les attentes des enseignants. Ces perspectives ont été définies par l'équipe de recherche en regard des besoins évoqués par les différentes équipes :

- Perspective 1 : la remédiation différée sur base des résultats obtenus aux tests diagnostiques, notamment en se focalisant sur l'organisation de groupes de RCD évolutifs.
- Perspective 2 : la remédiation immédiate (au moyen d'outils technologiques préexistants tels que Khan Academy ou Smartschool ou d'outils à construire).
- Perspective 3 : l'évaluation formative ponctuelle et régulière pour une meilleure rétention de l'information.
- Perspective 4 : les compétences transversales (motivation, psychologie positive, bien-être, lecture de consignes, méthodologie de travail, métacognition, fonctions exécutives impliquées dans l'apprentissage telles que la mémorisation, la planification, etc.)
- Perspective 5 : le co-enseignement (dans les établissements où les attributions le permettent).
- Perspective 6 : le tutorat entre pairs.
- Perspective 7 : l'approche ludique en lien avec les perspectives précédemment évoquées (ex. : évaluation formative ponctuelle en fin de séquence par le biais d'un escape game).⁸⁴

Durant la deuxième année de recherche, les équipes pédagogiques ont été accompagnées dans le développement de pratiques liées aux perspectives prioritaires qu'elles avaient choisies.

⁸³ UMONS+ (Aout 2020). Rapport intermédiaire, p. 17.

⁸⁴ UMONS+ (Aout 2020). Rapport intermédiaire, p. 135.

b) Résultats directs des actions initiées

Les entretiens réalisés par les chercheurs auprès des coordinateurs d'équipe et des directeurs (33 répondants) en fin de recherche ont permis de repérer certaines pratiques plus récurrentes que d'autres dans les équipes: l'approche ludique, la démarche diagnostique, la démarche RCD, la remédiation différée, le tutorat, l'utilisation du numérique et les activités transversales.⁸⁵

Concernant la remédiation différée en classe, sept répondants ont indiqué l'avoir utilisée et ce, de plusieurs manières. Une équipe a proposé de réaliser la correction d'un bilan raté avec chaque élève, une deuxième a expliqué les difficultés rencontrées par l'élève en lui proposant une manière d'y retravailler pour dépasser ses difficultés et une autre a construit des dossiers personnalisés sur l'erreur précise de l'élève.

Parmi les répondants, sept ont indiqué avoir instauré une logique de tutorat en classe. Vu le nombre assez important d'élèves, il est intéressant pour la gestion du groupe que les élèves viennent jouer les tuteurs.⁸⁶

Afin d'aider les élèves, des activités ont été proposées selon une approche transversale par quatre répondants. Un coaching scolaire sur la méthode de travail a donc parfois été mis en place après les heures de cours ou durant des heures de titulariat. Plusieurs thématiques y ont été travaillées grâce à des outils de gestion de temps, de gestion de groupe, de synthèse, de planification, etc.⁸⁷

c) Effets indirects des actions initiées

D'après les réponses au questionnaire d'évaluation finale envoyé par la Cellule de support en fin de recherche, des effets de la mise en œuvre de pratiques pédagogiques nouvelles ont pu être perçus chez les élèves et chez les enseignants.

Effets sur les élèves

Les élèves se sont sentis plus soutenus, plus écoutés par les enseignants. Les pratiques mises en œuvre permettent une individualisation des apprentissages et donc une amélioration du processus de soutien.

Par une approche pédagogique plus ludique, les élèves s'exerçaient ou dépassaient leurs difficultés "sans s'en rendre compte". Le temps supplémentaire a permis de faire des maths "autrement".

Effets sur les enseignants

Les pratiques mises en œuvre dans le dispositif ont induit davantage de travail collaboratif chez les enseignants.

Les expérimentations effectuées dans le cadre de la recherche ont permis aux enseignants de diversifier leurs pratiques pédagogiques, ce qui leur apporte de nouveaux horizons à reproduire dans leurs autres classes.

d) Freins et leviers

L'équipe de recherche a pu mettre en évidence différents freins et leviers quant au développement de pratiques de différenciation. Ces éléments ont été relevés lors des moments de concertation, lors d'entretiens menés avec les différents intervenants ou lors d'observations effectuées sur le terrain.⁸⁸

Freins

Parmi les freins relevés par les coordinateurs et les directeurs apparaissent :

- le nombre d'élèves par classe, la pression du programme ainsi que la limitation des ressources ;
- l'impression d'être à court de temps pour pouvoir enseigner efficacement dans une optique de différenciation

⁸⁵ UMONS+ (Juin 2021). Rapport intermédiaire, p. 39.

⁸⁶ Ibid., p. 41.

⁸⁷ Ibid., p. 43.

⁸⁸ Ibid., pp. 61-76.

- le stress lié au retard cumulé suite à la crise sanitaire ;
- le manque de moyens matériels ;
- les infrastructures pas adaptées pour permettre la différenciation ;
- le nombre insuffisant de locaux ;
- la non-flexibilité des horaires ;
- le parcours scolaire compliqué de certains élèves ;
- le manque d'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants ;
- le fait que les élèves appartiennent à différentes filières ;-
- des lacunes liées aux apprentissages du fondamental ;
- le manque de maîtrise du français de certains élèves ;
- des lacunes au niveau de la maîtrise des outils numériques ;
- l'augmentation du nombre d'élèves souffrant de troubles de l'apprentissage
- le manque d'autonomie des élèves ;
- la formation initiale des enseignants qui ne permet pas de faire face à l'hétérogénéité des élèves ;
- le manque d'outil pour permettre un diagnostic afin d'identifier les besoins des élèves ;
- des enseignants peu enclins à adapter leurs pratiques pédagogiques ;
- l'absence de pratiques de co-enseignement au sein des équipes ;
- la surcharge de travail des enseignants ;
- la peur d'être critiqués des enseignants, les difficultés à sortir de leur zone de confort.

Leviers

Parmi les éléments facilitateurs relevés figurent :

- la pratique du co-enseignement ;
- l'utilisation d'un diagnostic pour cibler les besoins spécifiques des élèves et partir de là ;
- le travail collaboratif des enseignants ;
- la motivation accrue des enseignants ;
- un cadre bien défini en classe ;
- l'implication des élèves par rapport à ce qui est proposé ;
- le nombre réduit d'élèves au sein des classes ;
- l'accès à du matériel numérique fonctionnel ;
- une augmentation d'heures NTTP ;
- le recours à des ressources externes telles que l'intervention d'un logopède ;
- des infrastructures adaptées ;
- l'aménagement d'heures spécifiques dans la grille horaire des acteurs ;
- la transmission efficace des informations lors des différentes phases de transition scolaire de l'élève ;
- l'accompagnement effectué par l'équipe de recherche ;
- l'intervention d'acteurs externes au projet.

2.1.3. Ecoles suivies par l'équipe de recherche « UCLouvain-HE2B-HELHa » (UCLouvain+)

2.1.3.1. Equipes pédagogiques « français » suivies par l'équipe de recherche UCLouvain+ Français

a) Actions initiées par l'équipe de recherche

Dans cette section, nous allons décrire les actions initiées par l'équipe de recherche UCLouvain+ français en vue d'encourager la mobilisation de pratiques pédagogiques innovantes en matière de différenciation pédagogique favorisant la réussite de tous les élèves durant les deux heures d'accompagnement personnalisé.

À la rentrée 2020, les chercheurs ont proposé un focus group introductif sur la base d'une série de questions portant sur le vécu par les équipes de l'expérience pilote, sur les représentations et les besoins liés aux pratiques de différenciation et modes de regroupement des élèves.

La deuxième rencontre prévue en octobre et visant à dresser le bilan des tests diagnostiques, à clarifier la notion de différenciation, ses modalités de mise en œuvre a été largement perturbée à cause de la crise sanitaire. Quelques équipes ont pu être rencontrées en présentiel ou en distanciel. Des observations en école suivies d'échanges entre chercheurs et enseignants ont pu être organisées dans le courant de l'année. Parallèlement à ces observations, un accompagnement des équipes enseignantes axé sur les pratiques de différenciation et la mise en œuvre de l'outil a pu se poursuivre à distance et en présentiel.

L'équipe de recherche a produit un guide pratique de différenciation reprenant des pistes pour chaque outil proposé. Certaines de ces pistes ont également été présentées à titre d'exemples lors des rencontres avec les équipes. L'équipe de recherche a également guidé les enseignants par courriel en leur fournissant, à leur demande, un retour sur leurs préparations d'activités et des supports. Un Padlet rassemblant diverses pistes et outils de différenciation a également été mis à disposition des enseignants.

b) Résultats directs des actions initiées

Selon les résultats du questionnaire final soumis par les chercheurs⁸⁹ auquel ont répondu 42 enseignants, 23 d'entre eux indiquent avoir mis en œuvre de nouvelles pratiques d'enseignement de la lecture. Ils ont ainsi notamment invité leurs élèves à émettre des hypothèses sur le contenu, le genre, la suite, la fin du texte ; à reformuler oralement et à pratiquer une lecture sélective, etc.

La comparaison de ces résultats avec ceux issus du questionnaire soumis en début d'année par les chercheurs aux enseignants indique que la plupart des pratiques habituelles des enseignants ont peu évolué. Toutefois, parmi les nouvelles pratiques mises en œuvre, les enseignants privilégient la lecture active, l'interaction et la réflexivité comme l'émission d'hypothèses de lecture, la lecture à dévoilement progressif ou l'interprétation personnelle et la confrontation d'interprétations. Les enseignants ont également invité plus souvent leurs élèves à interroger leurs propres démarches et à verbaliser leurs difficultés en lecture (métacognition). En résumé, les pratiques enseignantes en progression sont particulièrement porteuses en matière d'apprentissage de la compréhension. Selon les chercheurs, ces pratiques porteuses participent à l'amélioration des compétences en lecture et sont probablement liées à l'utilisation des outils didactiques proposés par les chercheurs.

En ce qui concerne les pratiques déclarées de l'enseignement de l'orthographe en situation de production écrite, 7 enseignants sur les 8 concernés par cet obstacle indiquent dans le questionnaire final⁹⁰ avoir mis en œuvre de nouvelles pratiques d'enseignement, à savoir, inviter l'élève à réfléchir aux démarches pour orthographier ; à verbaliser ses raisonnements orthographiques et ses doutes ; à formuler/se remémorer des règles orthographiques. Les ateliers de négociation graphique ainsi que les dictées négociées et les dictées

⁸⁹ UMONS+ (Juin 2021). Rapport intermédiaire, p.29.

⁹⁰ Ibid p.30.

en question sont également citées et font partie des activités proposées aux enseignants par l'équipe de recherche.

En ce qui concerne les pratiques de différenciation, les réponses au questionnaire final, les données collectées à la suite des échanges avec les enseignants et les observations des chercheurs révèlent que les représentations globales en matière de différenciation n'ont guère évolué. Cependant, au niveau des pratiques, certains enseignants ont remplacé « les exercices supplémentaires » par l'entraide entre pairs, l'apprentissage par les pairs et la métacognition.

D'après les données collectées dans le questionnaire final⁹¹, 56,8% des enseignants estiment que l'expérience pilote les a amenés à mettre en œuvre plus fréquemment de nouvelles pratiques de différenciation. 9 enseignants sur 22 proposent une tâche identique pour tous les élèves tout en permettant à certains élèves en difficulté de réaliser une tâche différente. 7 enseignants sur 22 proposent une tâche aménagée à réaliser seul ou avec l'aide de pairs. 9 enseignants sur 22 proposent une tâche identique tout en permettant à certains élèves une activité de dépassement. 12 enseignants sur 22 proposent une évaluation diagnostique en début d'apprentissage.

D'autres modalités de différenciation ont également été identifiées par les enseignants : mise à disposition de cartes mentales récapitulatives ; élaboration collective de « plans de contenu » ; travail par ateliers permettant aux élèves de choisir les activités dont ils ont besoin ; diversification des moyens de communication pour réaliser une production, etc. Les pratiques des enseignants qui sont en progression sont particulièrement porteuses en termes d'apprentissage de la compréhension et d'amélioration des compétences en lecture.

Etant donné que les outils didactiques proposés dans le cadre du projet s'appuient sur ces pratiques, il est probable, selon les chercheurs, que l'évolution de ces pratiques enseignantes trouve sa source en partie dans leur utilisation et l'accompagnement de l'équipe de recherche.

En ce qui concerne les pratiques de différenciation conseillées par les chercheurs dans « le guide pratique », 47,4% des enseignants (soit 20 enseignants) déclarent avoir mis en œuvre certaines modalités de différenciation comme l'utilisation de fiches de répartition des rôles (15), le tutorat (14), le questionnaire de lecture différencié (13), la charte de discussion (11), le joker lexical (10), les cartons de confiance (10), la dictée différenciée (10).

Dans la majorité de cas, le co-enseignement n'a pas été pratiqué et les enseignants étaient seuls dans leur classe. Néanmoins, dans plusieurs écoles, les enseignants ont pu expérimenter le co-enseignement, notamment grâce à l'aide des chercheurs.

En ce qui concerne l'utilisation du Padlet, seuls 5% des enseignants (sur 64) déclarent l'avoir consulté. Les autres ressources proposées pour faciliter le travail autonome des enseignants comme les capsules vidéo, les diaporamas commentés ont également été peu utilisées. Ces résultats confirment, selon les chercheurs, la nécessité d'un accompagnement pour stimuler une appropriation effective des ressources.

c) Effets indirects des actions initiées

Effets sur les élèves

D'après les résultats du questionnaire soumis aux enseignants par la Cellule de support à la fin de l'expérience pilote, il ressort que pour la grande majorité des répondants accompagnés par l'équipe de recherche de l'UCLouvain+ français, les outils et pratiques de différenciation mis en œuvre ont influé positivement sur l'engagement et les apprentissages de leurs élèves.

⁹¹ UMONS+ (Juin 2021). Rapport intermédiaire, p.35.

Effets sur les enseignants

Dans le questionnaire final soumis par les chercheurs de l'UCLouvain+ français aux enseignants, la majorité des répondants déclare que la mise en œuvre de l'outil a modifié certains aspects de leurs conceptions et de leurs pratiques, à savoir le co-enseignement, 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 de faire davantage confiance aux pratiques spontanées des élèves en orthographe.

Cependant, 11 enseignants (sur 42 répondants) déclarent 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. Quoi qu'il en soit, les enseignants sont quasi unanimes quant aux avantages liés aux outils utilisés et déclarent qu'ils les conseilleraient à d'autres collègues. Certains enseignants proposent quant à eux une adaptation de l'outil en fonction du contexte et de la classe⁹². D'après les résultats du questionnaire en ligne soumis à l'ensemble des enseignants de l'expérience pilote par la Cellule de support en mai 2021, la grande majorité des répondants suivis par l'UCLouvain+ (16 sur 20) estiment avoir découvert, mis en œuvre et s'être approprié de nouvelles pratiques pédagogiques favorables à la différenciation des apprentissages.

2.1.3.2. Equipes pédagogiques « langues modernes » suivies par l'équipe de recherche UCLouvain+ langues modernes

a) Actions initiées par l'équipe de recherche

Au début de l'expérience pilote, un test diagnostique a été réalisé auprès des élèves de première année.

À la demande de la plupart des enseignants, les chercheurs ont proposé des ressources informatives sur la différenciation et le co-enseignement ainsi que 13 fiches outils pratiques transversales pour « favoriser la coopération » ; « développer la métacognition » ; « diversifier et réguler les modalités de travail » et « observer le travail des élèves/évaluer le dispositif d'AP ». Ces fiches transversales ont été présentées lors des rencontres avec les équipes pédagogiques. Des séquences différenciées ont également été co-construites avec les enseignants demandeurs. Les actions menées dans le cadre de l'objectif opérationnel 1 visaient également l'objectif opérationnel 2 décrit dans cette partie.

b) Résultats directs des actions initiées

La répartition des élèves dans les groupes pendant les deux heures AP a été très différente selon les 13 écoles suivies par l'UCLouvain+ langues modernes. Dans 4 écoles, tous les élèves ont été répartis selon leurs besoins dans des groupes communs à toutes les classes de première année. Dans une école, la répartition en groupes de besoin s'est faite au sein de chaque groupe-classe. Enfin, une école a attribué toutes les heures d'AP (soit 8h) à une seule enseignante qui propose de la remédiation individualisée, à la carte et sur demande (les élèves n'ayant pas d'heures AP à l'horaire).

