

PIRLS 2021



DOSSIER N°5

LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

Charlotte DEJAEGHER
Virginie DUPONT
Patricia SCHILLINGS

Dans cet ouvrage, le masculin est utilisé comme représentant des deux sexes, sans discrimination à l'égard des hommes et des femmes, et dans le seul but d'alléger le texte.

INTRODUCTION

Ce dossier vise à apporter un éclairage quant au développement professionnel des enseignants. En se basant sur les données recueillies auprès des enseignants dans le cadre de l'enquête PIRLS, nous dressons ici le portrait du développement professionnel des enseignants de 4^e année primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Différents aspects de celui-ci seront développés.

Pour commencer, la formation initiale des enseignants sera étudiée. En effet, le développement professionnel commence dès l'entrée en formation initiale. Au-delà du nombre d'années d'études, quels sont les aspects prioritaires de la formation initiale ? Quels aspects sont au contraire les parents pauvres de cette formation ? Constate-t-on une évolution en fonction de l'ancienneté des enseignants ?

Ensuite, la formation continue sera abordée. Parmi les thématiques proposées dans le questionnaire PIRLS, quelles sont celles qui sont les plus plébiscitées par les enseignants ? Les pratiques d'enseignement et d'évaluation diffèrent-elles en fonction de la participation des enseignants à l'un ou l'autre programme de formation continue ? Quels sont les besoins et les obstacles concernant cette formation continue ?

Enfin, la question de la satisfaction professionnelle sera explorée, étant donné que cette dernière joue un rôle crucial dans le développement professionnel des enseignants et peut influencer leur maintien dans la profession.

1. La formation initiale des enseignants

Rappelons-le, la formation initiale des enseignants varie non seulement en termes de niveau de diplôme requis (master dans des pays comme l'Italie et la France, bachelier professionnalisant dans d'autres comme le Luxembourg et la Hongrie), mais aussi en termes de structure de formation (European Commission, 2022) (voir Figure 1). Le modèle simultané combine stages pratiques et acquisition de compétences théoriques de manière progressive, avec une implication croissante dans l'expérience sur le terrain au fil des années. À l'inverse, le modèle consécutif sépare l'enseignement théorique et la pratique, avec une immersion totale en milieu scolaire lors de la deuxième partie de la formation. Au-delà du modèle retenu, la durée de ces formations varie de trois à cinq ans selon les pays, avec une tendance majoritaire consistant en une formation de base de quatre ans, et une possibilité dans certains pays de la prolonger par un master. Certains pays comme l'Irlande et la Suède imposent un master en quatre ans, tandis que d'autres comme le Danemark et la Croatie prescrivent quatre années d'étude pour un bachelier professionnalisant.

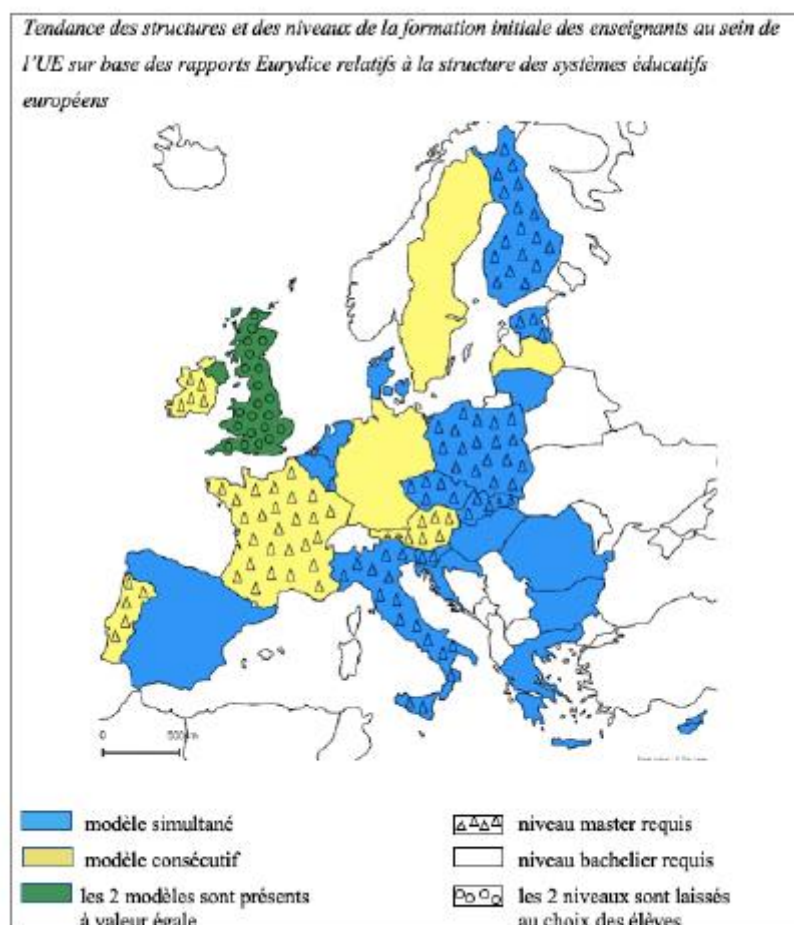
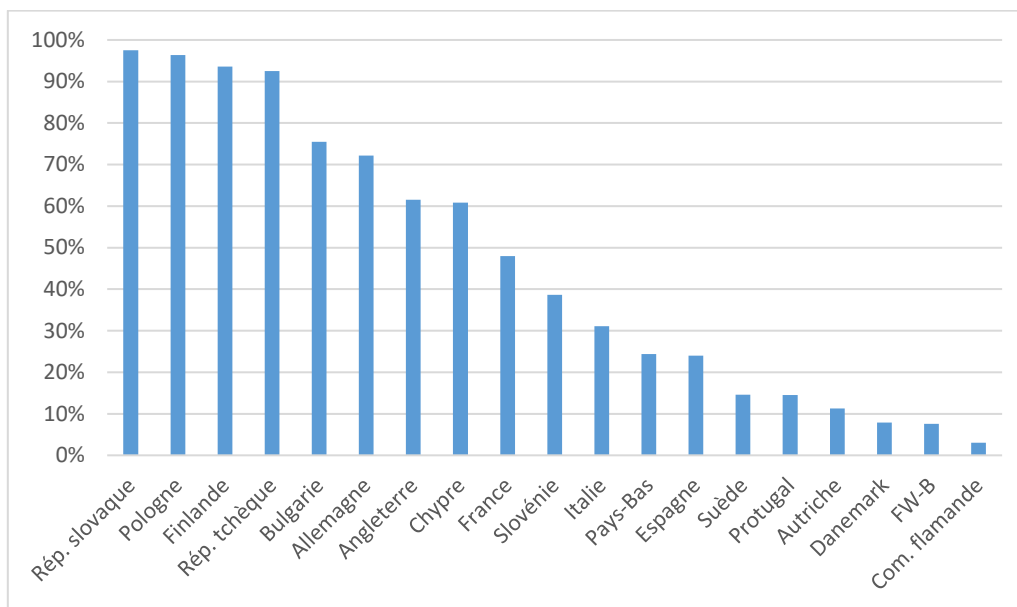