En ce qui concerne le test diagnostique réalisé durant la première année de l'expérience pilote, il s'est avéré que la passation d'un tel test auprès d'élèves de 1^{re} année est peu pertinente étant donné que les apprentissages en langues modernes reprennent à zéro au début du premier degré, quel que soit le niveau de chaque élève.

⁹² UCLouvain+ (août 2021). *Rapport final*, p.33.

Trois écoles (sur 13) ont signalé aux chercheurs qu'elles avaient utilisé des ressources proposées par les chercheurs. Il s'agit des fiches outils pratiques transversales, en particulier celle qui concerne « les ateliers rotatifs ». Les ressources « gérer le volume sonore » et « organiser un tutorat » ont été utilisées de manière ponctuelle.

Suite à une rencontre entre l'ensemble des enseignants de néerlandais et d'anglais dans certaines écoles, les chercheurs, les enseignants ont mis en place les fiches transversales proposées par l'équipe de recherche. Plusieurs échanges réalisés dans le cadre des concertations en équipe de l'axe 1 ont permis de suivre la mise en place de ces fiches.

En ce qui concerne la mise en œuvre d'ateliers rotatifs, une équipe d'enseignantes s'est déclarée positive : elles ont apprécié le fait de collaborer à la création du contenu des différents ateliers composés 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 grammatical. Elles ont également apprécié d'être encouragées à tester de nouvelles activités et de nouvelles manières de faire.

Le carnet de bord a également été utilisé par les enseignants comme un levier pour la différenciation comme l'exprime cet élève avec ses propres mots : « *aussi pour les profs, ça leur permet de voir que quelques trucs sont mieux que d'autres et de changer les habitudes pour aider les élèves.* »⁹³

Toutefois, il semble que peu d'enseignants aient pris le temps de partir des autodiagnostic de leurs élèves pour optimiser la différenciation des apprentissages.⁹⁴

Le principe « plus d'enseignants que de classes » a été suivi dans quatre écoles de manière régulière, voire systématique. Dans une école où deux enseignants ont testé le co-enseignement dans la configuration « un prof enseigne, l'autre aide », plusieurs freins ont été mentionnés, à savoir, le nombre trop élevé de concertations nécessaires ; un sentiment de gêne et de stress malgré la présence préalable d'une bonne entente entre les co-enseignants.

En ce qui concerne les écoles qui n'ont pas organisé de co-enseignement, les raisons ne pas toujours claires, même si dans un cas au moins, il s'agit d'un problème d'horaire, car, les heures AP n'étaient pas planifiées au même moment à l'horaire des enseignants concernés.

En ce qui concerne les activités proposées durant les deux heures d'AP, l'ensemble des écoles suivies ont proposé de la remédiation. Deux écoles y ont ajouté des dispositifs de dépassement et de consolidation. Deux autres ont proposé soit de la remédiation, soit du dépassement. Le reste des écoles s'en tient à des dispositifs de remédiation qui a une image négative aussi bien du côté des professeurs que des élèves.

D'après le questionnaire soumis aux enseignants suivis par l'UCLouvain+ langues modernes par la Cellule de support en mai 2021, 11 enseignants sur 19 estiment avoir découvert de nouvelles pratiques pédagogiques favorables à la différenciation et 13 d'entre eux pensent s'être approprié ces nouvelles pratiques en les intégrant et/ou les adaptant dans leurs pratiques pédagogiques habituelles. Cependant, 6 répondants estiment n'avoir découvert aucune nouvelle pratique pédagogique.

c) Effets indirects des actions initiées

Effets sur les élèves

D'après les 15 focus-groups avec les 54 élèves de six écoles différentes, plusieurs élèves ont bien compris l'objectif de leur carnet de bord. Celui-ci leur a permis de faire un bilan régulier de ce qui fonctionne bien ou moins bien au niveau de leur méthode de travail face à la compréhension à l'audition et d'agir en

⁹³ UCLouvain+ (août 2021). *Rapport final*, p.78.

⁹⁴ Ibid.

conséquence. De plus, ce carnet de bord semble avoir atteint son objectif métacognitif chez plusieurs élèves, qui ont fait part aux chercheurs de l'utilité du carnet dans l'identification des processus cognitifs mis en place lors des auditions et à la réflexion qui s'ensuit : « *je trouve ça important de voir comment j'avais fonctionné/.../ ça permet de voir clair dans sa technique* »⁹⁵. Le carnet semble également avoir joué un rôle positif sur les émotions de certains élèves : « *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* ».

L'analyse des pré-tests et post-tests complétés par les élèves ne montre pas de changements significatifs en ce qui concerne les émotions des élèves⁹⁶

Lors des entretiens avec les élèves, la grande majorité d'entre eux (47 sur 54), ont compris le principe et l'intérêt de la différenciation : « *tout le monde fait à son rythme. Quand tu n'as pas compris, tu demandes à un prof ou à un autre* ». ⁹⁷ La majorité des élèves a manifesté des émotions positives dans le cadre des activités différenciées expérimentées : « *j'aime bien parce que ça donne des options pour ceux qui ont besoin d'aide* ». ⁹⁸

En ce qui concerne leur perception du lien entre la métacognition et la différenciation, il ressort des entretiens menés avec les élèves qu'en général, ceux-ci parviennent très bien à s'auto-diagnostiquer et à formuler leurs propres besoins.

Face à une tâche complexe, les élèves ont parfois pu choisir parmi plusieurs variantes d'une même consigne (les élèves sont autonomes ou guidés par leur enseignant). Il ressort des entretiens que la moitié des élèves préfèrent choisir eux-mêmes la consigne qui leur convient le mieux alors que l'autre moitié, au contraire, estime que seul l'enseignant est habilité à évaluer leurs performances en langues.

Selon les enseignants, le fait d'introduire des activités différenciées dans leur classe n'a pas eu d'effet stigmatisant sur leurs élèves, car, ils ont introduit cette notion de différenciation avec beaucoup de bienveillance et de tact. Les observations en classe des chercheurs ont montré qu'en présentant les différents niveaux d'aide, les enseignants avaient utilisé des expressions non stigmatisantes.

Deux équipes d'enseignants estiment que leur participation au projet a permis la mise en œuvre de pratiques bénéfiques pour les élèves. En participant à une variété d'ateliers et d'activités qui proposent d'autres approches de la remédiation, de nombreux élèves ont une représentation plus positive des périodes d'AP.

Lors des entretiens avec les élèves, il apparaît que les activités différenciées semblent encourager les élèves à évoluer, voire à se dépasser : « *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* » (p.83).

Les 15 entretiens menés avec les 54 élèves du projet sur les effets produits par le dispositif n'indiquent pas de changement significatif sur les émotions des élèves en classe de langue entre le début et la fin de l'année scolaire 2020-21. ⁹⁹

D'après le questionnaire de la cellule de support, 14 des 19 répondants estiment que les activités menées dans le cadre de l'expérience pilote ont influencé positivement l'engagement de leurs élèves et les apprentissages relatifs aux obstacles disciplinaires visés.

⁹⁵ UCLouvain+ (août 2021). *Rapport final*.

⁹⁶ Les émotions positives (plaisir d'apprendre la langue) et négatives (anxiété langagière) constituent des freins et leviers puissants à l'apprentissage d'une langue étrangère in 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, Annual Review of Applied Linguistics, (4).

⁹⁷ UCLouvain+ (août 2021). *Rapport final*. p.80.

⁹⁸ Ibid, p.83

⁹⁹ UCLouvain+ (août 2021). *Rapport final*. p.71.

Effets sur les enseignants

Les différents entretiens avec les enseignants ont montré un impact significatif de la collaboration avec les chercheurs sur leurs pratiques pédagogiques. À ce propos, une enseignante déclare que la collaboration avec les chercheurs lui a permis d'envisager la compréhension à l'audition sous un autre angle, de ne pas se limiter à des questions qui ciblent le contenu, mais de faire réfléchir les élèves sur la méthode de résolution de la tâche.

Sur les six équipes d'enseignants à avoir accepté de collaborer aux focus groups, cinq équipes qui avaient pourtant exprimé des craintes au départ sur la mise en place de la différenciation dans leur classe, ont affirmé avoir mis en place la différenciation.

d) Freins et leviers

Freins

Dans un établissement où les heures AP étaient placées en fin de journée, les élèves considéraient cette « remédiation » comme « une punition »¹⁰⁰.

Des locaux trop petits, le manque de matériel spécifique (notamment TIC) et d'enseignants pour encadrer les groupes constitue également des freins importants.

Dans la pratique, la distinction entre les moments de remédiation et de consolidation n'est pas claire et ces concepts sont souvent mêlés. Trop souvent, les élèves sont séparés selon des groupes de « capacité ». ¹⁰¹ Enfin, de nombreux enseignants craignent que ce projet n'ait pas de suite et soit suivi d'un retour aux anciennes pratiques.

Un autre frein à la mise sur pied de pratiques favorisant la différenciation est en lien avec les représentations initiales erronées des enseignants. Ainsi, chez certains d'entre eux, les chercheurs ont observé une résistance au concept de différenciation en lien avec le CE1D. Pour ces enseignants, il n'y a pas lieu de proposer une même activité de manières différentes dans la mesure où l'évaluation externe ne propose qu'une tâche unique sans aucune forme de différenciation. Par ailleurs, certains enseignants n'ont pas pu saisir le rôle formateur des activités différenciées d'un point de vue de l'évolution des compétences communicationnelles de l'élève.

Dès l'entrée dans le projet, certains enseignants estiment que le fait de différencier des activités est synonyme de surcharge de travail. Par exemple, le fait de proposer 3 variantes d'une même tâche correspond pour eux à 3 fois plus de travail.

Enfin, un dernier frein concerne le fait que le projet AP était initialement associé au concept RCD qui est davantage connu par les enseignants. Certains enseignants pensent que différencier consiste à répartir les élèves en fonction de leur « niveau » en sous-groupes.

Leviers

En ce qui concerne le co-enseignement, sa pratique ne s'est pas répandue dans toutes les écoles. Les enseignants qui le pratiquent mettent en avant deux conditions favorables à un co-enseignement efficace. D'une part, il est indispensable que les enseignants soient volontaires et d'autre part, ils doivent bénéficier d'un horaire aménagé afin d'être au même moment dans la même classe, de préparer et d'analyser leurs pratiques.

À certains moments, il peut être intéressant de constituer des duos d'enseignants de différentes disciplines. Ainsi, dans une des écoles suivies par l'équipe de recherche ULiège+, un professeur de français accompagne

¹⁰⁰ Ibid., p.102.

¹⁰¹ Ibid., p.114.

les élèves en direct lors de l'énoncé d'une consigne donnée par le professeur de mathématiques qui assure le cours. Le professeur de français aide également les élèves en difficulté à formuler plus clairement leurs réponses. Dans un autre établissement, certains enseignants ont des heures « volantes » qui leur permettent de pratiquer le co-enseignement

Enfin, il est préférable que les co-enseignants aient des affinités communes et une tolérance semblable en matière de bruit et de discipline.¹⁰²

Dans les équipes pédagogiques, il existe des enseignants volontaires et demandeurs qui par la suite, peuvent essaimer et partager.

De plus, les enseignants qui peuvent être hésitants le sont moins si le projet n'est pas « imposé d'en haut » et s'il est partagé par des collègues.

En outre, la présence d'une direction bienveillante et soutenante constitue un autre levier. Ainsi, dans une école, le fait qu'un directeur dise aux enseignants qu'ils bénéficieraient de l'accompagnement des chercheurs, car, les résultats de leurs élèves au CE1D n'étaient pas assez bons, a eu un effet désastreux sur l'engagement des enseignants de cette école.

2.2.4. Ecoles suivies par l'équipe de recherche « ULiège-Helh.be »

a) Actions initiées par l'équipe de recherche

Dans cette section, nous allons décrire les actions initiées par l'équipe de recherche ULiège+ en vue d'encourager la mobilisation de pratiques pédagogiques innovantes en matière de différenciation pédagogique favorisant la réussite de tous les élèves durant les deux heures d'AP.

Au cours de leur accompagnement, les chercheuses de l'ULiège+ ont actionné 3 leviers permettant aux enseignants en fonction de développer leurs compétences professionnelles¹⁰³. Le levier « apprendre en enseignant » est décrit ci-dessous.

En favorisant les discussions mathématiques avec leurs élèves, les enseignants peuvent davantage prendre en compte leur mode de raisonnement, en vue d'adapter leurs interventions aux besoins réels des élèves.

De plus, les chercheuses ont présenté aux enseignants des environnements d'apprentissage porteurs sous la forme de fiches d'activités accompagnées d'un support permettant de comprendre leur logique d'utilisation. Ces activités ont comme but commun de susciter chez les élèves des démarches intuitives, en vue de développer la compréhension des concepts et leur articulation avec les procédures de calcul (voir objectif opérationnel 1).

Les réunions de concertation ont également été utilisées par les chercheuses pour corriger les tests diagnostiques avec les enseignants, organiser des discussions autour des résultats des élèves aux tests diagnostiques et proposer de nouvelles activités et de nouvelles façons d'enseigner. À la lumière des résultats de ces tests diagnostiques, les chercheuses ont encouragé les enseignants à réfléchir à leurs pratiques habituelles et à porter un regard différent sur l'agencement des activités dans le chapitre choisi.

Enfin, sur base des résultats du prétest, les chercheuses ont également travaillé avec les enseignants sur la planification des leçons centrées sur un nœud matière : dans quelle mesure la planification envisagée prend-

¹⁰² ULIÈGE+ (aout 2021). *Rapport final*. p.9.

¹⁰³ Lin, F.L., & Rowland, T. (2016). Pre-service and in-service mathematics teachers' knowledge and professional development. In the second handbook of research on the psychology of mathematics education, pp.481-520. Brill Sense.

elle en compte les déjà-là des élèves ? Dans quelle mesure les activités proposées par les chercheuses complètent-elles les apports issus des leçons habituelles ?

Dans certaines écoles, les chercheuses ont également, pu aider les enseignants à développer les connaissances nécessaires à une exploitation plus efficace des activités proposées.

b) Résultats directs des actions initiées

Les activités mises en place durant les heures d'AP ont généralement un caractère plus ludique et plus concret que les activités des cours classiques. Elles ont la forme de défis et s'appuient sur des supports variés et du matériel à manipuler.

Cependant, les enseignants ont considéré à plusieurs reprises les activités d'apprentissage proposées par les chercheurs comme de simples activités d'accroche, limitant ainsi leur potentiel de différenciation

Dans les écoles où le co-enseignement est organisé, cette pratique est très appréciée par les enseignants et semble bénéfique aux élèves.¹⁰⁴

Dans le cadre du questionnaire en ligne soumis par la Cellule de support en mai 2021 à l'ensemble des enseignants impliqués dans l'expérience pilote (titulaires et personnes AP), 20 répondants sont concernés par l'accompagnement mené par l'équipe de l'ULiège+ (15 écoles suivies). Une majorité d'entre eux déclarent avoir découvert (8) et mis en œuvre (13) de nouvelles pratiques pédagogiques favorables à la différenciation dans le cadre de l'expérience pilote. Plus de la moitié d'entre eux (11) estiment s'être totalement approprié ces pratiques en les intégrant et/ou en les adaptant dans leurs pratiques habituelles, c'est-à-dire en les utilisant en dehors du cadre de l'expérience pilote.

c) Effets indirects des actions initiées

Effets sur les élèves

Les élèves sont demandeurs de supports variés, de matériel à manipuler, d'activités ludiques, d'astuces et d'accompagnement ciblé (ils aimeraient pouvoir demander à l'enseignant de revoir la matière qui leur pose problème). Cependant, certains enseignants déplorent que la présentation des activités sous forme de jeu puisse constituer un frein à l'engagement dans la tâche dans la mesure où certains élèves ne prennent pas ces activités ludiques au sérieux.

Les élèves apprécient le fait d'avoir des professeurs d'AP différents de leurs professeurs habituels. Ils trouvent leurs professeurs d'AP bienveillants car, ceux-ci prennent le temps d'expliquer et de leur répondre. Ces enseignants les rassurent et les encouragent. Ils ont l'impression que les enseignants sont plus disponibles pendant les séances d'AP, ce qui les encourage à poser des questions et à demander des explications. Le fait que les professeurs d'AP adoptent une approche pédagogique différente de celle du titulaire est apprécié par les élèves.

Les élèves sont motivés par les activités courtes et variées et s'investissent davantage. Ils apprécient l'entraide qui caractérise le travail en groupe et trouvent la collaboration utile, car, ils ont tous des manières différentes d'expliquer. Les élèves disent préférer rester en AP avec des élèves de leur groupe classe. De plus, les enseignants notent moins de conflits dans leurs classes grâce au travail en petits groupes.

Au niveau du contenu proposé pendant les heures d'AP, certains élèves aimeraient aborder des thématiques interdisciplinaires/transversales comme la méthode de travail, des techniques de pour mieux mémoriser. Ils préféreraient voir de la nouvelle matière ou tout au moins, avoir des activités qui leur donnent envie de voir

¹⁰⁴ ULIÈGE+ (aout 2021). *Rapport final*.

de la nouvelle matière. Ils ont le sentiment que cela leur permettrait d'être mieux préparés à cette nouvelle matière. Certains ont le sentiment que les périodes d'AP sont une redite du cours et s'ennuient.

Tous les enseignants qui expérimentent le co-enseignement soulignent que leurs élèves osent davantage intervenir. Selon eux, l'action auprès des élèves est plus personnalisée, différenciée et efficace.

Dans le cadre du questionnaire en ligne soumis par la Cellule de support en mai 2021 à l'ensemble des enseignants impliqués dans l'expérience pilote, 15 enseignants sur 20 notent un intérêt et une motivation accrue chez leurs élèves pour les apprentissages menés dans le cadre des périodes d'AP.

Effets sur les enseignants

En ce qui concerne les résultats de leurs élèves aux tests diagnostiques, la plupart des enseignants ont été assez surpris, car, ils n'avaient pas anticipé tous les « déjà-là » sur lesquels s'appuyer.

Les enseignants ont été intéressés par les activités sur le sens du signe « moins » qui permettent de s'appuyer sur les « déjà-là » de leurs élèves. Ils ont aussi montré de l'intérêt pour les activités permettant de faire davantage de liens entre les règles et des situations leur donnant du sens.

Selon les chercheuses, les enseignants ont également exploité plus efficacement les « tuiles algébriques et la droite numérique », car, ils en perçoivent davantage l'intérêt grâce à l'exploitation du test diagnostique et des résultats de leur classe.

En ce qui concerne le nœud relatif aux fractions, la réunion entre les coordinateurs et les chercheurs a permis aux enseignants de mettre en relation les questions des tests diagnostiques et les éléments à mettre en évidence pour mener des actions ciblées. Ces éléments sont les acquis du primaire, les « déjà là » et les points d'attention mis en lumière par les tests diagnostiques.

À la lumière des diagnostics, certains enseignants ont revu leurs cours : la place de la fraction nombre et du sens des opérations sur les fractions ont été renforcés. Selon les chercheurs, il pourrait donc être utile que les enseignants soumettent d'abord les tests diagnostiques à leurs élèves avant d'utiliser les fiches activités.

d) Freins et leviers

Freins

Si le côté ludique des activités est apprécié par les élèves de 1^{re} qui apprennent sans s'en rendre compte et par les enseignants qui poursuivent un objectif d'accrochage scolaire, il ne faut pas, selon de nombreux enseignants, négliger l'exploitation de ces activités ludiques, surtout lors du travail en petits groupes. De plus, les enseignants ont parfois l'impression que les élèves n'ont pas assez de maturité pour faire les liens entre les activités d'AP et les cours traditionnels.

En ce qui concerne les principaux éléments à modifier, des enseignants conseillent de ne pas oublier les remédiations, car certains élèves manquent d'explications supplémentaires pour certains exercices qui restent incompris. Ils proposent également d'étendre l'AP en deuxième année.

Certains enseignants expriment aussi la difficulté de renouveler sans cesse des activités porteuses de sens, tout en favorisant une approche ludique.

Leviers

Plusieurs éléments constituent des éléments facilitant la mise en œuvre de pratiques pédagogiques innovantes durant les heures d'AP. Ainsi, selon l'équipe de l'ULiège+, la complémentarité entre ce qui se fait pendant les heures AP et les heures de cours constitue un levier important.

Les heures AP peuvent être caractérisées par une alternance entre des activités destinées à renforcer les matières déjà vues dans les cours habituels et des activités pour introduire une notion qui sera travaillée de

manière plus approfondie par la suite, dans les cours habituels. Pour la majorité des enseignants, il s'agit de rendre explicites les liens entre les périodes d'AP et les cours traditionnels, notamment en prévoyant des mises en commun suite aux apprentissages réalisés pendant les périodes d'AP.

Le choix de cibler l'intervention mise en œuvre pendant les heures d'AP en amont (pour anticiper les difficultés ou préparer les élèves à aborder le chapitre suivant) ou après le chapitre (pour mieux cibler les difficultés rencontrées) doit faire l'objet d'une concertation entre professeurs. Selon de nombreux enseignants, les heures AP ne doivent pas se limiter aux difficultés d'apprentissage, il s'agit également de proposer des activités de dépassement.

D'après le questionnaire soumis par l'équipe de recherche aux enseignants, la très grande majorité des enseignants (23 sur 30) considèrent que la réussite du CE1D est l'objectif prioritaire des heures d'AP.

En ce qui concerne les éléments à conserver pour la mise en œuvre des dispositifs pédagogiques durant l'AP, les enseignants citent la taille réduite des groupes qui favorise la proximité prof-élève ; les activités qui permettent de mieux travailler le sens et le raisonnement; la collaboration entre enseignants durant les périodes de concertation ; la prise en compte des quatre matières du CE1D; le fait que les élèves puissent tourner dans les différentes activités et s'inscrivent sur base volontaire et l'inclusion de l'AP dans l'horaire et non en fin de journée.

Enfin, certains enseignants soulignent l'importance de la mise à disposition de locaux suffisamment grands pour organiser simultanément les 3 composantes de l'AP (remédiation, consolidation, dépassement). En ce qui concerne l'accompagnement personnalisé, tant les enseignants qui en ont la responsabilité que ceux assurant les cours « traditionnels » apprécient la dynamique liée à ces deux périodes hebdomadaires: ces deux cours sont au service l'un de l'autre, car les activités ludiques permettent de fixer les connaissances.

De plus, les enseignants AP et leurs collègues responsables des cours traditionnels « parlent des élèves » et partagent leurs observations. À ce sujet, certains enseignants relèvent l'opportunité de partager les pratiques entre collègues de différentes disciplines en vue par exemple de discuter d'obstacles rencontrés en classe. Les enseignants qui donnent uniquement cours dans les heures d'AP adoptent, de par leur fonction, une posture de coach qui leur convient.

2.2.5. Synthèse relative à l'analyse des pratiques de différenciation pédagogique

Cette synthèse vise à évaluer l'efficacité des actions menées par les différentes équipes de recherche afin d'encourager la mise en œuvre de pratiques de différenciation pédagogique favorisant la réussite de tous les élèves.

Pour rappel, dans le cadre de l'expérience pilote, des périodes supplémentaires ont été octroyées aux écoles pour, entre autres, renforcer l'encadrement de manière à expérimenter l'accompagnement personnalisé. Si la mise en place de la différenciation pédagogique a été encouragée dans les pratiques habituelles des enseignants, c'est essentiellement dans le cadre des périodes d'accompagnement personnalisé qu'ont été mises en œuvre les pratiques pédagogiques innovantes.

Des représentations divergentes et erronées – un besoin d'information

Les quatre équipes de recherche ont débuté leur accompagnement par la réalisation d'un état des lieux auprès des équipes pédagogiques. Celui-ci a montré l'existence de représentations très différentes et erronées quant au concept de différenciation ainsi qu'un besoin d'information sur les dispositifs pédagogiques et organisationnels à développer pour mettre en œuvre la différenciation pédagogique durant les deux heures d'AP.

Des ressources informatives comme des fiches transversales ou un vademecum¹⁰⁵ ont dès lors été réalisées par les chercheurs et transmises aux équipes pédagogiques. À côté de ces ressources, un accompagnement des chercheurs a été mis en place pour aider les équipes pédagogiques à mettre en œuvre la différenciation durant les deux heures d'AP.

Points forts des dispositifs pédagogiques mis en œuvre durant l'AP

Si les dispositifs pédagogiques mis en place durant les heures d'AP diffèrent selon les écoles, des points forts peuvent être distingués. Ainsi, il semble que le fait que les heures AP soient données au même moment à tous les élèves par une équipe pluridisciplinaire est un élément clé, tant pour les enseignants (permet la collaboration), que pour les élèves (évite la stigmatisation). Un autre élément positif est la mise en œuvre d'ateliers rotatifs auxquels les élèves se rendent en fonction de leurs besoins (soit en autonomie, soit sous le conseil de leur professeur). De plus, il importe de ne pas limiter ces heures d'AP à la remédiation qui a une image négative auprès des élèves. Ainsi, les dispositifs proposant, à côté de la remédiation, des activités de consolidation et de dépassement de façon attractive sous la forme de défis ont eu un réel succès auprès de la majorité des élèves. Un dernier levier à la réussite de ces deux heures AP a été l'existence d'une collaboration entre les enseignants, renforcée par la présence des deux heures de concertation prévues dans le dispositif.

Le co-enseignement

Dans certaines écoles, durant les heures d'AP, la présence d'une équipe pluridisciplinaire chargée d'enseigner au même moment et dans le même projet a favorisé la mise en œuvre du co-enseignement. Ainsi, des duos d'enseignants de différentes disciplines (un professeur de français et un professeur de mathématiques) ont été constitués. Dans les écoles où il a été organisé, le co-enseignement a été très apprécié des enseignants et des élèves et semble bénéfique à ces derniers, car l'action des co-enseignants y est plus personnalisée et efficace que dans les cours traditionnels.

En mathématiques et en sciences

Dès le début de la recherche, les chercheurs des trois équipes concernées par ces deux matières ont encouragé les enseignants à faire passer des tests diagnostiques auprès de leurs élèves. Cette pratique de différenciation *a priori* s'est révélée particulièrement bénéfique en mathématiques et en sciences, car la plupart des enseignants n'avaient pas anticipé tous les *déjà-là* des élèves sur lesquels s'appuyer. Grâce aux résultats de ces tests diagnostiques, les enseignants ont également pu mieux comprendre l'intérêt des activités à mener auprès de leurs élèves. Ainsi, l'équipe de l'ULiège+ a saisi l'occasion de la correction de ces tests diagnostiques pour organiser des discussions entre enseignants et chercheurs et proposer de nouvelles façons d'enseigner.

Les chercheuses sont notamment parties des représentations des enseignants sur l'origine des difficultés de leurs élèves pour mettre en avant des activités permettant aux élèves de visualiser les règles.

Globalement, les activités de mathématiques et de sciences proposées par L'UMons+, l'ULiège+ et l'UNamur+ avaient un caractère plus ludique et plus concret que celles proposées dans les cours traditionnels. Elles ont pris la forme de défis s'appuyant sur des supports variés et du matériel à manipuler et répondant aux besoins des élèves. Toutefois, certains enseignants expriment la difficulté à renouveler leur stock d'activités porteuses de sens favorisant une approche ludique. D'autres (appuyés par les chercheurs) soulignent la nécessité de ne pas considérer ces activités ludiques comme de simples activités d'accroche et de veiller à

¹⁰⁵ UNamur+ (aout 2021). *Vademecum de la différenciation pédagogique et de l'accompagnement personnalisé en 1C. Comment accompagner les élèves dans la maîtrise de leurs apprentissages ?*

une exploitation plus efficace. Enfin, il importe d'assurer le transfert des apprentissages réalisés durant les deux heures d'AP dans les cours traditionnels.

En français et en langues modernes

La majorité des enseignants de français suivis par l'UNamur+ et l'UCLouvain+ ont mis en œuvre de nouvelles pratiques d'enseignement de la lecture (enseignement explicite, apprentissage par les pairs) et de l'orthographe (ateliers de négociation orthographique). La métacognition visant à amener l'élève à interroger ses propres démarches et à verbaliser ses difficultés a également été largement pratiquée. D'autres modalités de différenciation ont été mises en avant, comme l'utilisation de cartes mentales récapitulatives, l'élaboration collective de synthèses et de questionnaire de lecture différenciée.

En conclusion

De façon générale, la mise en place de deux heures hebdomadaire d'accompagnement personnalisé à l'horaire des élèves de première secondaire (et dans un certain nombre d'écoles, à l'horaire de l'ensemble du premier degré) a constitué un levier central à la mise en place de pratiques pédagogiques favorables à la différenciation.

Apprendre - Faire apprendre – Apprendre à apprendre « autrement » et « ensemble » ont été appréciés tant par les élèves que par leurs professeurs.

Cependant, pour que ces dispositifs pédagogiques produisent leur plein potentiel, une organisation solide et une coordination efficace doivent être mises en place par une direction et des enseignants motivés. Par ailleurs, ces nouveaux dispositifs doivent répondre aux besoins de tous : les élèves en difficulté comme ceux qui sont en recherche de dépassement doivent y trouver leur place.

Enfin, il s'agit de souligner le travail d'accompagnement des chercheurs sur le terrain et la mise en place d'une collaboration réussie avec les professionnels de terrain : deux éléments qui ont contribué au succès de la mise en œuvre des dispositifs d'AP les plus efficaces.

2.3. Pratiques collaboratives favorisant la réussite de tous les élèves en FW-B

La présence d'une dynamique collaborative au sein d'une équipe pédagogique influe sur son engagement dans la mise en œuvre de nouvelles pratiques. Cette partie du rapport vise à analyser dans quelle mesure les pratiques collaboratives entre enseignants d'une même école ou entre enseignants d'écoles différentes favorisent une dynamique collaborative en vue de développer la différenciation au bénéfice de tous les élèves (objectif opérationnel n°3).

2.3.1. Ecoles suivies par l'équipe de recherche « UNamur-Henallux » (UNamur+)

a) Actions initiées par les équipes de recherche

L'accompagnement des équipes de l'UNamur+ a encouragé et soutenu le travail collaboratif selon deux modalités. D'une part, le travail collaboratif intra-école, pendant les heures de concertation attribuée aux enseignants de chaque école et d'autre part, le travail collaboratif inter-écoles dans la mise en place d'ateliers inter-écoles.

L'équipe de l'UNamur+ a d'emblée souhaité prendre appui sur une dynamique d'échanges inter-écoles amorcée dès la rencontre de lancement du projet (le 8 octobre 2019).¹⁰⁶ Ces ateliers inter-écoles s'inscrivent dans la perspective de mise en place de communautés d'apprentissage professionnelles. Il y a eu 17 ateliers inter-écoles, cinq en français, sept en sciences et cinq en langues modernes.

Ces ateliers inter-écoles avaient pour objectifs de :

- répertorier les outils efficaces (qui permettent l'atteinte des objectifs de la recherche) et les balises qui les sous-tendent (apports théoriques au niveau didactique) ;
- tester et permettre aux enseignants de s'approprier des outils et pratiques de différenciation innovants grâce à un accompagnement dans la mise en œuvre de ces derniers ;
- échanger le cheminement parcouru, les outils/dispositifs testés/adaptés ainsi que les pistes de régulations et les questionnements suscités par l'expérience pilote.