Figure 1 : Structure et niveaux de la formation initiale des enseignants eu sein de l'UE (Maquoi, 2023)

Jusqu'en 2022, en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), la formation des enseignants était basée sur un modèle simultané d'une durée de trois ans, suivie d'un master optionnel (Derobertmeasure et al., 2020). Depuis 2023 la formation initiale des enseignantes est réformée : si le modèle est toujours simultané, la durée des études passe désormais à quatre ans au terme d'une codiplomation entre Hautes Écoles et Universités (Décret définissant la formation initiale des enseignants, 2019). Ceci n'a donc pas d'incidence sur la formation des enseignants interrogés dans le cadre de cette enquête.

En FW-B, 92% des élèves de 4^e année primaire ont un enseignant dont le diplôme le plus élevé obtenu est de niveau bachelier. Ce constat est tout à fait cohérent avec la formation initiale en place en FW-B au moment de l'enquête. En 2021, 7% des élèves ont un enseignant dont le diplôme est de niveau master (Graphique 1). Si le pourcentage d'enseignants disposant d'un master est en constante augmentation ces dernières années en FW-B (Les indicateurs de l'enseignement, 2023), il reste bien plus élevé dans les autres pays et notamment en République slovaque, Pologne, Finlande ou encore République tchèque où la grande majorité des élèves (plus de 90%) ont un enseignant ayant obtenu un diplôme de master.



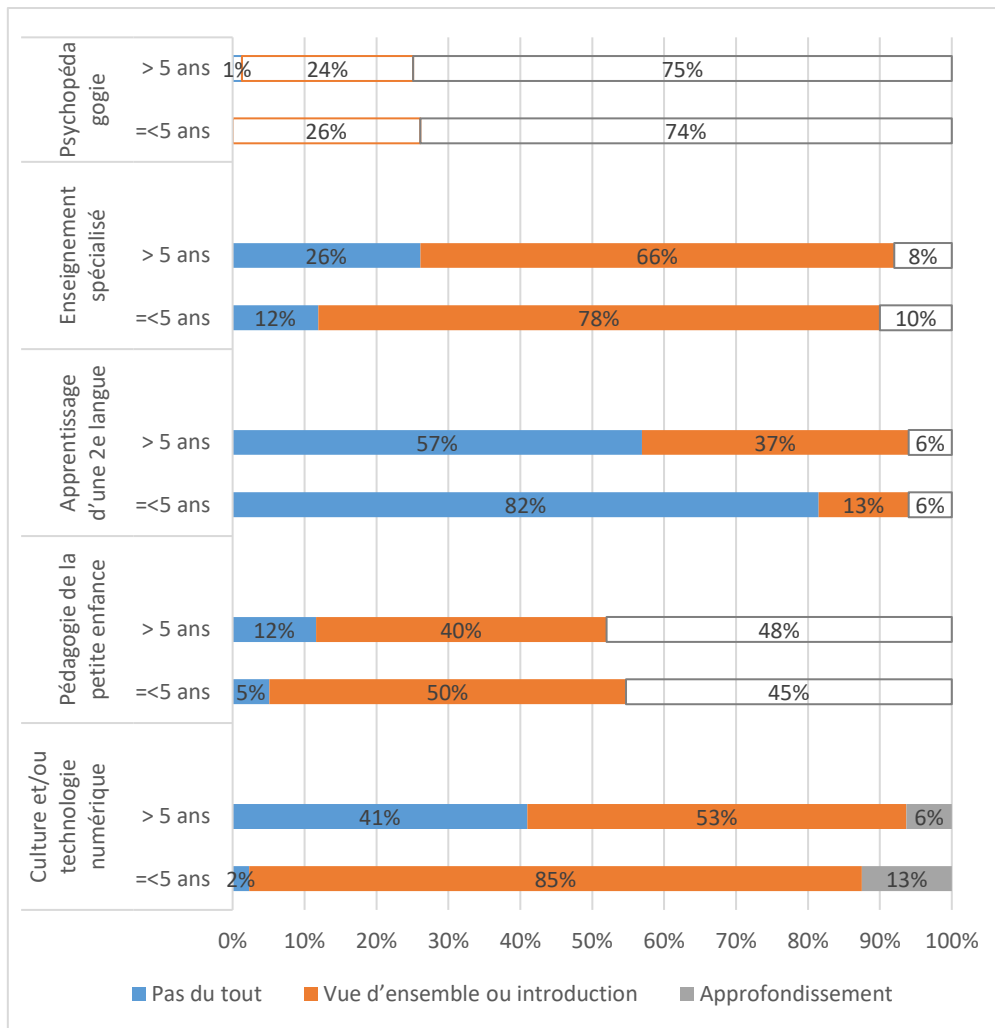
Graphique 1 : pourcentages d'élèves dont l'enseignant a une formation de niveau master

Quelles sont les matières transversales abordées ou approfondies ? Sans surprise, en FW-B, la formation des enseignants de 4^e année primaire portait majoritairement sur l'enseignement primaire (pour 97%). De manière générale, cette formation, qui allie pratique et théorie, met principalement l'accent sur les aspects pédagogiques. En effet, quelle que soit l'ancienneté des enseignants, trois-quarts des élèves ont un enseignant ayant été formé à la psychopédagogie de manière approfondie (Graphique 2). C'est également le cas de près de la moitié des élèves dont les enseignants déclarent avoir reçu une vue d'ensemble concernant la pédagogie de la petite enfance.

On notera ensuite quelques différences significatives¹ selon l'ancienneté² des enseignants (Graphique 2). Pour la quasi-totalité des élèves ayant un jeune enseignant (5 ans ou moins d'ancienneté), ces derniers déclarent avoir été formés à la culture et/ou aux technologies numériques avec une vue d'ensemble (85%) ou en approfondissement (13%) Ils sont respectivement 53% et 6% dans ce cas lorsque leur enseignant a plus de 5 ans d'ancienneté. Les jeunes enseignants sont également plus nombreux à avoir été sensibilisés à l'enseignement spécialisé. À l'inverse, l'apprentissage d'une seconde langue fait rarement partie de la formation initiale des enseignants et particulièrement pour les plus jeunes.