Afin d'aider les enseignants, plusieurs ressources collaboratives ont été proposées par les équipes de recherche (*Trello*, application gratuite qui permet de travailler en équipe sur un même espace et d'organiser ses items selon sa propre structure). Suite à la crise sanitaire, une série d'outils ont été sélectionnés par l'équipe de recherche dans le but d'être utilisables (et/ou adaptables) par les professeurs de sciences du D1, particulièrement dans le contexte du confinement. Ils proviennent de différentes sources (réseaux, éditeurs de ressources, internet...) Un dossier descriptif a été fourni aux enseignants.

b) Résultats directs des actions initiées

Concernant le travail collaboratif intra-écoles, l'organisation des heures de concertation n'a pas toujours été assurée à l'horaire, ce qui compliquait la préparation du travail collaboratif et le laissait à la bonne volonté des enseignants qui y consacraient leur temps de midi. Cependant, la méthodologie de co-construction a permis de focaliser l'attention des équipes disciplinaires sur un objet de travail commun et concret, qui partait de leurs propres outils ou dispositifs, pour certains.

Les ateliers inter-écoles ont rassemblé de 9 à 22 enseignants de 8 ou 9 écoles sur les 9 écoles participantes.

Lors de ces ateliers, quelques équipes d'enseignants présentaient un de leurs outils co-construits sous forme de séminaire, de photos ou d'une projection multimédia. Cette présentation était suivie d'un temps d'échange et de critique bienveillante. *A posteriori*, la présentation *PowerPoint* des chercheurs était partagée à tous les enseignants ainsi qu'un compte-rendu des échanges et des conclusions. De plus, des ressources

¹⁰⁶ UNAMUR+ (juin 2021). *Rapport final*. p.14.

composées d'outils disciplinaires et d'outils TIC ont régulièrement été partagées sur les plateformes collaboratives utilisées.

Les ateliers inter-écoles se sont enclenchés sans pour autant être stabilisés et encore moins autonomes. À la fin de la recherche, les enseignants ont expérimenté une dynamique d'échanges et de partages de ressources. Ils commencent à en identifier les atouts et souhaiteraient les poursuivre. Mais l'inscription durable de telles communautés dans les pratiques enseignantes est à envisager dans un temps long, qui dépasse la durée du projet.

c) Effets indirects des actions initiées

Effets sur les enseignants

De manière générale, à une exception près, toutes les équipes soulignent l'amélioration des relations interpersonnelles : meilleure connaissance et appréciation mutuelles, plus de collaboration, plus d'échanges et de partages, plus de stimulation mutuelle et d'apprentissages des uns et des autres. Certains enseignants rapportent que cela a changé de manière positive la perception qu'ils/elles ont de leur métier et de leur rôle.

Les enseignants interrogés par l'UNamur+ disent que les rencontres inter-écoles ont permis de créer des liens professionnels actifs, notamment, par des échanges entre les enseignants des différentes institutions, parfois en dehors des moments de rencontres. Ces temps en inter-écoles semblent également encourager les enseignants à partager des expériences, des pratiques et des outils. Pour l'UNamur+, la participation forte des enseignants aux ateliers inter-écoles réalisés à distance durant la période de confinement confirme leur intérêt. À plus long terme, la mise en œuvre de ces communautés de pratiques pourrait contribuer à soutenir la professionnalisation et l'expertise des enseignants et favorisera une pratique d'intervision entre pairs.¹⁰⁷

En réponse aux questionnaires soumis par la Cellule de support en fin d'expérience pilote, les directions reconnaissent que l'expérience a développé le travail collaboratif disciplinaire et pluridisciplinaire.

d) Freins et Leviers

Freins

Les freins observés par les équipes de recherche ou que les équipes pédagogiques ont identifiés sont les suivants :

- manque d'un coordinateur fédérateur qui rassemble l'équipe autour d'un projet commun ;
- articulation trop lâche entre l'axe 1 (construction d'outils) et axe2 (mise en œuvre des heures d' AP);
- détournement des heures de travail collaboratif.

En outre, les équipes de recherche remarquent que certains enseignants continuent d'éprouver des difficultés à collaborer dans leur propre discipline (axe 1) et entre les disciplines (axe 1 et axe 2). De plus, l'absentéisme est une contrainte à l'instauration d'une dynamique collaborative.

Leviers

Les leviers observés par les équipes de recherche ou que ces équipes pédagogiques ont identifiés sont les suivants :

- très bonne collaboration au sein des membres de l'équipe, véritable esprit d'équipe avec des valeurs partagées ;
- temps de travail collaboratif inscrit à l'horaire des enseignants et utilisé à de la recherche, de la création, de la formation, de la discussion pédagogique et didactique ;
- confiance de la direction, autonomie et valorisation du travail fourni ;

¹⁰⁷ UNAMUR+ (Août 2020). *Rapport final*, p. 15.

- réinvestissement des temps de formation (ateliers inter-écoles, formations IFC) dans les pratiques ;
- accompagnement des chercheuses : aider à la planification, former, encourager les échanges, valoriser l'expertise ;
- reconnaissance du rôle du coordinateur dans le développement et la gestion de la dynamique et dans son importance comme moteur et décideur au sein d'une équipe au service de laquelle il s'investit. Le choix de la personne par la direction et/ou par ses collègues doit pouvoir témoigner de la confiance accordée aux talents et aux compétences tant humaines que professionnelles de celle-ci et non pas reposer sur un besoin de compléter un horaire ;
- volonté de changer les pratiques et habitudes de travail au-delà de l'expérience-pilote.

Les leviers qui ont pu être identifiés dans les questionnaires soumis aux enseignants par la Cellule de support sont : l'efficacité du travail collaboratif, les habitudes prises en matière de travail en équipe ainsi que la confiance et le soutien de la direction (leadership de la direction).

Pour l'équipe de l'UNamur+, de manière générale, la présence d'une personne en charge de la coordination de l'ensemble du projet peut jouer un rôle majeur dans sa mise en œuvre. Les établissements scolaires qui peuvent compter sur une personne investie dans la gestion et la coordination de leur dispositif montrent un état d'avancement plus élaboré par rapport à ceux qui n'en ont pas.¹⁰⁸

2.3.2. Ecoles suivies par l'équipe de recherche « UMons-HEPH-Condorcet » (UMons+)

Cette partie s'attache à décrire les actions initiées par l'équipe de recherche UMons+ en vue d'encourager la mise en œuvre de pratiques collaboratives favorisant la différenciation et la réussite de tous les élèves.

a) Actions initiées par les équipes de recherche

Les actions menées par l'équipe de l'UMons+ en matière de pratiques collaboratives ont concerné le soutien aux directions pour la mise en place organisationnelle des heures de concertation, ainsi que par des rencontres avec les chercheurs durant ces périodes de concertation.

Plus particulièrement, au sein d'un établissement dont les équipes disciplinaires étaient encadrées à la fois par l'UMons+ et par l'UNamur+, un objectif complémentaire à ceux définis en début d'année a été travaillé. En effet, les enseignants de mathématiques se sont aperçus que les élèves n'étaient pas toujours aptes à transférer les apprentissages remédiés, consolidés ou dépassés lors des AP dans une situation d'évaluation. Lors des activités ludiques et de manipulation sur les fractions organisées pendant les heures d'AP, alors que les élèves semblaient plutôt bien comprendre, voire maîtriser la matière, ils semblaient cependant incapables, lors de l'évaluation menée au retour en classe, de transférer correctement ces contenus. Après en avoir parlé à leurs collègues des autres disciplines, il s'est avéré que ceux-ci rencontraient le même problème.

D'un commun accord, les équipes de recherche des Universités de l'UMons+ et de l'UNamur+ ont donc décidé d'apporter aux enseignants en mathématiques, sciences, français et langues, une formation spécifique sur le transfert. Cette formation a été organisée en trois temps.

Dans un premier temps, le jeudi 29 avril 2021, une première partie de la formation a été organisée à l'école, en mode hybride. Cette première partie était théorique et reprenait un exemple de pratique particulière en mathématiques. Pour la clôturer, les chercheuses ont proposé aux enseignants de mettre en pratique les informations reçues : il s'agissait de modifier une activité au choix déjà donnée en classe pour l'améliorer en termes de pratiques, pour favoriser le transfert ou pour créer une nouvelle activité, dans laquelle inclure directement des pratiques favorisant le transfert.

¹⁰⁸ UNAMUR+ (Août 2020). *Rapport final*, p. 46.

Dans un second temps, les enseignants des différentes disciplines ont été invités à tester leur activité sur le terrain avec leurs élèves. Pour cela, ils ont disposé de 35 jours scolaires (jours effectifs de travail des enseignants à l'école).

Dans un troisième temps, les chercheuses ont organisé une rencontre de mise en commun en présentiel à la date du 17 juillet 2021.¹⁰⁹

b) Résultats directs des actions initiées

La grande majorité des écoles participantes ont effectivement disposé de temps de concertation dans le cadre de la recherche. Le contenu des temps de concertation était propre à chaque équipe et à chaque contexte d'école. Il est difficile de décrire précisément ce qui s'est déroulé durant les temps de concertation des équipes. Ces moments ont eu lieu le plus souvent sans la présence des chercheurs, qui ne peuvent donc dire si les temps de concertation ont été effectivement mis à profit comme prévu, et si oui, avec quel contenu.

Questionnés par l'équipe de recherche en fin de première année de recherche, les enseignants ont dit apprécier ces temps de concertation supplémentaires.

En effet, ces deux heures ont permis l'élaboration d'outils, la rencontre entre différents enseignants ainsi que la mise en place d'une réflexivité collective, d'échanges de pratiques et d'expériences entre les intéressés.

Par conséquent, ceci a permis d'augmenter le sentiment de cohésion entre enseignants et de créer une continuité pédagogique au sein des disciplines concernées (présence d'enseignants de 1^{re} et de 2^e années). Ces temps d'échange sont essentiels puisqu'ils permettent la création d'une dynamique de construction/d'intégration d'outils et de pratiques et donc d'implémenter des dispositifs de différenciation.¹¹⁰

Concernant l'établissement ayant bénéficié d'une formation conjointe par l'UMons+ et l'UNamur+, lors de la rencontre de mise en commun, les enseignants ont été amenés à faire un retour de leurs expérimentations en classe. S'en est suivi un échange entre enseignants, direction et chercheuses sur les divers points encore à revoir pour l'an prochain. En effet, les enseignants ne sont pas pleinement satisfaits des résultats obtenus cette année scolaire et souhaitent donc appliquer certaines modifications. Ils se plaignent notamment de problèmes de motivation des élèves qui se dévalorisent énormément, ne sont pas forcément accompagnés à la maison, n'ont aucune méthodologie en ce qui concerne l'étude et les devoirs et ne semblent pas forcément mieux réussir, malgré tous les efforts déployés.¹¹¹

c) Effets indirects des actions initiées

L'intérêt des heures de concertation a été mis en avant par les enseignants, car elles ont permis une grande facilité d'organisation pour les enseignants, une augmentation de la motivation à s'investir dans la mise en place d'outils, une coordination entre les professeurs, une communication accrue, etc.¹¹²

La présence d'un coordinateur dans le projet a été perçue comme étant positive et nécessaire (d'autant plus quand l'école était impliquée dans le projet à travers différentes disciplines). En effet, le coordinateur occupe un rôle-clé étant donné qu'il permet de relayer les différentes informations aux enseignants ainsi qu'aux chercheurs. Il permet également de motiver et recentrer les équipes pédagogiques quant aux différentes actions à accomplir (création d'outils, aménagement des heures d'AP, gestion de l'interdisciplinarité ...) et de s'occuper des tâches dites administratives (animation des heures de concertation avec l'ordre du jour,

¹⁰⁹ UMONS+ (Juin 2021). Rapport intermédiaire. pp. 59-60.

¹¹⁰ Id. (août 2020). Rapport final, p. 100.

¹¹¹ Id. (juin 2021). Rapport intermédiaire, pp. 59-61.

¹¹² Ibid., p. 36.

reporting des activités, centralisation des documents ...). L'heure de coordination était considérée comme nécessaire pour veiller au bon déroulement du projet, à travers la mise en œuvre des diverses tâches à accomplir.¹¹³

d) Freins et leviers

Freins

Certains enseignants interrogés par l'équipe de recherche estiment que le nombre d'heures n'était pas suffisant. La solution proposée serait d'instaurer non plus deux heures, mais au moins trois heures de concertation par semaine.¹¹⁴

La mise en route du travail collaboratif s'est avérée plus complexe là où les enseignants n'avaient pas l'habitude de travailler en équipe.¹¹⁵

Les absences répétées de certains membres de l'équipe enseignante entraînant parfois de nombreuses modifications au sein des équipes sont un frein à la mise en place d'une bonne dynamique de groupe.

Le manque de matériel (ou de budget pour en acheter) apparaît comme un frein pour certains établissements en ce qui concerne la conception d'outils. En effet, certains outils que les enseignants envisagent de mettre en place nécessitent du matériel varié (plastifieuse, papiers cartonnés ...).

Certains enseignants ont regretté de ne pas avoir accès à Internet lors des heures de concertation pour consulter diverses ressources utiles (notamment certains outils suggérés par l'équipe de recherche).¹¹⁶

Les locaux ne sont pas toujours adaptés. Les concertations se donnent parfois en salle des professeurs. Les enseignants y sont souvent interrompus par des collègues, ce qui ne favorise pas leur progression.

La mauvaise compréhension du rôle de coordinateur constitue un frein à la collaboration. Les enseignants montrent alors une tendance à se reposer exagérément sur celui-ci. Il a par exemple été constaté que les coordinateurs se retrouvaient seuls à réaliser la partie pratique des outils (création de jeu, découpage de cartes, création de dossiers ...). La clarification du rôle de coordinateur auprès des équipes pédagogiques est donc essentielle.¹¹⁷

Leviers

Parmi les leviers figurent¹¹⁸:

- les facteurs positifs du travail d'équipe : la bonne volonté des enseignants, une bonne entente entre eux, la confiance et le soutien accordés aux équipes par la direction ;
- la présence d'enseignants concernés par les autres degrés lors des concertations. Elle permet de renforcer la continuité pédagogique d'une part, en apportant une expertise notamment au sujet des difficultés et des attentes rencontrées ultérieurement et d'autre part, en acquérant une vision éclairée des prérequis et de la manière dont ils sont acquis dans le degré inférieur ;
- le fait de proposer deux périodes de concertation consécutives. Cela permet un travail collaboratif plus efficace, car les enseignants ne sont pas contraints d'interrompre leur travail (rappel du travail mené antérieurement ...) ;

¹¹³ Id. (août 2020). *Rapport final*, p. 101.

¹¹⁴ UMONS+ (Juin 2021). *Rapport intermédiaire*, p. 37.

¹¹⁵ Id. (août 2020). *Rapport final*, p. 104.

¹¹⁶ Ibid.

¹¹⁷ Ibid, p. 105.

¹¹⁸ Ibid, pp. 104-105.

- la constitution d'équipes enseignantes ayant l'habitude de travailler conjointement apparaît comme un levier. En effet, travailler en collaboration n'est pas toujours instinctif et ces derniers ont instauré certaines habitudes qui facilitent des actions conjointes ;
- la présence d'une communication régulière entre enseignants pour pouvoir créer une dynamique de groupe positive ;
- la présence d'un local dans lequel effectuer la concertation. Les enseignants qui en disposent apprécient de pouvoir y stocker des éléments (matériels en cours d'élaboration ...) ;
- le choix de l'enseignant auquel attribuer le rôle de coordinateur. Il apparaît important que le coordinateur soit bienveillant, organisé, ouvert aux nouveautés et volontaire. En effet, dans certains établissements, on observe que c'est lui qui instaure une dynamique de groupe, qui encourage les autres à instaurer des pratiques de différenciation ;
- l'implication du coordinateur dans les deux axes du projet. Cela lui permet de faire le relai entre l'ensemble des professeurs impliqués dans les périodes d'AP et ceux impliqués dans les équipes disciplinaires.