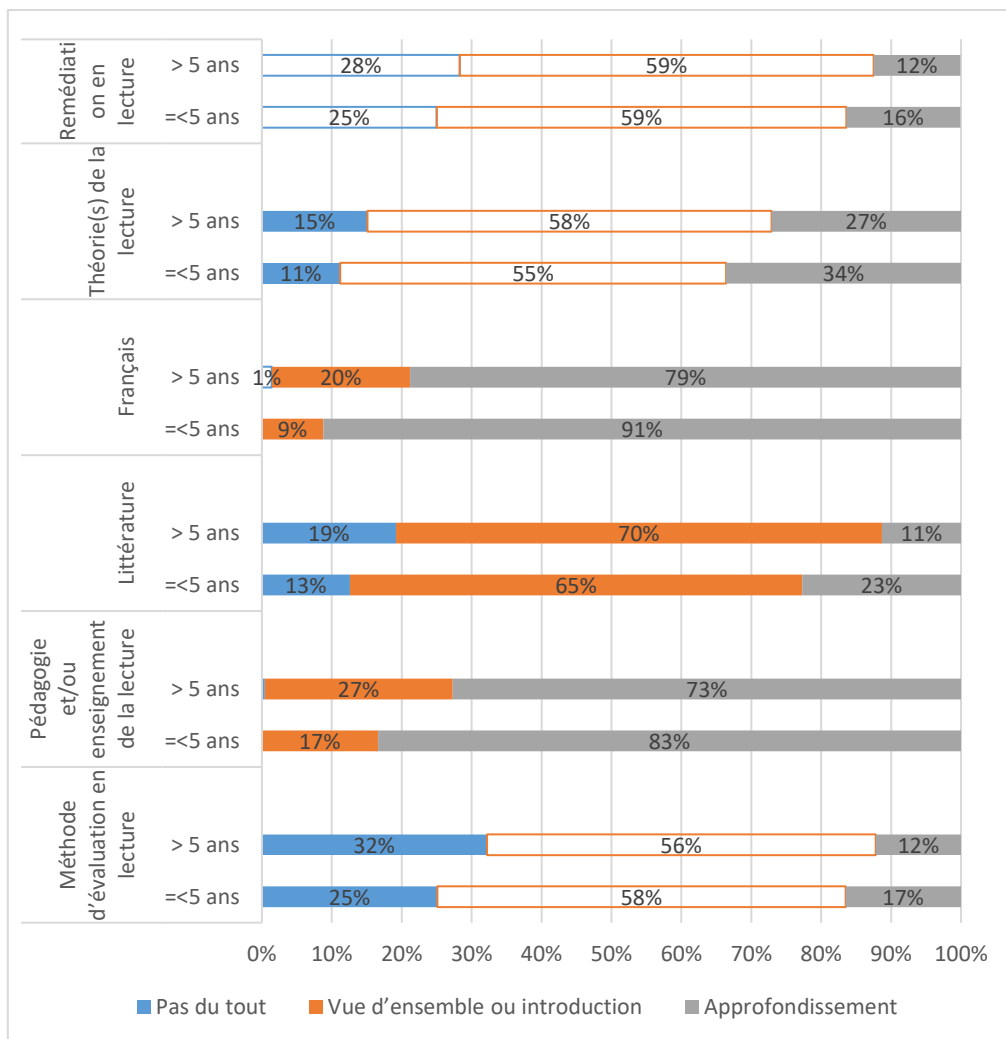
¹ Lorsque les pourcentages sont significativement différents selon l'ancienneté, les bandelettes du graphique sont pleines. Les bandelettes sont transparentes lorsqu'il n'y a pas de différences significatives selon l'ancienneté.

² 20% des élèves ont un enseignant dont l'ancienneté est égale ou inférieure à 5 ans. Les 80% restants ont un enseignant avec une ancienneté de plus de 5 ans.



Graphique 2 : pourcentages d'élèves dont l'enseignant déclare avoir étudié ces matières transversales durant leurs études

Concernant la formation initiale dans le domaine de l'enseignement de la lecture (Graphique 3), le français et la pédagogie et/ou l'enseignement de la lecture occupe une place importante puisque ces matières sont vues en introduction ou en approfondissement pour la plupart des enseignants, et encore davantage pour la jeune génération d'enseignants. La littérature, les théories de la lecture, l'évaluation de la lecture ou encore la remédiation en lecture sont quant à elles davantage vues en introduction ou dans leur ensemble. Peu d'élèves ont un enseignant déclarant avoir été formés de manière plus approfondie quant à ces matières. Notons toutefois que ces pourcentages semblent en légère progression depuis 2016 puisque le pourcentage d'élèves ayant un enseignant formé de façon approfondie sur ces questions est plus élevé lorsque ces derniers ont 5 ans ou moins d'ancienneté.



Graphique 3 : pourcentages d'élèves dont l'enseignant déclare avoir étudié ces matières relatives à la lecture durant leurs études

2. La formation continue des enseignants

2.1. La participation aux formations continues

Il a été demandé aux enseignants de dire s'ils s'étaient consacrés à la formation continuée portant sur la lecture ou l'enseignement de la lecture au cours des deux années précédant l'enquête. Globalement, une minorité d'élèves ont des enseignants qui ont suivi une formation continue sur les sujets proposés au cours des deux dernières années : environ un cinquième a un enseignant ayant participé à une formation portant sur l'intégration des technologies dans l'enseignement de la lecture, sur l'enseignement de la culture et/ou les technologies numériques et enfin l'évaluation de la lecture chez les élèves. Ils sont un peu plus nombreux à avoir un enseignant ayant participé à une formation portant sur l'enseignement des compétences ou des stratégies de compréhension de la lecture (31,1%), sur l'intégration des diverses matières du programme (28,6%) ou sur les besoins d'apprentissage de la langue des élèves au cours de l'apprentissage de la lecture. Enfin, l'objet de formation qui a rencontré le plus de succès est la différenciation de l'enseignement pour répondre aux besoins et aux intérêts des élèves (55,1%).

Tableau 1 : pourcentages d'élèves dont les enseignants se sont consacrés à de la formation continuée au cours des deux dernières années selon la thématique.

	Oui	Non
Enseigner les compétences ou les stratégies de compréhension de la lecture	31,1%	68,9%
Intégrer les diverses matières du programme	28,6%	71,4%
Répondre aux besoins d'apprentissage de la langue des élèves au cours de l'apprentissage de la lecture	26,5%	73,5%
Intégrer les technologies dans l'enseignement de la lecture	19,5%	80,5%
Enseigner la culture et/ou les technologies numériques	21,5%	78,5%
Différencier son enseignement pour répondre aux besoins et aux intérêts des élèves	55,1%	44,9%
Évaluer la lecture chez les élèves	18,1%	81,9%

Dans quelle mesure la participation à ces formations est-elle liée aux pratiques d'enseignement de la lecture ? C'est à cette question que les paragraphes suivants tentent de répondre. Pour cela nous avons croisé certaines pratiques de classe déclarées avec le fait d'avoir participé ou non à des formations.

2.2. Formations continues et pratiques de classe

2.2.1. Les pratiques de différenciation

Selon Perrenoud (1999, p. 21), « différencier la pédagogie, en plus de respecter le rythme et le style d'apprentissage de chacun, c'est aider les élèves en difficulté et répondre aux besoins des élèves qui progressent rapidement » (p. 21). Bien qu'elle soit inscrite au cœur des prescrits légaux en Fédération Wallonie-Bruxelles, et en particulier dans le décret « Missions » (1997) et plus récemment dans le Code de l'enseignement (2019)³, la différenciation demeure une notion complexe pour certains enseignants autant qu'une pratique difficile pour d'autres (Montésinos-Gelet et al., 2011). Elle se heurte souvent à

³ Article 2.3.1-1. - L'élève effectue son parcours scolaire tout au long du tronc commun de manière continue. En mettant en œuvre des pratiques de différenciation et en pratiquant l'évaluation formative, l'école permet à chaque élève de progresser à son rythme dans l'appropriation des contenus d'apprentissage des huit domaines visés à l'article 1.4.2-3.

un paradoxe, décrit par Perrenoud (1999), exacerbé dans les milieux scolaires présentant une grande hétérogénéité au niveau des acquis scolaires des élèves (Morin & Montésinos-Gelet, 2008) : l'enseignant doit amener l'ensemble de ses élèves à atteindre les objectifs fixés (enseignement équitable), mais en même temps, il se doit d'amener les élèves à progresser au meilleur de leurs capacités (efficacité de l'enseignement).

On distingue généralement quatre objets sur lesquels peut porter la différenciation : les structures de groupement d'élèves (homogènes/hétérogène, simultané/successif), les contenus d'apprentissage, les processus d'apprentissage (en ce compris les outils utilisés), et les productions des élèves, chacun adapté en fonction des besoins spécifiques des élèves (Morin & Montésinos-Gelet, 2008). Par ailleurs, la différenciation pédagogique peut s'opérer à différents niveaux, avec des modèles comme celui de la réponse à l'intervention (Desrochers et al., 2017) qui comporte trois paliers d'intervention adaptés à la persistance des difficultés des élèves.

Au niveau de l'enseignement de la lecture, plusieurs études s'intéressent spécifiquement à l'impact de la différenciation sur les apprentissages des élèves. Parmi elles, l'enquête française Lire-Écrire (Goigoux et al., 2015) met en évidence que la différenciation produit des effets positifs pour les élèves en difficulté à condition toutefois qu'elle concerne l'étayage fourni et non la tâche d'apprentissage en elle-même qui serait simplifiée. La recherche étatsunienne menée par Miller (2007) révèle que les élèves de première année primaire semblent retirer davantage de bénéfices lorsque la différenciation porte sur le temps consacré à un dialogue de qualité autour des stratégies de compréhension d'un texte entre un enseignant et un ou plusieurs élèves. Les travaux de Turcotte (2007) mettent quant à eux en évidence que la différenciation des structures favorise l'apprentissage de la lecture des élèves de l'ensemble de la classe, tout comme les travaux de Zorman (2015) et Dejaegher et ses collègues (2022) selon qui accorder plus de temps aux élèves qui rencontrent des difficultés au cours de leur apprentissage de la lecture semble primordial. Plus particulièrement, la formation de groupes de besoin semble être particulièrement efficace pour les élèves à risque car elle rend possible une réelle différenciation (Hall & Burns, 2018). Au demeurant, trois conditions semblent importantes afin que le recours à ce type de regroupement soit bénéfique (Hall & Burns, 2018; Slavin, 1987; Slavin et al., 2011) : la formation de ces groupes homogènes dans une classe hétérogène devrait rester flexible et respecter l'évolution des élèves, elle devrait être ciblée sur une ou plusieurs habiletés spécifiques et être occasionnelle à l'échelle d'une semaine. Sous respect de ces trois conditions, ces temps en petits groupes facilitent la formulation systématique d'un feedback immédiat et personnalisé pour chaque élève (Higgins et al., 2016; Torres, 2016; Wanzek et al., 2016) ainsi qu'une utilisation efficace du temps d'interaction avec l'enseignant (Hall & Burns, 2018; Higgins et al., 2016).

Pour assurer un enseignement différencié efficace, il est donc important que les enseignants comprennent comment la lecture et l'écriture se développent et connaissent les différentes pratiques de différenciation, ce qui n'est pas toujours le cas (Arrow et al., 2015). Rappelons qu'un quart des élèves ont des enseignants qui déclarent que la remédiation n'a pas ou peu été abordée en formation initiale.

Ci-après, nous cherchons donc à déterminer dans quelle mesure les formations continuées suivies sur le sujet sont liées à la mise en place de pratiques favorisant la différenciation ? Les pratiques de différenciation interrogées auprès des enseignants sont reprises dans l'encart 1.

Encart 1 : Liste des items relatifs aux pratiques de différenciation

Fournir aux élèves du matériel de lecture approprié à son **niveau**.

Fournir aux élèves du matériel de lecture qui correspond à leurs **intérêts**.

Les élèves travaillent individuellement à la réalisation d'un **projet** ou d'un objectif assigné.