2.3.3. Ecoles suivies par l'équipe de recherche « UClouvain-HE2BH-HELHa » (UCLouvain+)

2.3.3.1. Equipes pédagogiques « français » suivies par l'équipe de recherche UCLouvain+ Français

a) Actions initiées par l'équipe de recherche

Des réunions si possible en présentiel, mais souvent en ligne, entre les chercheurs et les équipes enseignantes ont été organisées en raison du contexte sanitaire.

b) Résultats des actions initiées

D'après le questionnaire mis en ligne par l'équipe de recherche à la rentrée 2020¹¹⁹, 76% des enseignants qui ont rempli le questionnaire 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. Enfin, 92% des enseignants déclarent se sentir soutenus et reconnus par leur direction et leurs collègues.

De nombreux enseignants sont demandeurs de contacts avec des enseignants d'autres écoles. Il pourrait dès lors être intéressant que des réunions inter-écoles, entre responsables d'équipes, soient organisées par les directions d'écoles.

c) Effets des actions initiées

Effets sur les enseignants

Selon les réponses au questionnaire en ligne soumis par la Cellule de support en mai dernier à l'ensemble des enseignants impliqués dans l'expérience pilote, 19 répondants sont concernés par l'accompagnement des chercheurs UCLouvain+ français. Sur ces 19 enseignants, 13 d'entre eux estiment avoir découvert et mis en œuvre de nouvelles pratiques collaboratives.

¹¹⁹ 50 enseignants sur les 62 enseignants impliqués ont répondu au questionnaire.

2.3.3.2. Équipes pédagogiques « langues modernes » suivies par l'équipe de recherche UCLouvain+ Langues modernes

a) Actions initiées par l'équipe de recherche

Durant l'année scolaire 2021-21, deux réunions avec l'ensemble des coordinateurs ont eu lieu. A la demande des enseignants, une réunion entre les enseignants des différentes écoles accompagnées par l'UCLouvain+ langues modernes a été organisée en juin 2021. Six focus groups ont été organisés.

Le site www.ens-langues.be est également resté une plateforme de partage de documents et d'expériences entre enseignants des différentes écoles.

b) Résultats des actions de l'équipe de recherche

Dans l'une des écoles du projet où les stratégies et la différenciation ont été particulièrement appréciées, les enseignants ont également mis en place des activités avec les élèves de 2^e 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. Une jeune enseignante de l'équipe explique que ces heures d'AP lui ont permis d'échanger avec sa collègue plus expérimentée et que cette collaboration a été porteuse pour elle en tant qu'enseignante en début de carrière.¹²⁰

Dans un des établissements suivis par les chercheurs UCLouvain+ langues modernes, l'expérience pilote a renforcé la collaboration déjà présente : les rencontres entre enseignants d'une même discipline et entre enseignants de disciplines différentes ont été plus régulières. Lors de ces réunions, les enseignants ont réfléchi à des questions d'organisation et surtout à des questions pédagogiques.

c) Effets indirects des actions initiées

Effets sur les élèves

Dans un établissement où la collaboration entre enseignants s'est renforcée, la mise en place d'ateliers pendant les heures AP a permis aux enseignants d'expérimenter de nouvelles activités, différentes de celles habituellement proposées dans les 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/.../et là, je trouve qu'on a déjà gagné une partie du pari* ». ¹²¹

Effets sur les enseignants

De manière générale, l'équipe de chercheurs UCLouvain+ langues modernes note que les perceptions des enseignants quant au fait de collaborer avec leurs collègues sont restées plutôt positives tout au long de l'année.¹²²

d) Freins et leviers

Freins

Parmi les freins à la collaboration mentionnés, plusieurs enseignants interrogés par l'équipe UCLouvain+ 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.

¹²⁰ UCLouvain+ (août 2021). *Rapport final*, p.66.

¹²¹ Ibid, p.101.

¹²² Ibid, p.68.

De plus, en raison des nombreuses contraintes liées aux horaires, dans certains établissements, les heures de concertation entre les membres impliqués ne sont pas synchronisées. Ailleurs, ni les heures de concertation à l'horaire des professeurs ni les heures d'AP à l'horaire des élèves ne sont organisées.

Leviers

Une large proportion (69%) des enseignants interrogés par l'équipe UCLouvain+ français déclare que l'expérience pilote 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 des leviers nécessaires au travail collaboratif.¹²³ À ce propos, un enseignant précise que les heures de concertation sont bénéfiques pour tisser du lien entre les collègues et pour partager des informations sur les pratiques et les élèves.

Certaines organisations des heures AP ont eu un effet positif sur la collaboration entre enseignants. Ainsi, dans une école suivie par l'UCLouvain+ Langues modernes, les 5 classes de 1^{re} année bénéficiaient de deux heures consécutives d'AP par semaine, au même moment. Ce dispositif était reproduit en 2C sur « les heures-écoles ». Chaque groupe était pris en charge par deux co-enseignants de la même discipline. Au total, 8 groupes fixes de 11-12 élèves étaient répartis de manière aléatoire. Chaque groupe passait par un module disciplinaire chaque semaine. Les enseignants participants ont été très satisfaits de l'organisation des heures AP en modules rotatifs.

Les chercheurs ont également observé que les écoles dans lesquelles l'expérience s'est montrée très productive sont celles où le travail d'équipe, la collaboration entre collègues est de mise. À ce propos, une large proportion des enseignants interrogés déclarent que l'expérience pilote a permis d'installer ou de renforcer une collaboration efficace, et 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.

Lors des six focus groups 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 et co-construire.¹²⁴

2.3.4. Ecoles suivies par l'équipe de recherche « ULiège-helh.be » (ULiège+)

a) Actions initiées par l'équipe de recherche

Dans cette section, nous allons décrire les actions initiées par l'équipe de recherche ULiège+ en vue de favoriser la collaboration entre enseignants d'une même équipe pédagogique et entre enseignants de différentes écoles en vue d'encourager l'utilisation d'outils, de dispositifs didactiques et de pratiques pédagogiques favorisant la différenciation et la réussite de tous les élèves.

Le dispositif de recherche de l'ULiège+ misait sur la collaboration entre les enseignants et le partage de pratiques. Ce partage s'est réalisé à deux niveaux. Tout d'abord, à l'échelle de l'école, des réunions ont eu lieu entre les collègues d'un même établissement pendant les deux heures de concertation prévues avec les enseignants de mathématiques impliqués dans le projet. Certaines réunions ont été consacrées à la

¹²³ UCLouvain+ (août 2021). *Rapport final*, p.57.

¹²⁴ Ibid., p.66.

correction des tests diagnostiques. D'autres ont permis d'analyser les résultats de chaque classe de l'école ou ont été consacrées aux apprentissages comme par exemple, la planification des leçons au sein d'un même chapitre.

Durant ces réunions hebdomadaires, des discussions en petits groupes et des échanges en plus grands groupes ont également été organisées dans le but de maximiser la confrontation d'idées et les partages didactiques et pédagogiques. Ces discussions concernaient des thématiques variées telles que l'aide aux élèves en difficulté, le rôle de l'enseignant coordinateur, les outils favorisant la collaboration entre enseignants ou encore les activités d'apprentissages, etc.

À côté de ces rencontres intra-écoles, trois rencontres entre les coordinateurs de l'ensemble des 13 écoles accompagnées par l'ULiège+ et les chercheuses ont été organisées durant les deux années de recherche. Lors de ces réunions, certains enseignants coordinateurs ont souhaité être soutenus dans la gestion des réunions de concertation hebdomadaires. Pour répondre à cette demande, les chercheuses ont présenté la fiche conceptuelle sur l'accompagnement personnalisé lors de la première réunion inter-écoles de l'année scolaire 2020-21. Dans la fiche conceptuelle sur la collaboration, les enseignants coordinateurs ont également obtenu des pistes pour mieux exploiter ces séances de concertation.

b) Résultats directs des actions initiées

Dans le cadre du questionnaire en ligne soumis par la Cellule de support en mai 2021 à l'ensemble des enseignants impliqués dans l'expérience pilote (coordinateurs et personnes AP), 20 répondants sont concernés par l'accompagnement mené par l'équipe de recherche ULiège+. 9 d'entre eux déclarent avoir pu se concerter sans contraintes durant les deux heures de concertation inscrites à l'horaire. Ces temps de concertation hebdomadaires ont permis de mettre en place la différenciation, de discuter des difficultés des élèves et de ce qu'il fallait mettre en œuvre pour y remédier ainsi que d'organiser des projets. En ce qui concerne les écoles pour lesquelles les 2 heures de concertation n'ont pas pu être inscrites dans l'horaire, les équipes se sont réunies une fois par mois (2 écoles) ; 4 fois par an (2 écoles) ; pendant les récréations et pauses de midi (1 école). La moitié des répondants estiment avoir découvert et mis en œuvre de nouvelles modalités de « travail collaboratif ».

c) Effets indirects des actions initiées

En ce qui concerne l'impact de l'expérience pilote sur la collaboration, de nombreux enseignants des cours traditionnels et des heures d'AP déclarent qu'il leur arrive d'échanger au sujet de leurs élèves et de partager leurs observations. Certains enseignants relèvent l'opportunité de partager les pratiques entre collègues de différentes disciplines en vue par exemple de discuter d'obstacles rencontrés en classe.

D'après les chercheuses de l'ULiège+, les effets des deux périodes de concertation de l'axe 1 sur la collaboration entre les enseignants dépendent du mode de fonctionnement des équipes¹²⁵. Trois « types d'équipes » semblent émerger : 7 équipes sur 13 ont un fonctionnement permettant des débats didactiques. Les enseignants y apprennent en discutant avec leurs collègues et en participant à la recherche. Le deuxième type d'équipe concerne les enseignants qui ne prennent pas le temps de réellement s'approprier les outils ni de les articuler dans leur cours existant. Les raisons des difficultés rencontrées sont multiples : heures de coordination qui ne se suivent pas dans l'horaire ; enseignants sur plusieurs implantations ; changement d'équipe par rapport à l'année précédente ; enseignants impliqués dans d'autres projets. Enfin, le fonctionnement de certaines équipes (3 sur 13) empêche une réflexion approfondie sur les activités et les repères didactiques.

¹²⁵ ULIÈGE+ (juin 2021). *Rapport intermédiaire*, p.58.

Les effets des deux heures de concertation sont également liés à la motivation des enseignants. Ainsi, certains enseignants sont réfractaires et ne sont pas impliqués dans les discussions. Ils n'adhèrent pas à l'innovation proposée dans l'école et leur participation aux activités de soutien des chercheuses est très limitée.

d) Leviers

Les observations menées dans les écoles et les rencontres avec les enseignants ont permis à l'équipe de recherche de l'ULiège+ de relever quelques éléments liés à la collaboration entre enseignants susceptibles d'avoir une influence sur le travail avec les élèves, particulièrement envers ceux en difficulté.

La première condition citée par les enseignants pour une bonne collaboration est la nécessité que tous les enseignants soient ouverts, de bonne volonté, qu'ils poursuivent un but commun, qu'ils acceptent de modifier leurs pratiques. Or, cela est difficile voire impossible pour une minorité d'entre eux ¹²⁶.

La deuxième condition est la présence d'un coordinateur ou d'un collègue convaincu et légitime prenant le leadership pour relancer les débats sur les difficultés des élèves, amener des ressources, organiser, etc.

Sur les 13 coordinateurs suivis par l'équipe ULiège+, 7 décrivent leur fonction comme étant un lien, un relais entre l'équipe de recherche et les collègues. Pour eux, leur rôle consistait essentiellement à informer leurs collègues des échanges avec les chercheurs et à partager les outils proposés. Certains coordinateurs ont voulu assurer un fil conducteur entre les réunions hebdomadaires. Parfois, ils ont également joué un rôle de relais vers la direction. Au contraire, 3 coordinatrices se sont senties seules : l'une d'entre elles était seule à travailler en 1^{re} année et les deux autres devaient faire face à l'absentéisme et au manque d'implication de leurs collègues. Enfin, une enseignante a décidé d'utiliser son rôle de coordinatrice pour « transmettre le flambeau » à ses jeunes collègues. Deux autres coordinatrices jouaient pour leur part déjà le rôle de moteur dans leur école.

Comme expliqué précédemment dans le rapport, il semble indispensable pour les élèves, surtout pour les plus faibles, de favoriser les liens entre les heures d'AP et les cours traditionnels. Pour y arriver, il est nécessaire qu'une même équipe d'enseignants prenne en charge les heures d'AP et les cours traditionnels ou à défaut, que la communication entre enseignants des deux axes (AP et cours classiques) soit particulièrement efficace. Il est également préférable que les personnes impliquées soient volontaires. Enfin, le fait que les heures d'accompagnement personnalisé soient menées en parallèle dans plusieurs classes a clairement favorisé le partage de pratiques entre enseignants. ¹²⁷

2.3.5. Synthèse relative à l'analyse des pratiques collaboratives

Pour rappel, dans le cadre de l'expérience pilote, les écoles ont reçu deux périodes permettant la concertation des équipes disciplinaires, ainsi qu'une heure pour la coordination de ces équipes.

L'ensemble des équipes de recherche ont mené des actions destinées à développer une dynamique de collaboration entre enseignants. Ainsi, des rencontres ont été organisées pour réunir soit les enseignants au sein du même établissement, soit les enseignants d'établissements différents. Certaines équipes de recherche ont également organisé des rencontres réunissant les coordinateurs d'écoles différentes.

Les rencontres intra-écoles se sont tenues durant les heures de concertation prévues et ont porté entre autres sur la correction des tests diagnostiques administrés aux élèves, sur la planification des leçons, sur l'aide à apporter aux élèves en difficulté, sur le rôle de l'enseignant coordinateur, sur les outils favorisant la collaboration entre enseignants.

¹²⁶ Ibid., p.85

¹²⁷ Id. (aout 2020). *Rapport final*, p.8.

Les réunions inter-écoles avaient pour but de répertorier les outils efficaces et d'échanger le cheminement parcouru, les outils et les dispositifs testés ainsi que les pistes de régulations et les questionnements suscités par l'expérience pilote.

Résultats et effets des pratiques collaboratives

La plupart des enseignants ayant participé à l'expérience pilote déclarent avoir effectivement exploité les heures de concertation inscrites à l'horaire pour collaborer, pour échanger des idées et co-construire des pistes relatives à des questions organisationnelles et pédagogiques. Le plus souvent, au sein des écoles, c'est entre les enseignants d'une même discipline que la collaboration a eu lieu.

En ce qui concerne les écoles pour lesquelles les heures de concertation n'ont pas pu être inscrites à l'horaire, les équipes se sont réunies selon d'autres modalités (une fois par mois; 4 fois par an; pendant les récréations et pauses de midi).

Selon les enseignants, une dynamique de co-construction permet de focaliser l'attention des équipes disciplinaires sur un objet de travail commun, d'augmenter le sentiment de cohésion et de créer une continuité pédagogique au sein des disciplines concernées.

Parmi les effets positifs de la collaboration, les enseignants relèvent également : des échanges plus fréquents au sujet de leurs élèves et de leurs observations ; une amélioration des relations interpersonnelles et une perception plus positive de leur métier. Par ailleurs, les rencontres inter-écoles ont permis de créer des liens professionnels actifs.

Freins et leviers aux pratiques collaboratives

Selon les enseignants, certains éléments ont constitué des freins au travail collaboratif dans leur école: la lourdeur du travail à fournir, en particulier en contexte Covid ; le manque d'articulation entre l'axe 1 (la co-construction d'outils à tester dans le cadre des cours traditionnels) et l'axe 2 (les heures d'AP); une mauvaise utilisation des heures de travail collaboratif ; une compréhension erronée du rôle de coordinateur ; l'absentéisme des enseignants ; le nombre insuffisant d'heures prévues pour la concertation ; le manque de matériel ou de local adapté.

A contrario, parmi les leviers à la concertation figurent la bonne entente entre collègues et l'ouverture au changement ; la confiance et le soutien de la direction ; la reconnaissance du rôle de coordinateur et une communication régulière entre enseignants. Un temps de travail collaboratif constitué de deux heures consécutives inscrites à l'horaire des enseignants et utilisé à des fins de recherche, de création, de formation, de discussion pédagogique et didactique semble également constituer un élément favorable. La présence d'enseignants concernés par autres degrés, la mise à disposition d'un local pour les concertations ainsi que l'établissement de liens entre les heures AP et les cours traditionnels sont aussi considérés comme des facteurs facilitant la concertation.

En conclusion

Les temps d'échange et de collaboration semblent essentiels puisqu'ils permettent la création d'une dynamique de co-construction/d'intégration d'outils et de pratiques et qu'ils facilitent ainsi l'implémentation des dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisés.

Cependant, inscrire des temps de concertation communs à l'horaire des enseignants ne suffit pas pour faire collaborer les équipes. Un ensemble de facteurs doivent en effet être réunis pour favoriser une collaboration efficace : constituer des équipes stables poursuivant des objectifs communs, confier le rôle de coordinateur à un enseignant motivé et reconnu par ses pairs; aménager des temps de concertation communs ; mettre des locaux et du matériel adaptés à disposition, etc.

À plus long terme, la mise en œuvre de communautés de pratiques inter-écoles pourrait contribuer à soutenir la professionnalisation et l'expertise des enseignants en matière de différenciation et favoriser l'intervision entre pairs.

Mais jusqu'ici, si les échanges inter-écoles ont pu être enclenchés, ils n'ont par contre pas pu être automatisés ni autonomisés. Le rôle des chercheurs a été essentiel pour soutenir la dynamique d'échange de pratiques. Pérenniser ce type de collaboration entre écoles demande une inscription dans un temps long, ainsi que la présence de personnes motrices pour maintenir la dynamique.

3. Les organes de soutien à la mise en œuvre de l'expérience pilote

Nous avons d'abord analysé les actions initiées par les différentes équipes de recherche auprès des écoles, leurs résultats directs et leurs effets afin d'identifier les mesures les plus efficaces à développer en soutien au déploiement structurel du dispositif. Nous allons maintenant analyser les actions menées par la Cellule de support ainsi que par le Comité de coordination ; à la fois en soutien direct à l'expérience pilote et en soutien à la dynamique plus globale de promotion de l'innovation pédagogique dans une visée de différenciation et de pratiques alternatives au redoublement.

3.1. La Cellule de support

3.1.1. Composition et missions

Dès 2019, une Cellule de support a été créée au sein de l'Administration générale de l'Enseignement et plus précisément, au sein de la Direction générale du pilotage du système éducatif pour accompagner l'implémentation des dispositifs D&AP.

L'équipe de la Cellule s'est constituée progressivement. Elle est actuellement composée de trois attachées, de deux chargés de mission et d'une assistante administrative.

Ses missions, telles que définies par le décret de 2018 et ensuite par l'AGCF du 23 janvier 2019 relatif à l'expérience pilote, sont d'offrir un soutien théorique, réflexif et logistique aux écoles, de documenter et de diffuser les pratiques et les expériences menées sur le terrain et d'évaluer les dispositifs mis en place. On notera que le rôle de la Cellule de support a ensuite été repris dans les dispositions du Code relatives au parcours des élèves (Titre 3) dans une perspective élargie et structurelle.

3.1.2. Actions menées

Dans cette partie, nous analyserons les actions menées par la Cellule de support en soutien à l'expérience pilote en regard des missions précises qui lui ont été dévolues par l'article 13 de l'AGCF du 23 janvier 2019 :

a) Proposer un support théorique, réflexif et logistique aux écoles inscrites dans le dispositif

Dans le cadre de l'expérience pilote, le support théorique et réflexif aux écoles participantes a été assuré par les équipes de recherche. La Cellule de support a quant à elle apporté un soutien administratif et organisationnel :

En amont de l'expérience pilote

- **Communication auprès de toutes les écoles**

La mission de communication auprès des écoles de la FW-B a débuté en amont de l'expérience pilote, dès l'étape de l'appel à candidatures. Celui-ci a été communiqué à l'ensemble des écoles secondaires par la circulaire 7046. La Cellule de support a répondu à de nombreux mails adressés par les établissements après la réception de cette circulaire. La plupart de ces questions nous ont été adressées par les directions, plus rarement par des enseignants ou par des pouvoirs organisateurs. Elles ont concerné la compréhension du contenu des appels à candidatures (objectifs de l'expérience ; type d'accompagnement prévu pour les enseignants; possibilité ou non de ne travailler qu'un seul axe ; organisation des NTTP ; constitution des équipes disciplinaires etc.). La Cellule de support a également reçu quelques messages de la part de directions de petites écoles, avec peu de classes au premier degré qui regrettaient que ce genre d'appel à candidatures leur soit inaccessible. En effet, pour ces écoles très intéressées par le projet, il était impossible de constituer une équipe disciplinaire de 3 enseignants, comme demandé dans la circulaire.

- **Support apporté aux écoles ayant introduit leur candidature**

La Cellule de support a répondu à des interpellations adressées par des directions, plus rarement par des représentants de PO, concernant des difficultés techniques au moment de l'introduction du formulaire d'inscription ou concernant le processus de sélection des candidatures (déroulement, candidature retenue ou non, demande de justification de la non sélection...).

Une fois que la sélection des écoles a été opérée selon la procédure annoncée dans la circulaire, la Cellule de support a communiqué auprès de toutes les écoles ayant introduit leur candidature pour leur annoncer la sélection ou non de leur établissement.

Durant l'expérience pilote

- **Support apporté à l'ensemble des écoles participant à l'expérience pilote**

La Cellule de support a communiqué auprès des écoles participantes par la transmission de mails envoyés à l'adresse administrative officielle des établissements pour apporter des informations d'ordre général. Ces messages ont concerné les points suivants : précisions quant au calcul de l'octroi de moyens ; désignation de l'équipe de recherche ; (re)clarification du cadre et des engagements pris par les établissements ; annonce de la prolongation ; transmission d'un questionnaire d'évaluation intermédiaire ; annonce de la fin des expériences pilotes ; transmission des questionnaires d'évaluation finale à destination.

Une rencontre en visioconférence a également été organisée pour les représentants des écoles au terme de la première année. Cet échange avait pour but de présenter les modalités de mise en œuvre de l'expérience pilote pour l'année scolaire 2020-2021.

- **Support apporté aux écoles au cas par cas**

La Cellule de support a mené des contacts de suivi avec les écoles de manière individualisée par mail, par téléphone et/ou par visioconférence, afin de répondre aux demandes d'informations ciblées qui lui ont été adressées par les directions ou les enseignants engagés dans le projet.

Les demandes d'informations ont été nombreuses pour cette expérience pilote, particulièrement durant les premiers mois.

- **Demandes d'informations à l'initiative des écoles**

Le plus souvent, les questions nous ont été adressées par les directions, plus rarement par des enseignants engagés dans le projet ou par des PO. Elles ont concerné :

- l'utilisation des périodes octroyées (manières d'organiser l'horaire des enseignants en fonction des périodes octroyées et pour les 2 axes ; répartition entre les classes concernées ; manières d'organiser le groupe classe) ;
- l'encodage des données concernant les membres du personnel (Proeco, Document 12) ;
- le déroulement de l'accompagnement (désignation des chercheurs ; modalités d'accompagnement ; agenda ; étapes du projet ; outils proposés ...) ;
- l'éventuelle prolongation de l'expérience pilote ;
- des difficultés techniques concernant la complétion de formulaires.

À plusieurs reprises, la Cellule de support a été amenée à prendre contact avec d'autres services de l'AGE (entre autres la DGEO, la DGPE) afin de pouvoir répondre aux interpellations des écoles.

- **Démarches à l'initiative de la Cellule de support**

La Cellule a entrepris de nombreux contacts individualisés par téléphone ou par visioconférence avec des écoles pour échanger à propos de situations jugées problématiques par les équipes de recherche. Par exemple, l'utilisation inadéquate des périodes ou le désengagement de l'équipe éducative dans le projet.

Ces échanges ont mis en lumière des réalités vécues dans ces écoles : mauvaise compréhension des attendus de la recherche ; difficultés d'organiser les horaires des enseignants et des élèves ; instabilité organisationnelle des écoles durant la crise sanitaire ; charge de travail trop importante pour répondre aux demandes de l'équipe de recherche ; difficultés vécues avec certaines équipes de recherche jugées trop directives ou au contraire, peu investies... La Cellule a pu formuler des propositions pour répondre aux problématiques organisationnelles ou pour trouver des compromis permettant à la recherche de se poursuivre dans des conditions acceptables.

b) Identifier, répertorier et documenter les pratiques, outils et expériences menées sur le terrain

Le travail d'identification des pratiques, des outils et des expériences menées sur le terrain a été assuré en première ligne par les équipes de recherche. Afin d'être informée au plus près de ces expérimentations, la Cellule de support a fourni une grille de reporting, complémentaire aux rapports de recherche, qui devait permettre aux chercheurs de rédiger un compte rendu détaillé des expérimentations liées aux outils et aux pratiques dans les classes.

La Cellule de support a également proposé un canevas de fiche descriptive aux équipes de recherche. Ce canevas avait pour but de décrire le déroulement d'une activité de différenciation visant l'apprentissage de la lecture telle qu'elle avait été mise en œuvre dans les classes. La Cellule a fait évoluer le format des fiches descriptives au fil de la recherche pour tenir compte des retours des chercheurs et des enseignants quant à son utilisation.

La Cellule de support a analysé l'ensemble des rapports de recherche ainsi que les grilles de reporting transmis par les chercheurs au fur et à mesure de leur réception. Des demandes de précisions, des relances et des questions à propos du contenu de ces documents ont été adressées à chacune des équipes de recherche lors des réunions du Comité de coordination, mais aussi, lors de rencontres avec les chercheurs, réunissant les quatre équipes concernées, ou seulement l'une d'entre elles.

La Cellule de support a par ailleurs mené un inventaire des fiches descriptives ainsi que des fiches proposées en format libre par les équipes de recherche. La Cellule est actuellement en train de procéder à une analyse fine de celles-ci en vue de leur éventuelle publication sur e-classe. Des échanges ont déjà été menés au cas par cas avec les équipes de recherche pour affiner le contenu des premières fiches destinées à être diffusées. Le travail de mise en forme et de diffusion des fiches se poursuivra en 2022-2023.

c) Développer les modes de diffusion et de partage des pratiques et expériences, notamment en alimentant une plateforme numérique en ressources, outils et pratiques pédagogiques.

Jusqu'ici, la Cellule de support a concrétisé sa mission de diffusion et de partage de pratiques et d'expériences de deux manières principalement : via la diffusion de ressources sur e-classe et enseignement.be, ainsi que lors de séances de présentation des dispositifs D&AP.

Diffusion de ressources sur e-classe

- *Réflexion sur la stratégie de diffusion*

Plusieurs réunions ont été menées avec l'équipe du Service général du numérique éducatif afin de penser la diffusion des ressources D&AP sur e-classe. La préoccupation principale étant de rendre les ressources accessibles aux enseignants de la manière la plus efficace et pertinente possible en tenant compte des contraintes et des possibilités de la plateforme dans sa version actuelle. Pour nourrir ses réflexions, la Cellule de support s'est appuyée sur les préoccupations formulées par les membres du Comité de coordination et du Comité d'opérationnalisation et d'échanges d'information concernant la diffusion des fiches et autres supports éventuels produits dans le cadre des expériences pilotes.

La Cellule de support a par ailleurs mené des échanges avec d'autres services en charge de la production et/ou de la diffusion de ressources au sein du Chantier 2 (Référentiels ; Évaluations externes ; Fiches Consortiums ; Ressources liées à « Maitriser la langue de l'école »...) de manière à nourrir une réflexion commune sur la stratégie de diffusion.

Les échanges, tant avec le SGNE qu'avec les autres services impliqués dans le C2 et les membres du Comité d'opérationnalisation et d'échanges d'informations (qui, contrairement au Comité de coordination, est destiné à se pérenniser), se poursuivront au fur et à mesure de la mise en œuvre du tronc commun, en tenant compte des futures évolutions de la plateforme e-classe.

- *Mise en forme des ressources*

La Cellule de support a collaboré avec les graphistes de la DGPSE pour développer l'identité graphique des ressources D&AP ainsi que pour leur mise en page. Une identité visuelle globale a été pensée pour la thématique dédiée à D&AP sur e-classe ainsi que pour les ressources produites dans ce cadre. Un canevas de mise en page spécifique a été conçu pour les fiches infos, ainsi que pour les fiches outil.

La collaboration avec les graphistes se poursuivra pour assurer la mise en forme des ressources à venir en matière de différenciation et d'AP.

- *Ressources publiées*

Un dossier spécifique intitulée « Différenciation et accompagnement personnalisé » a été créée sur e-classe. Depuis l'automne 2020, huit ressources y ont été publiées. Il s'agit de quatre fiches INFO, à vocation théorique ou informative destinées aux enseignants de toutes les années du TC et de quatre fiches OUTILS destinées aux enseignants de P1 et P2, conçues dans une perspective pratique. Des ressources théoriques et pratiques issues de l'expérience pilote du secondaire seront diffusées progressivement au sein de la thématique.

Fiches INFO

- N°0 *Les dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé. Rentrée 2020-2021 dans le contexte Covid 19*¹²⁸

- N°1 *Les dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé au sein du tronc commun redéfini et renforcé*

- N°2 *La différenciation pédagogique. Une clé pour favoriser la réussite et accroître la motivation et l'engagement de tous les élèves*

- N°3 *Le co-enseignement et la co-intervention pédagogique. Deux modes de collaboration pour la différenciation*

- *Diffusion de ressources dans le cadre de la stratégie de rentrée Covid*

La Cellule de support a été invitée à contribuer à la stratégie de rentrée 2020-2021 dans le contexte de la Covid 19. Trois fiches ont ainsi été mises à disposition des équipes éducatives pour leur donner des pistes de mise en œuvre du soutien aux élèves dans une optique de différenciation et d'AP (voir ci-dessus fiches N°0, N°2, N°3). Ces ressources ont été rendues disponibles via les canaux de communications mis en œuvre dans le cadre de cette stratégie de rentrée : page dédiée sur enseignement.be, plateforme élaborée par les DCO et circulaire Stratégies Covid 2020-2021.

¹²⁸ Cette fiche, réalisée et publiée spécifiquement dans le cadre de la stratégie de rentrée Covid 2020-2021 est amenée à disparaître d'e-classe.

c) Séances de présentation des dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé

Plusieurs séances de présentation menées en 2020 et 2021 auprès de différents publics ont permis à la Cellule de support de présenter les dispositifs D&AP et de faire part des premiers enseignements tirés des recherches en termes de pratiques, d'outils et d'organisation des dispositifs tels que mis en œuvre dans le cadre des expériences pilotes. Certaines de ces séances de présentation étaient destinées à des acteurs de l'enseignement secondaire.

| Date | Public |
|-------------------------|--|
| 20/10/20 17h30- 19h | Haute École en Hainaut (Mons) : 3e bacheliers régents et instituteurs primaires |
| 27/10/20 15h30-17h30 | Haute École en Hainaut (Tournai) : 3e bacheliers régents, instituteurs primaires et préscolaires |
| 03/05/21 9h30-11h30 | WBE : Personnes responsables de la mise en œuvre des pôles territoriaux |
| 18/05/21 11h-12h30 | Synergies (FW-B) : personnel de la DGPSE et invités |

Ces séances de présentation se poursuivront dans les prochains mois et années, pour toucher les différents publics concernés au fur et à mesure de la mise en œuvre du tronc commun.

d) Soutenir le Comité d'opérationnalisation et d'échange d'informations dans ses missions en produisant les analyses ou documents qui lui sont soumis

Les actions menées par la Cellule de support en soutien au Comité d'opérationnalisation et d'échange d'informations ont été traitées dans le rapport d'évaluation de l'expérience pilote menée au fondamental.

e) Soutenir le Comité de coordination du projet pilote créé à l'article 16sexies/1, § 4, du décret du 29 juillet 1992 dans ses missions.