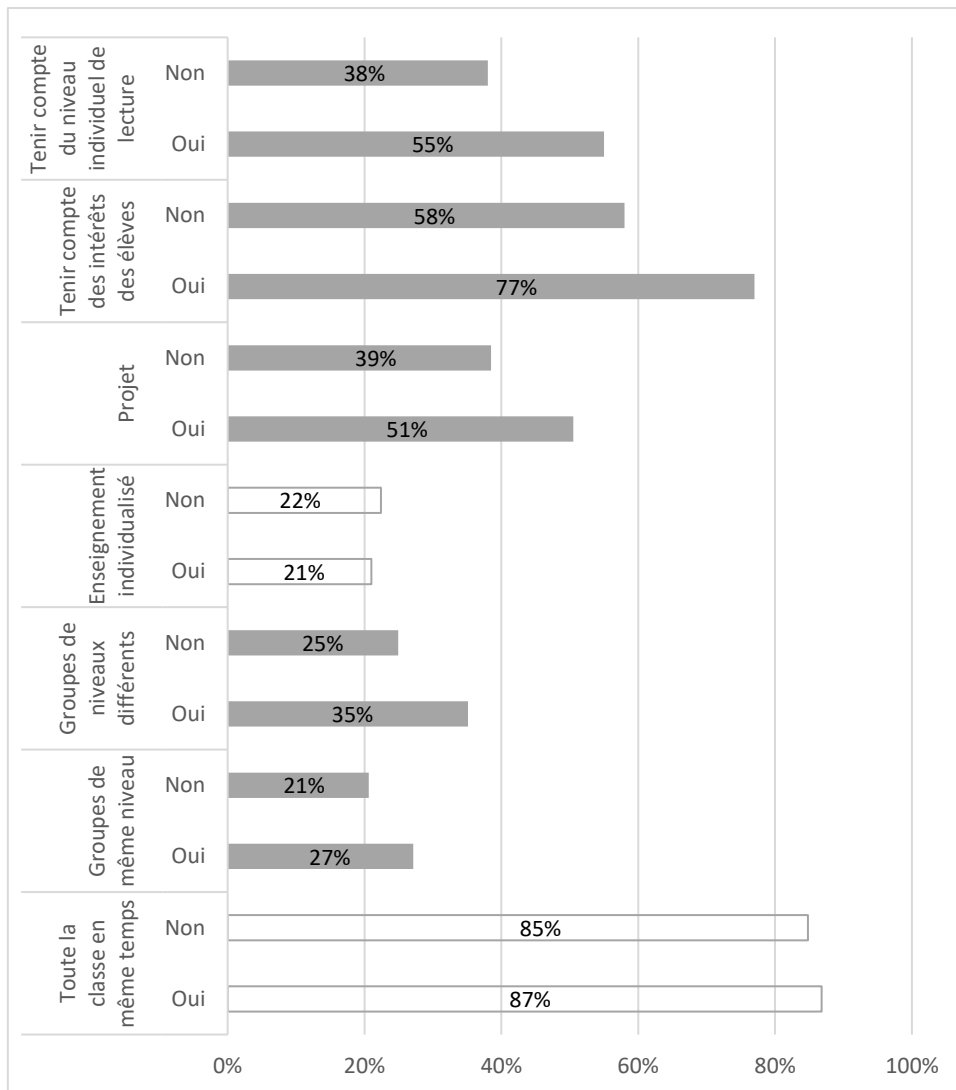
Je recours à **l'enseignement individualisé**.

Je forme des **groupes avec des élèves de niveaux différents**.

Je forme des **groupes avec des élèves de même niveau**.

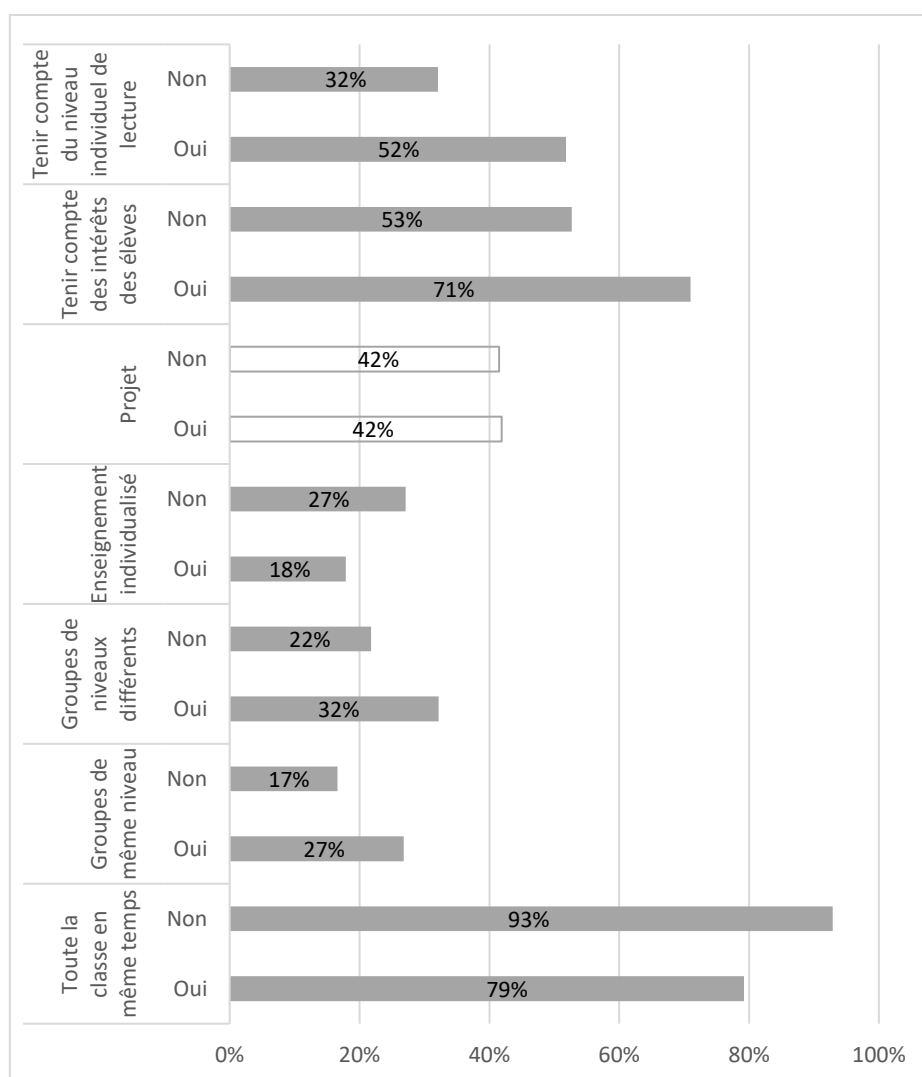
J'enseigne la lecture à **toute la classe en même temps. (item inversé)**

Les résultats des analyses (Graphique 4) révèlent des différences significatives en termes de pratiques différenciées entre les élèves dont les enseignants ont participé à une formation portant sur la thématique « répondre aux besoins d'apprentissage de la langue des élèves au cours de l'apprentissage de la lecture » et ceux qui n'y ont pas participé. Ainsi, les élèves dont les enseignants déclarent avoir suivi une formation sur le sujet sont significativement plus nombreux à avoir un enseignant déclarant tenir compte du niveau individuel de lecture de leurs élèves (55% des formés contre 38% des non-formés) et des intérêts de leurs élèves (77% contre 58%). En termes de structure de différenciation, on n'observe pas de différence significative concernant l'enseignement individualisé mais bien pour la formation de groupes de niveaux différents (35% contre 25%) ou de même niveau (27% contre 21%).