Jusqu'ici, les documents produits par la Cellule de support pour soutenir le Comité de coordination dans ses missions sont les PV de réunions reprenant de manière exhaustive le contenu des échanges, ainsi que les diaporamas et autres supports présentés lors des réunions.

f) Veiller au suivi des cahiers des charges des équipes de chercheurs

Monitoring

Afin d'assurer le suivi des cahiers des charges des équipes de recherche, la Cellule de support a produit des documents de monitoring reprenant les dates et les contenus des attendus concernant les rapports de recherche, les grilles de reporting et les fiches descriptives. À la demande des équipes de recherche, la Cellule de support a également formulé des questions-guides destinées à les aider pour la rédaction des rapports intermédiaires et finaux.

Analyse des rapports et autres documents

Comme cela déjà a été évoqué plus haut, l'ensemble des rapports et autres documents transmis par les équipes de recherche ont été analysés au fur et à mesure par la Cellule de support. Cette dernière a pu formuler des demandes de précisions ou des questions lors des réunions du Comité ou lors de rencontres avec les équipes pour faire le point avec elles sur le déroulement ou le contenu des recherches.

Contacts réguliers avec les chercheurs

En dehors des réunions du Comité, des échanges ont été menés régulièrement avec les équipes de recherche, tant avec les promoteurs qu'avec les chercheurs, et ce, par téléphone, par mail ou par visioconférence.

- **Communication à l'ensemble des équipes de recherche**

Les communications adressées par la Cellule de support à l'ensemble des équipes de recherches ont concerné les points suivants :

- le suivi administratif/comptable des recherches : répartition des écoles, transmission des arrêtés de subventions aux promoteurs ;
- le suivi du monitoring : rappel des différentes échéances de la recherche, accusés de réception des rapports de recherche, relances si nécessaire ;
- l'information quant aux communications officielles adressées aux écoles dans le cadre de l'expérience pilote ;
- l'organisation des réunions du Comité (consignes pour les présentations des rapports de recherche) ;
- l'information aux équipes de recherche concernant les possibilités d'adaptation de l'accompagnement en réponse à la crise sanitaire et à la fermeture des écoles.

Contacts avec les équipes au cas par cas

- **Demande d'informations à l'initiative des équipes de recherche**

La Cellule de support a répondu à des interpellations particulières de la part soit des promoteurs, soit des chercheurs à propos de sujets divers :

- le suivi administratif/comptable des recherches (AGCF ; subventions, créances ; changements d'attribution au sein des équipes de recherche ; conditions du suivi léger) ;
- la répartition des écoles entre équipes de recherche (nombre et localisation) ;
- les attendus des recherches du point de vue la FW-B (demande de précisions sur les attentes concernant les rapports et les grilles de reporting ; proposition d'ajustement/de modification du canevas des fiches descriptives) ;
- l'organisation de la concertation et de l'AP dans les écoles (nombre de périodes octroyées aux écoles ; constitution des équipes disciplinaires et des horaires) ;
- la gestion de la crise liée à la Covid 19 (demande de validation de certaines adaptations de l'accompagnement au vu de la crise sanitaire ; demande de précision quant aux possibilités de se rendre dans les écoles dans ce contexte) ;
- le respect des droits de publication, de reproduction ou à l'image (demande d'autorisation de publier certains résultats de la recherche dans le cadre de publications scientifiques ; respect des droits pour la publication des fiches) ;
- de nombreuses demandes d'intervention de l'administration auprès d'écoles participantes face à des situations jugées problématiques par les chercheurs (désengagement des enseignants ; mise en œuvre de la concertation et de l'AP non conforme aux attendus ; utilisation inadéquate des périodes...).

- **Propositions ou demande d'informations à l'initiative de la Cellule de support**

La Cellule de support a également communiqué avec les équipes au cas par cas pour formuler des recommandations/des propositions ou pour demander des précisions quant à l'accompagnement proposé par les chercheurs aux écoles.

3.2. Le Comité de coordination

3.2.1. Composition et rôle

Conformément au Décret du 11 octobre 2018 relatif à l'implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans l'enseignement fondamental et secondaire, un Comité de coordination a été créé.

Ce Comité a assuré le suivi des recherches menées dans le cadre de l'expérience pilote dans l'enseignement secondaire. Il était présidé par le Directeur général adjoint f.f. du pilotage du système éducatif. Ce Comité était composé de personnes représentant respectivement la ministre de l'Education, la ministre ayant l'enseignement supérieur dans ses attributions; chaque fédération de pouvoirs organisateurs, Wallonie-Bruxelles Enseignement, la Direction générale du pilotage du système éducatif, la Direction générale de l'enseignement obligatoire, l'Institut de la formation en cours de carrière et les Universités et Hautes Écoles qui participent à l'accompagnement des écoles concernées par l'expérience pilote.

Le Comité a pris la décision d'inviter deux représentants du Service général de l'inspection et deux représentants du Service général du pilotage des écoles et des CPMS.

Ses missions, définies par l'AGCF du 23 janvier 2019, consistaient à assister les établissements concernés dans la mise en œuvre des outils et des pratiques de différenciation et de remédiation.

Dans le cadre de ses missions, le Comité de coordination :

- a coordonné, assisté et suivi l'évolution des écoles engagées dans le projet ;
- a élaboré une proposition de définition des modalités de suivi et de monitoring de la mise en œuvre du dispositif qui a été transmise à la ministre ayant l'enseignement obligatoire dans ses compétences par la Cellule de support;
- a analysé les rapports d'évaluation transmis par les équipes de chercheurs aux fins du suivi du projet pilote.

3.2.2. Actions menées

Dans cette partie, nous analyserons les actions menées par le Comité en soutien à l'expérience pilote en regard des missions qui lui ont été dévolues. Au total, le Comité s'est réuni à six reprises pour suivre les travaux de recherche, orienter les équipes et répondre aux interrogations des chercheurs.

Plus concrètement, les actions menées par le Comité ont permis de/d' :

a) Coordonner, assister et suivre l'évolution des écoles engagées dans le projet

Jusqu'à présent, le dispositif de collaboration et de coopération ne concerne que les écoles engagées dans l'expérience pilote. Le suivi des écoles a été assuré en première ligne par les équipes de recherche. Les membres du Comité ont pu prendre connaissance de l'évolution des écoles par l'intermédiaire des rapports de recherche qui leur ont été transmis. Ces membres, ainsi que les invités, ont pu également assister aux présentations assurées par les équipes de recherche lors des réunions du Comité.

L'ordre du jour de ces réunions était la plupart du temps consacré prioritairement à la présentation des rapports de recherche. Des échanges suivaient, permettant aux membres et aux invités de poser des questions ou de formuler des propositions. Globalement, les discussions avaient pour but de mettre en lumière les freins et les facilitateurs pour la mise en œuvre de la différenciation et de l'AP, dans la perspective de leur implémentation généralisée. Concrètement, les débats ont porté sur :

- la mise en place compliquée dans les écoles du cadre tel qu'attendu par l'administration ;
- l'organisation de la concertation intra- et inter-écoles ;

- la difficile articulation des dynamiques de l'axe 1 et de l'axe 2 dans les écoles. Articulation pourtant jugée nécessaire par les chercheurs afin d'assurer une continuité et une complémentarité dans les apprentissages ;
- la mise en œuvre des tests diagnostiques proposés par les chercheurs : Comment permettent-ils la planification différenciée des apprentissages ? Est-il possible d'en pérenniser l'utilisation par les enseignants de manière autonome ?;
- la nécessaire adaptation de la recherche au vu du contexte sanitaire ;
- la rédaction des grilles de reporting et des fiches descriptives. La plupart des outils mis en œuvre par les enseignants ont été co-construits par eux-mêmes, en collaboration avec les chercheurs. Les interactions des chercheurs, avec le Comité et avec la Cellule de support, pour préciser la forme et les objectifs des fiches descriptives ont donc été nombreuses.

Pour assurer la bonne information des membres du Comité représentant les PO/FPO, la liste des écoles impliquées dans l'expérience et appartenant à leur réseau leur a été transmise.

b) Elaborer une proposition de définition des modalités de suivi et de monitoring de la mise en œuvre du dispositif qui est transmise au ministre ayant l'enseignement obligatoire dans ses compétences par la Cellule de support pour le 30 juin au plus tard

Une proposition de monitoring a effectivement été adressée par la Cellule de support au ministre ayant l'enseignement obligatoire dans ses compétences.

c) Analyser les rapports d'évaluation transmis par les équipes de chercheurs aux fins du suivi du projet pilote.

Comme précisé précédemment, les rapports rédigés par les équipes de recherche ont été transmis à tous les membres du Comité et ont fait l'objet de discussions au sein des réunions du Comité.

d) Contribuer à la réflexion sur la diffusion des ressources D&AP sur e-classe

En plus des actions menées en regard des missions qui lui ont été dévolues par l'AGCF du 23 janvier 2019, les membres du Comité, ainsi que les invités, ont pu échanger et exprimer leurs préoccupations à propos de la manière de rendre les ressources disponibles de la manière la plus efficace et pertinente sur e-classe. Ceci, en tenant compte des possibilités offertes par la plateforme dans sa version actuelle : Quels chemins d'accès aux ressources sur la plateforme ? ; Quelle articulation entre les fiches INFO et les fiches OUTILS, ainsi qu'avec d'autres supports déjà existants tels que les fiches Consortium pour permettre une prise en main efficace et pertinente des outils proposés ?

À plusieurs reprises, des participants aux réunions ont insisté sur l'intérêt de la production et la diffusion de vidéos complémentaires aux fiches, qui permettraient de poser des fondements théoriques et de montrer la mise en œuvre de certains outils/pratiques au sein des classes.

Lors des réunions du Comité, une préoccupation a été formulée de manière récurrente, tant par les membres des équipes de recherche que par les représentants de PO/FPO : la diffusion de ressources en ligne ne suffit pas pour garantir l'appropriation d'outils et de pratiques innovantes en matière de différenciation ou de co-enseignement/co-intervention. Un accompagnement plus global doit être proposé aux équipes éducatives, notamment par le biais de canaux divers comme la formation initiale et continue des enseignants et des directions, les communautés de pratiques, les plans de pilotage, l'accompagnement par les CSA... Cette préoccupation devrait se traduire sous diverses actions pour soutenir le changement structurel auprès de différents publics, au fur et à mesure de l'implémentation des dispositifs D&AP et du tronc commun.

IV. SYNTHÈSE DES ÉLÉMENTS-CLÉS POUR UNE MISE EN ŒUVRE STRUCTURELLE DE LA DIFFÉRENCIATION ET DE L'ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISÉ

Nous proposons, dans cette partie, une synthèse des éléments-clés en vue de soutenir l'implémentation progressive des dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé au sein de l'ensemble des écoles de l'enseignement secondaire en FW-B.

Le premier élément-clé en vue de soutenir la mise en œuvre concerne les moyens à octroyer aux écoles dans le cadre de l'implémentation des dispositifs D&AP (1). Certaines actions, destinées à accompagner les équipes éducatives et à permettre à tous les acteurs d'intégrer ces nouveaux dispositifs dans leurs pratiques, sont également essentielles (2). Enfin, l'optimisation d'organes d'accompagnement tels que le Comité d'opérationnalisation et d'échange d'informations et la Cellule de support devrait être envisagée dans la perspective de la mise en œuvre des dispositions du Code (3).

1. Ressources à mettre à disposition des écoles de la FW-B pour soutenir l'implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé

Dans le cadre de l'expérience pilote, des périodes supplémentaires ont été octroyées aux écoles. Ces moyens visaient à encourager les temps de concertation entre enseignants ainsi qu'à renforcer l'encadrement de manière à expérimenter l'accompagnement personnalisé.

Dans la majorité des écoles participantes, des périodes de concertation ont effectivement été inscrites à l'horaire des enseignants membres d'une équipe disciplinaire. Les modalités d'organisation de ces périodes ont varié en fonction des contextes. Il semblerait également que le rôle de coordinateur ait effectivement été attribué dans tous les établissements.

La mise en place des heures d'AP a été compliquée dans certaines écoles au démarrage de l'expérience pilote, ce qui a demandé une intervention des équipes de recherche et des services de l'administration. L'organisation des périodes d'AP semble avoir été plus aisée durant l'année de prolongation. Ces périodes

ont pris des configurations variées selon le contexte des écoles : consécutives ou non, données par les professeurs titulaires ou par des professeurs différents, à des groupes d'élèves de classes différentes ou issus d'une même classe, etc. Le plus souvent, deux périodes d'AP ont été regroupées dans une plage horaire commune à l'ensemble des classes de première année secondaire.

De façon générale, la mise en place de deux heures hebdomadaire d'accompagnement personnalisé à l'horaire des élèves de première secondaire (et dans un certain nombre d'écoles, à l'horaire de l'ensemble du premier degré) a constitué un levier central à la mise en place de pratiques pédagogiques favorables à la différenciation (groupes de besoins, ateliers tournants, tutorat entre élèves, plan de travail autonome...).

Dans certaines écoles, durant les heures d'AP, la présence d'une équipe pluridisciplinaire chargée d'enseigner au même moment et dans le même projet a favorisé la mise en œuvre du co-enseignement. Ainsi, des duos d'enseignants de différentes disciplines (un professeur de français et un professeur de mathématiques) ont été constitués. Dans les écoles où il a été organisé, le co-enseignement a été très apprécié des enseignants et des élèves et semble bénéfique à ces derniers, car l'action des co-enseignants y est plus personnalisée et efficace que dans les cours traditionnels.

Pour soutenir l'implémentation des dispositifs D&AP, il importe d'accorder des périodes supplémentaires destinées à 1° renforcer l'encadrement à raison de minimum 2 périodes par semaine et par classe, et à 2° favoriser les temps de concertation entre collègues.

Conditions de réussite :

- **Les directions et les PO doivent être informés en amont de l'octroi de ces périodes** sur les objectifs poursuivis ainsi que sur les conditions favorables à leur mobilisation efficace, pour leur permettre d'anticiper l'organisation de leur école.
- La mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé et d'une dynamique de travail collaborative demande une inscription dans le temps, il est important de veiller à **la stabilité des équipes afin de pérenniser les projets** au fil des années.
- Les équipes pédagogiques devraient disposer de **locaux en suffisance et adaptés** à la taille des groupes. Elles devraient aussi bénéficier de **matériel d'ordres divers** permettant de travailler sur différents projets durant les heures d'AP (matériel pédagogique, informatique, numérique, connexion internet...).

Concernant l'organisation de l'accompagnement personnalisé

- **L'utilisation des périodes supplémentaires destinées à l'AP doit être un minimum balisée** pour garantir leur efficacité : elles sont destinées prioritairement à la mise en œuvre de dispositifs favorisant la différenciation pédagogique à destination de tous, dans des configurations évitant l'externalisation systématique de certains élèves et la constitution de groupes de niveaux pérennes. Ces périodes doivent permettre d'assurer un accompagnement personnalisé offrant des modalités de différenciation plus variées et plus flexibles que celles mises parallèlement en œuvre dans les pratiques habituelles de la classe. Des outils et des dispositifs innovants favorisant la différenciation pédagogique sont de préférence mis en œuvre durant ces périodes.
- Il est essentiel de **penser et organiser la complémentarité entre les activités des périodes d'AP et des périodes de cours habituelles**, notamment en prévoyant des mises en commun suite aux apprentissages réalisés pendant les périodes d'AP.

- **Les modalités d'organisation des dispositifs d'AP** mis en œuvre dans chaque école doivent faire l'objet d'une réflexion en équipe et d'une évaluation régulière pour répondre au mieux aux spécificités du public et au contexte particulier de chaque école, et pour amener chacun à se sentir concerné. La description de ces modalités d'organisation gagnerait à intégrer, dès que possible, la dynamique des plans de pilotage.

Concernant l'organisation des temps de concertation entre collègues

- **Les heures de concertation gagneraient à être placées au même moment** dans l'horaire des enseignants concernés, idéalement de manière consécutive.
- **Un rôle de coordination devrait être attribué à un enseignant** pour faciliter le travail collaboratif. Une période supplémentaire devrait être prévue à l'horaire de cet enseignant pour qu'il puisse mener ses tâches spécifiques.