Graphique 4 : pourcentages d'élèves dont les enseignants déclarent mettre en place souvent ou toujours les pratiques de différenciation (encadré 1) selon leur participation ou non à une formation visant à répondre aux besoins d'apprentissage de la langue des élèves au cours de l'apprentissage de la lecture durant les 2 dernières années

De façon similaire, la participation à une formation portant sur la différenciation pour répondre aux besoins et aux intérêts des élèves est liée à certaines pratiques de classe (graphique 5). Ainsi, les élèves dont les enseignants ont participé à ce type de formation ont des enseignants tenant davantage compte de leur niveau de lecture (52% contre 32%) et de leurs intérêts (71% contre 53%). Ils ont également significativement plus nombreux à travailler en groupes de mêmes niveaux (27% contre 17%) ou de niveaux différents (32% contre 32%) lorsque leur enseignant a suivi une formation sur le sujet. À l'inverse, ils bénéficient moins régulièrement d'un enseignement individualisé (18% contre 27%) ou d'un enseignement en groupe classe (79% contre 93%).



Graphique 5 : pourcentages d'élèves dont les enseignants déclarent mettre en place souvent ou toujours les pratiques ci-dessus selon leur participation ou non à une formation portant sur la différenciation pour répondre aux besoins et aux intérêts des élèves durant les 2 dernières années

2.2.2. L'enseignement des stratégies

Dans l'enseignement de la compréhension de l'écrit, l'importance de l'enseignement de multiples stratégies (Higgins et al., 2016; National Reading Panel, 2000) et de l'engagement des enfants dans des échanges qui demandent l'utilisation et la compréhension du langage inférentiel (Foorman et al., 2016; Graham et al., 2016) n'est plus à démontrer.

À cette fin, un nombre important de chercheurs préconisent de recourir à un enseignement explicite ou à l'explicitation (Bissonnette & Bouchard, 2012; Goigoux et al., 2015; Slavin et al., 2009, 2011; Torgerson et al., 2006).

Parmi les formations épinglées dans le questionnaire des enseignants, on retrouve la thématique « enseigner les compétences ou les stratégies de compréhension de la lecture ». Cet enseignement est-il davantage présent dans les classes lorsque l'enseignant a assisté à une telle formation ? Les items relatifs aux pratiques d'enseignement des compétences et des stratégies de lecture sont repris dans l'encart 2.

Encart 2 : Liste des items relatifs aux pratiques d'enseignement des compétences et des stratégies de lecture

Évaluer leur propre lecture.

Déterminer le **point de vue ou l'intention** de l'auteur.

Évaluer et critiquer le style ou la structure du texte qu'ils ont lu.

Faire des **généralisations et des inférences** à partir de ce qu'ils ont lu.

Faire des **prévisions** sur ce qui va se passer dans le texte qu'ils sont en train de lire.

Comparer ce qu'ils ont lu à d'autres **matériels lus** précédemment.

Comparer ce qu'ils ont lu à leurs propres **expériences**.

Expliquer ou démontrer leur compréhension de ce qu'ils ont lu.

Identifier les idées principales de ce qu'ils ont lu.

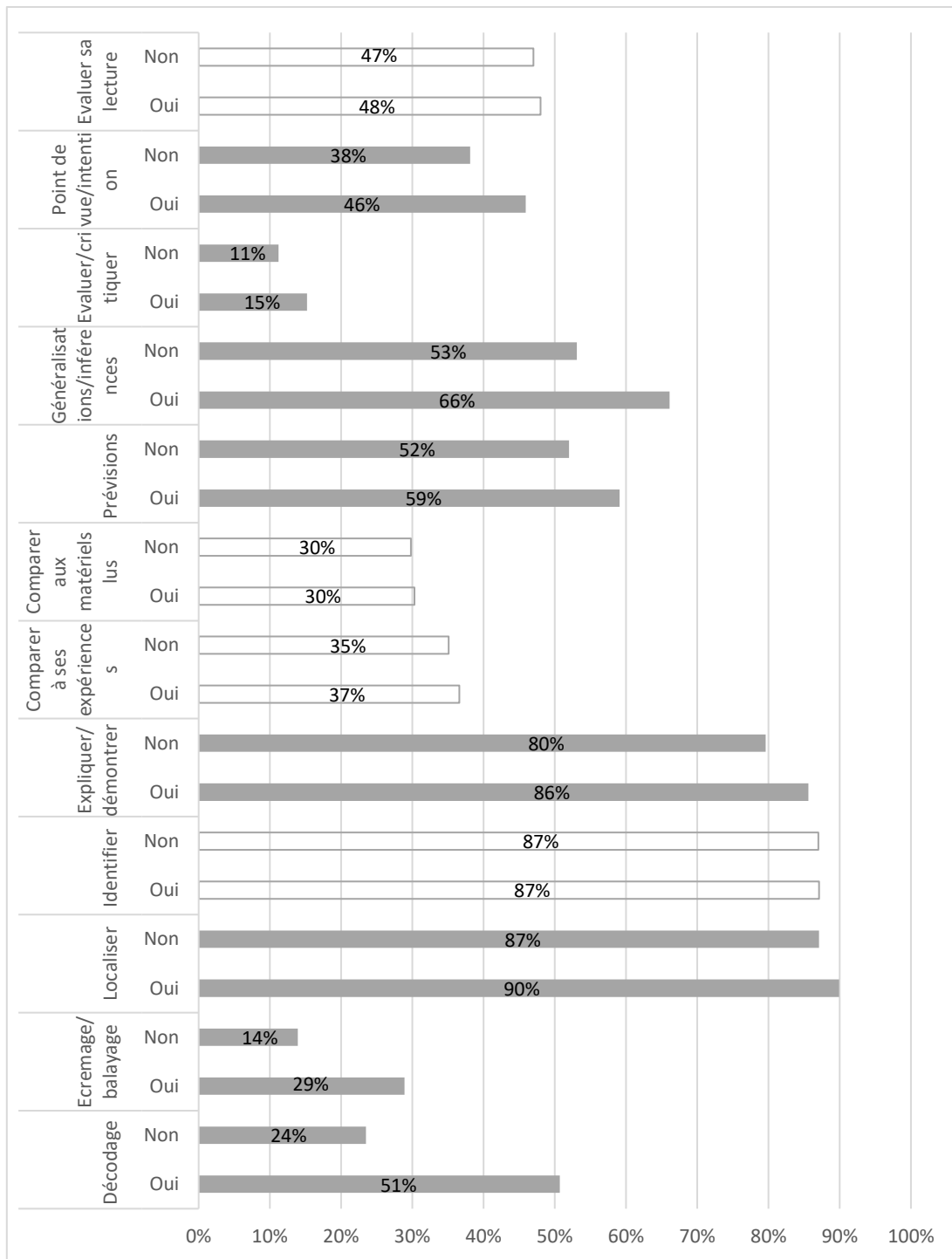
Localiser des informations dans un texte.

Enseigner aux élèves des stratégies de lecture telles que **l'écrémage ou le balayage** et en faire la démonstration.

Enseigner aux élèves des stratégies de **décodage** des sons et des mots.