2. Actions pertinentes et efficaces à mener pour soutenir l'implémentation des dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé

L'expérience pilote a montré que la mise en œuvre des nouveaux dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans les écoles devra obligatoirement être accompagnée, si on ne souhaite pas que seules les écoles les plus aptes au changement entrent dans cette nouvelle dynamique. Étant donné qu'il est impossible d'offrir à tous un accompagnement similaire à celui dont ont bénéficié les écoles participant à l'expérience pilote, nous allons, dans cette partie, nous baser sur les points forts de l'accompagnement proposé par les quatre équipes de recherches afin d'exposer les grandes orientations à poursuivre afin que l'ensemble des équipes éducatives fassent vivre au plus vite la différenciation pédagogique dans toutes les écoles de la FW-B. Il s'agit de prendre en compte cinq dimensions essentielles :

2.1. Informer

L'expérience pilote a montré que les directions et les enseignants doivent absolument être au clair sur les visées de ces nouveaux dispositifs avant de pouvoir les mettre en œuvre efficacement. La mise en œuvre des nouveaux dispositifs bousculera les habitudes de nombreux enseignants. Dès lors, l'explicitation de la nouvelle approche évolutive de prise en compte des besoins des élèves au sein du tronc commun devra être assurée. Actuellement, les représentations des acteurs relatives à la différenciation, à la notion de réussite ou d'accompagnement, ou encore à la gestion de l'hétérogénéité sont extrêmement variées.

Il serait essentiel de proposer une information à large échelle, via divers canaux, à destination des acteurs locaux et intermédiaires, à propos des dispositifs D&AP, notamment de façon intégrée à l'information à diffuser à propos de l'ensemble des nouveautés véhiculées par le tronc commun.

Conditions de réussite :

- La **définition de la différenciation pédagogique devrait être largement diffusée**, ainsi que la diversité des modalités possibles de mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé. Les fiches info à ce sujet, déjà publiées sur e-classe par la Cellule de support, nous semblent constituer des supports adéquats¹²⁹.

¹²⁹ <https://www.e-classe.be/resourcesingle/thematic/7859>

- Les dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé devraient être présentés comme **une dynamique globale à plusieurs niveaux**, associant des actions tant dans les pratiques habituelles de la classe, qu'au sein des périodes d'accompagnement personnalisé et de dispositifs spécifiques complémentaires pour les élèves qui en manifestent le besoin. C'est cette combinaison de niveaux d'action qui permettra de répondre au mieux et de la façon la plus immédiate possible aux besoins de tous.
- L'information donnée devrait **articuler les différents dispositifs de soutien qui seront présents au sein du tronc commun** (pôles territoriaux, aménagements raisonnables, dispositifs FLA et DASPA...), et mettre en lumière leur complémentarité.
- Au sein des écoles, **une information complète à propos des dispositifs et de leurs objectifs devrait être apportée aux équipes pédagogiques par les directions**, de manière à favoriser leur adhésion.
- **Les élèves sont les premiers bénéficiaires** du dispositif d'accompagnement personnalisé. Une **information claire devrait également leur être apportée, ainsi qu'à leurs parents, en début d'année** à propos de ses objectifs, de l'horaire des séances (avec le détail des matières visées), des modalités organisationnelles (locaux, enseignants, matériel...). Les liens entre l'AP et les cours proprement dits doivent être rendus explicites pour les élèves, a fortiori si l'enseignant en charge de l'AP n'est pas le titulaire du cours.

2.2. Sensibiliser

La transition vers une dynamique de différenciation pédagogique vécue dans le quotidien de chaque classe représente un changement important pour de nombreux acteurs. Les informer ne suffira donc pas à les amener dans une logique d'évolution. Des espaces de discussions, d'échanges, de partages seront nécessaires pour accompagner cette transition, et permettre l'implication de chacun dans ce processus de changement.

L'introduction des dispositifs D&AP doit être soutenue par l'organisation de moments de discussions et d'échanges, et ce de façon spécifique ou de façon intégrée à des démarches de sensibilisation portant sur l'ensemble du nouveau tronc commun.

Conditions de réussite :

- **Des témoignages directs d'enseignants ou de directions déjà entrés dans la dynamique** (issus des expériences pilotes) devraient être privilégiés, qu'il s'agisse de supports vidéos ou de témoignages en présentiel.
- **L'organisation de moments de concertation organisés régulièrement au sein des écoles** autour d'objectifs circonscrits en lien avec les besoins des enseignants devrait favoriser la communication entre enseignants de disciplines et/ou d'années différentes, ainsi que le développement d'une dynamique collaborative favorable aux pratiques de différenciation.
- **Donner et se donner le temps du changement** : un changement de pratiques s'inscrit nécessairement dans un temps long, qui passe par un questionnement des valeurs éducatives personnelles et de groupe, la mise en confiance, des formations, des essais et erreurs, des échanges, des discussions, des controverses, une formalisation progressive, etc.

2.3. Outiller

S'assurer de la mise en œuvre d'activités favorisant effectivement la différenciation pédagogique nécessite d'outiller les enseignants, tant d'un point de vue pédagogique, didactique que réflexif. Mettre à disposition

des ressources proposant une méthodologie explicite semble faciliter la prise en main et le déploiement efficace d'outils et de dispositifs pertinents dans les pratiques des enseignants. De cela émerge généralement le constat de résultats positifs sur les apprentissages et d'effets plus globaux sur les compétences transversales des élèves, ce qui motive les enseignants à intégrer les outils dans leurs pratiques à plus long terme. Il semble néanmoins important que les enseignants puissent également se sentir libres d'adapter ces outils à leur réalité et puissent trouver des pistes guidant ces possibles adaptations.

Trois axes d'action seraient à privilégier pour développer, de façon efficiente, l'utilisation d'outils et de dispositifs didactiques favorisant la différenciation pédagogique et la réussite de tous : la mise à disposition d'outils didactiques pertinents présentés de façon détaillée et attractive ; la mobilisation des temps de travail collaboratif et la formation des enseignants à ces nouvelles modalités de concertation ; l'appui des conseillers au soutien et à l'accompagnement et des organismes de formation initiale et continue.

Conditions de réussite :

- Pour certains obstacles à l'apprentissage plus délicats ou en fonction des difficultés rencontrées par les élèves, il est nécessaire de mener **une réflexion didactique approfondie** en équipe afin de penser une stratégie d'enseignement qui envisage à la fois les cours habituels et l'AP.
- Concernant les **tests diagnostiques**, souvent jugés comme chronophages par les enseignants : ces tests pourraient être **automatisés**, afin d'éviter aux équipes éducatives la correction et le codage de ceux-ci. Un appui (proposé par les chercheurs sous la forme d'une formation) resterait nécessaire pour permettre aux enseignants d'exploiter correctement les résultats obtenus par les élèves aux différentes épreuves.
- Les **outils pertinents devraient être disponibles sur e-classe**. À ce sujet, vu qu'une utilisation étendue de la plateforme e-classe est souhaitée dans le cadre de la mise en œuvre du tronc commun, il semble nécessaire de la promouvoir largement en FW-B, voire de l'accompagner de formations dans l'optique de soutenir une véritable implémentation contextualisée de ces outils au sein des classes et dans les pratiques enseignantes.
- Une manière complémentaire de « faire vivre » les outils expérimentés dans le cadre de l'expérience pilote serait de **réaliser des capsules vidéo** faisant intervenir des élèves et des enseignants ayant testé des activités dans leur classe pour qu'ils parlent de leur vécu, qu'ils soulignent les plus-values de l'activité, qu'ils attirent l'attention sur l'un ou l'autre point d'ordre didactique ou organisationnel.
- Dans certaines classes, les enseignants sont confrontés à de réelles difficultés liées à l'apprentissage de la langue de scolarisation. Des **outils spécifiques liés au français de scolarisation** devraient être proposés pour les élèves qui en ont besoin, tout en veillant à ce qu'ils correspondent au contexte du 1er degré. De façon plus générale, le français devrait être décloisonné de son cours de langue et de littérature pour être travaillé **dans toutes les disciplines par tous les enseignants en tant que langage au service des apprentissages**, tant dans les périodes d'AP, que dans les cours habituels.

2.4. Former

La mise en œuvre de l'AP et plus généralement de la différenciation, ainsi que de pratiques collaboratives constituent des changements organisationnels et pédagogiques importants. Dès lors, le développement

professionnel des enseignants en la matière devrait constituer une priorité et mériterait d'être envisagé de manière transversale, de la formation initiale à la formation continue en passant par l'accompagnement à l'insertion professionnelle et en cours de carrière.

La formation devrait être le cadre privilégié pour des démarches d'analyses de pratiques professionnelles où le métier d'enseignant pourrait être questionné dans ses différentes dimensions (didactiques, pédagogiques, relationnelles, organisationnelles, éthiques, etc.).

La réflexivité par rapport aux pratiques devrait porter sur : l'identité professionnelle des acteurs, la place du diagnostic et de l'évaluation du bagage de l'élève dans les pratiques et dans le processus d'apprentissage, le repositionnement des pratiques et des outils dans une perspective de progression des apprentissages, la pérennisation des changements engagés, etc.

Conditions de réussite :

- Les formations doivent permettre de **faciliter la prise en main d'outils et de dispositifs pertinents**, en explicitant les fondements pédagogiques et didactiques nécessaires à leur efficacité. Elles doivent à la fois concerner des aspects pédagogiques (co-enseignement, approche diagnostique, groupes de besoins, tutorat, plans de travail autonomes) et des aspects didactiques (outils validés). La démarche de co-enseignement mêlant co-planification, co-instruction et co-évaluation de ses pratiques se révèle un axe de formation à privilégier.
- Les formations gagnent à s'organiser en plusieurs temps, avec des groupes stables d'enseignants, afin d'assurer **un suivi de la mise en œuvre des outils ou dispositifs concernés**. Après un module de présentation assuré par le formateur, un module de retour distancié sur les premières expérimentations semble très pertinent. Cette dynamique permet en outre d'éventuellement faire naître des communautés de pratiques inter-écoles autour de l'outil ou du dispositif visé.
- Des espaces d'échanges virtuels consacrés à chacun des outils / dispositifs concernés par les formations gagneraient à être créés pour soutenir ces dynamiques et nourrir la réflexivité des enseignants en cheminement dans leur appropriation des ressources concernées.
- L'organisation de **communautés de pratiques professionnelles planifiées dans la durée**, ciblées sur un objet pédagogique et répondant aux préoccupations du terrain permettrait de développer la dynamique collaborative entre écoles. Les enseignants participants assureraient le rôle de personnes-relais pour informer et impulser des projets porteurs en lien avec la différenciation dans leurs écoles. Mais jusqu'ici, si les échanges inter-écoles ont pu être enclenchés, ils n'ont par contre pas pu être automatisés ni autonomisés. Le rôle des chercheurs a été essentiel pour soutenir la dynamique d'échange de pratiques. Pérenniser ce type de collaboration entre écoles demande une inscription dans un temps long, ainsi que la présence de personnes motrices pour maintenir la dynamique.
- Pour permettre la mise en œuvre de nouvelles pratiques de collaboration et de concertation, il semble indispensable de **permettre aux enseignants de développer des compétences particulières spécifiques au travail collaboratif**. Il serait dès lors intéressant de proposer des formations au travail collaboratif en équipe, tant en formation en cours de carrière qu'en formation initiale. Par ailleurs, des formations à l'attention des directions devraient également permettre de développer le rôle central des directeurs et des coordinateurs dans la dynamique collaborative.

2.5. Accompagner

Concernant les démarches de création et de mise en place d'outils et de pratiques innovants, les enseignants ayant participé à l'expérience pilote disent ne pas se sentir suffisamment autonomes et ressentent toujours le besoin d'un accompagnement. La quasi-totalité des enseignants trouve l'accompagnement indispensable, celui-ci leur permettant de découvrir des outils et des apports théoriques; de se remettre en question ; de sortir de leur zone de confort ; d'abandonner des habitudes non efficaces ou encore, d'oser expérimenter de nouvelles choses ; de structurer leurs démarches pédagogiques et didactiques.

Il importe de veiller à ce que les conseillers au soutien et à l'accompagnement, ainsi que les acteurs de formation initiale et continue, soient au clair avec les notions théoriques véhiculées par les dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé, et que des outils d'accompagnement soient développés, sur la base des apports des différentes recherches impliquées dans l'expérience pilote.

Conditions de réussite :

- L'accompagnement à l'implémentation des dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé devrait constituer **un des axes de travail attribués aux conseillers au soutien et à l'accompagnement.**
- Les écoles devraient être correctement **informées de la possibilité de mobiliser ces acteurs intermédiaires** pour les accompagner dans ce processus de changement.
- La **mise en réflexion des équipes pédagogiques par des contacts concrets avec des chercheurs** en matière de pratiques de classes, de dispositifs didactiques ou de collaboration soutient le développement professionnel des enseignants.
- La **diffusion du vade-mecum pour l'AP** réalisé par l'équipe de l'UNamur+ devrait être envisagée parallèlement à l'accompagnement de chercheurs, CSA ou formateurs.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'expérience pilote visant à renforcer la différenciation pour dénouer des obstacles à l'apprentissage en français, mathématiques, sciences et langues modernes a concerné 35 écoles. Chacune de ces écoles a bénéficié de périodes supplémentaires à consacrer au projet ainsi que d'un soutien académique. Au terme de ce processus, une majorité d'écoles ont manifestement mis en œuvre des outils, des dispositifs et des pratiques s'inscrivant dans une dynamique de différenciation pédagogique, à la fois favorable aux apprentissages disciplinaires des élèves, au développement de compétences plus transversales, et au développement professionnel des enseignants impliqués, notamment en matière de collaboration.

Nous pouvons donc conclure que la dynamique des dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé, telle que mise en place dans l'expérience pilote, contribue au développement de pratiques innovantes en matière de différenciation pédagogique, favorisant ainsi la réussite de tous les élèves en FWB.

Toutefois, comme l'a montré l'expérience pilote, la mise en œuvre d'outils didactiques pertinents en matière de différenciation, de pratiques pédagogiques innovantes et d'une dynamique de travail collaborative ne se fait pas spontanément dès l'octroi de moyens.

Pour assurer le déploiement de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé, il s'agit donc d'informer et de sensibiliser les enseignants sur les enjeux de ces dispositifs et sur les concepts qui les sous-tendent, de fournir des outils pédagogiques et didactiques pertinents, et d'assurer une formation et un accompagnement efficaces des équipes éducatives. Cet accompagnement devra aider à la prise en main des ressources et au changement de pratiques ainsi que faciliter les collaborations entre enseignants.

Pour mettre en place une dynamique de différenciation efficace dans les écoles secondaires, il apparaît essentiel de garantir les conditions favorables suivantes: des conditions organisationnelles optimales, la stabilité des enseignants impliqués, une dynamique collaborative au sein de l'équipe éducative, des représentations correctes et partagées des concepts véhiculés, la mise à disposition d'outils concrets proposant une méthodologie de mise en œuvre claire, la possibilité d'interagir avec un expert ou encore l'organisation de temps de réflexivité en école ou en inter-écoles..

Des dynamiques solides de soutien et d'accompagnement à la différenciation pédagogique semblent devoir impérativement être mises en œuvre dans la durée, avec l'appui d'organes de soutien tels que le Comité d'opérationnalisation et d'échange d'informations et la Cellule de support. Pour réussir, le « dispositif » qui sera mis en place de manière structurelle devra aussi pouvoir s'appuyer sur tous les acteurs intermédiaires, au premier chef desquels, les conseillers au soutien et à l'accompagnement et les organismes de formation initiale et continue. Atteindre l'autonomie des équipes enseignantes pour mettre en œuvre une approche de gestion de l'hétérogénéité visant la réussite de tous nécessite en effet persévérance et soutien, si on veut qu'elle soit durablement intégrée dans les pratiques comme un fondement central et indispensable aux apprentissages.