Comme on peut le lire sur le graphique 6, parmi les douze items relatifs aux pratiques d'enseignement des compétences et des stratégies de lecture, les élèves dont les enseignants ont participé à une formation portant sur les stratégies de lecture sont significativement plus nombreux à bénéficier d'un enseignement de compétences et de stratégies de lecture. Neuf d'entre elles feraient l'objet d'un enseignement régulier.

Ainsi, avoir suivi une formation sur les stratégies de lecture semble conduire davantage d'enseignants à, notamment, déterminer le point de vue ou l'intention de l'auteur (46% contre 38%), faire des généralisations et des inférences à partir de ce qu'ils ont lu (66% contre 53%) ou enseigner aux élèves des stratégies de décodage des sons et des mots (51% contre 24%).



Graphique 6 : pourcentages d'élèves dont les enseignants déclarent faire ce qui suit au moins une fois par semaine selon la participation ou non à une formation portant sur l'enseignement des compétences ou des stratégies de compréhension de la lecture durant les 2 dernières années

2.2.3. La place des feedbacks et de l'évaluation

La recherche démontre que lorsque l'évaluation est utilisée efficacement, elle permet d'identifier les compétences réelles des élèves, leurs besoins et, partant, de mieux leur enseigner la lecture (Knowles, 2022). Plusieurs recommandations fondées sur des données probantes (Bilton et al., 2021) soulignent l'importance de recueillir des informations précises et valides sur les compétences des élèves afin de cibler l'enseignement sur leurs besoins précis. Le principe consiste à orienter les apprentissages sur les prochains paliers de développement plutôt que de gaspiller du temps à entretenir des habiletés ou des contenus déjà maîtrisés. Dans le domaine de la lecture, cette approche évaluative s'insère dans une variété de tâches susceptibles de fournir des éléments d'informations contribuant à l'évaluation des compétences de chaque élève. L'usage de questions ouvertes lors de l'exploitation des textes lus en classe fournit des informations sur leur niveau de compréhension ou d'appréciation d'un texte. Shanahan et al. (2021) soulignent également l'importance d'ajuster la difficulté des textes au niveau des élèves tant au niveau du lexique que de la compréhension).

Ainsi, des stratégies et des modèles d'évaluation bien conçus peuvent jouer un rôle important dans l'amélioration des compétences de compréhension de la lecture des élèves en fournissant un feedback ciblé et efficace.

Dans quelle mesure les pratiques d'évaluation et de feedback des enseignants diffèrent-elles selon qu'ils ont participé ou non à une formation portant sur l'évaluation de la lecture chez les élèves ? Deux types de pratiques ont été prises en compte pour cette comparaison (encart 3) : les pratiques en termes d'exploitation des lectures faites en classe et les stratégies d'évaluation.

Encart 3 : Liste des items relatifs aux pratiques d'évaluation :

Fréquence à laquelle l'enseignant aux élèves de faire ce qui suit après une lecture...

Donner un **feedback individuel** à chaque élève

Répondre par écrit à un questionnaire selon des modalités diverses

Discuter entre eux de ce qu'ils ont lu

Répondre oralement à des questions sur ce qu'ils ont lu ou faire un résumé oral

Écrire un texte qui fait référence ou qui répond à ce qu'ils ont lu

Importance accordées par l'enseignant aux stratégies d'évaluation de la lecture suivantes...

Donner des **projets** à plus long terme aux élèves

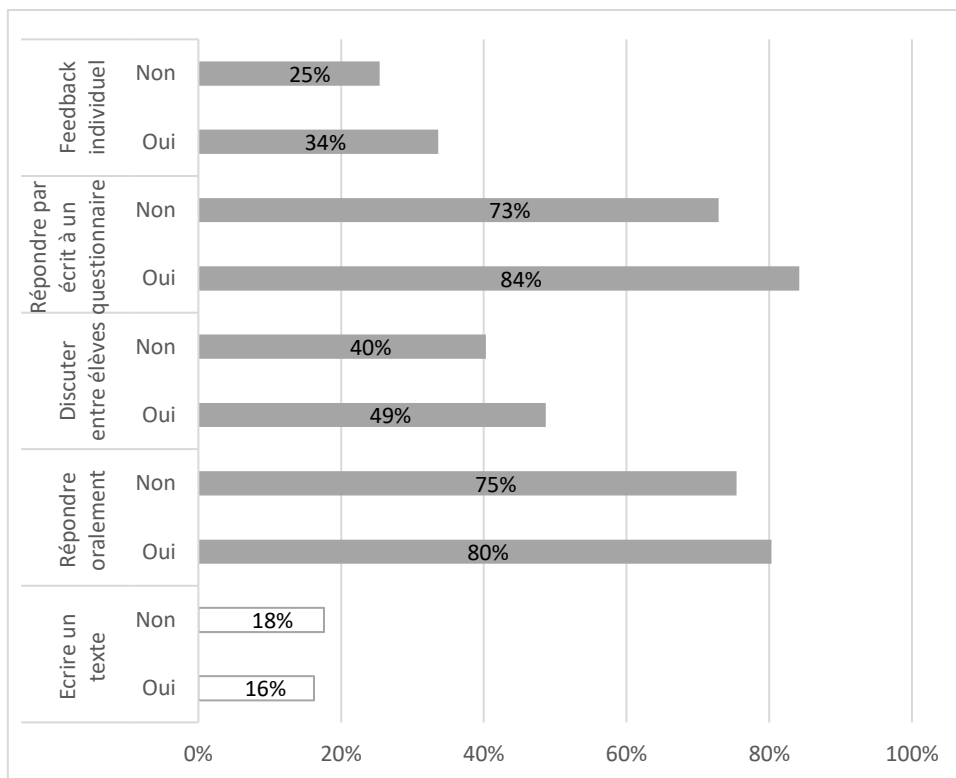
Donner de plus **longs tests** aux élèves

Donner régulièrement de **courtes évaluations écrites** aux élèves

Demander aux élèves de **répondre à des questions** durant les classe

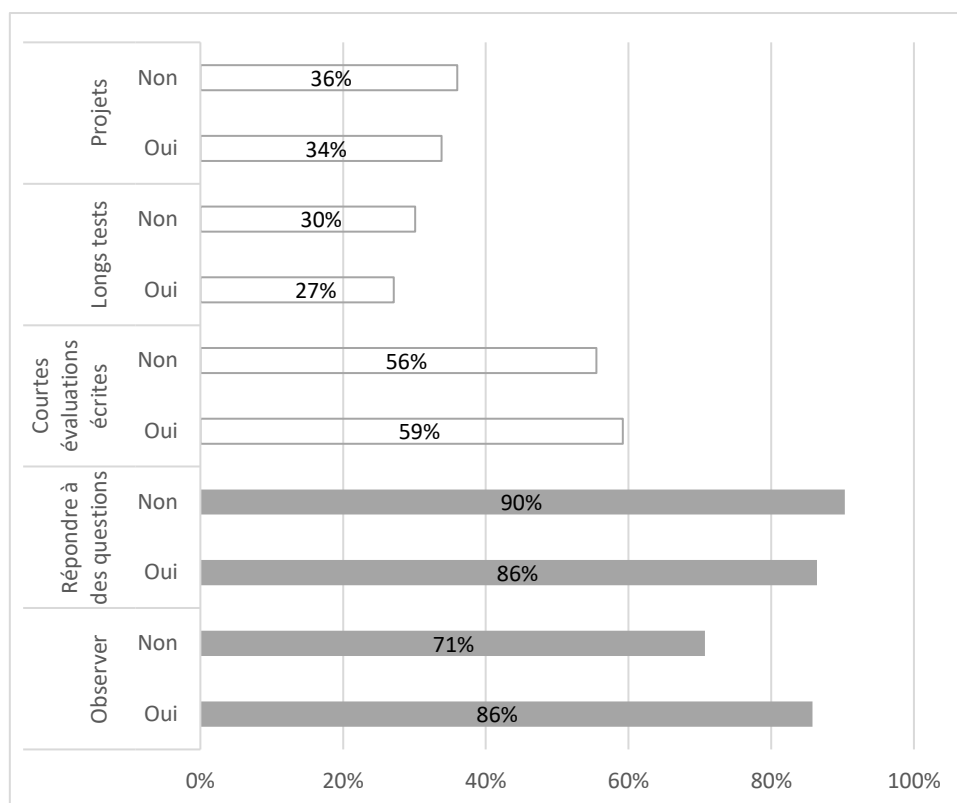
Observer les élèves pendant qu'ils travaillent

Concernant l'exploitation des lectures faites en classes (graphique 7), à l'exception de l'écriture d'un texte qui fait référence à ce qu'ils ont lu qui reste rare pour tous les élèves, que leurs enseignants aient ou non suivi une formation sur l'évaluation de la lecture, des différences significatives sont à noter pour toutes les autres pratiques. En effet, la fréquence d'exploitation des lectures quelles que soient les modalités et la fréquence des feedbacks individuels sont plus importantes pour les élèves dont les enseignants ont participé à une formation endéans les deux ans.



Graphique 7 : pourcentages d'élèves dont les enseignants déclarent faire les choses suivantes au moins une fois par semaine selon la participation ou non à une formation portant sur l'évaluation de la lecture durant les 2 dernières années

En ce qui concerne les stratégies d'évaluation, des différences significatives s'observent concernant le questionnement oral et l'observation. Alors que les élèves dont les enseignants ont suivi une formation sur l'évaluation de la lecture sont moins nombreux à devoir répondre oralement à des questions (86% contre 90%), ils sont plus régulièrement sujets à de l'observation de la part de leurs enseignants lorsqu'ils travaillent (86% contre 71%).



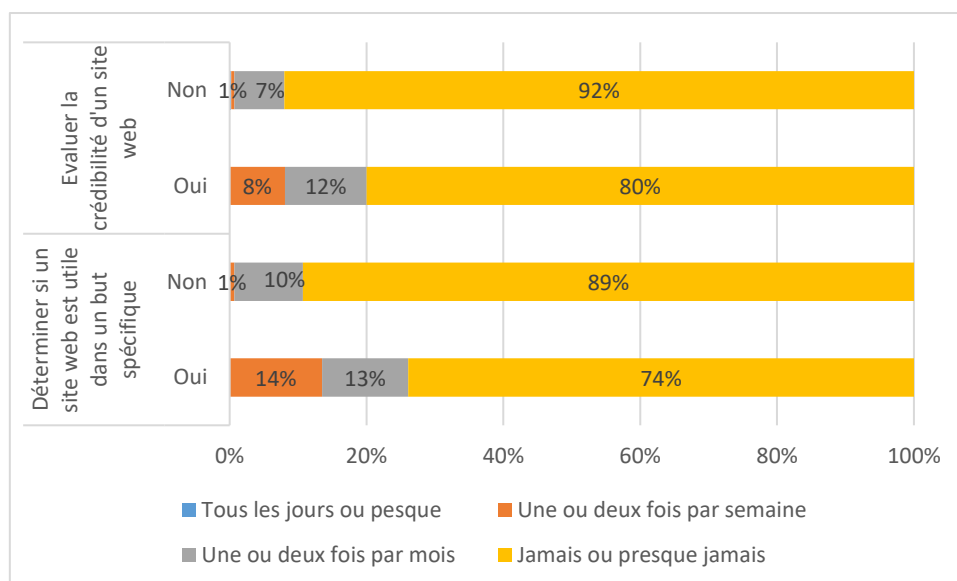
Graphique 8 : pourcentages d'élèves dont les enseignants déclarent accorder beaucoup d'importance aux modes d'évaluation suivants selon la participation ou non à une formation portant sur l'évaluation de la lecture durant les 2 dernières années

2.2.4. La place des TICE dans l'enseignement de la lecture

Aujourd'hui les compétences numériques sont envisagées comme une véritable clé de la lecture experte et plus spécifiquement comme un levier de développement des compétences de la lecture documentaire (Afflerbach & Cho, 2009 ; Coiro & Kennedy, 2011 ; Fastrez & De Smedt, 2012 ; Lacelle, Lebrun & Boutin, 2015 ; Leu, Kinzer, Coiro, Castek & Henry, 2013 ; Vandendorpe, 2012). Les premiers résultats de l'enquête PIRLS 2021 (Dupont et al., 2023) ont montré la place tenue occupée par le numérique dans les écoles fondamentales de la FW-B et particulièrement lorsqu'il s'agit de l'enseignement-apprentissage de la lecture. L'outil numérique y est en effet davantage utilisé dans un objectif de différenciation que pour travailler les compétences de lecture numérique.

Les données présentées ci-dessus attestent d'une formation à la culture numérique plus présente aujourd'hui qu'avant en formation initiale. De plus, un élève sur cinq a un enseignant déclarant avoir suivi une formation portant sur l'intégration du numérique dans l'enseignement de la lecture au cours des deux dernières années. Les pratiques des enseignants concernant le développement d'aptitudes relatives à la lecture numérique diffèrent-elles selon qu'ils ont ou non participé à cette formation ? C'est à cette question que les résultats présentés ci-dessous tentent de répondre.

Il est tout d'abord intéressant de noter que, même si les pourcentages restent faibles, les élèves dont les enseignants ont participé à une formation sur l'intégration du numérique dans l'enseignement de la lecture se voient significativement plus régulièrement que les autres invités à déterminer si un site web est utile dans un but spécifique ou à évaluer la crédibilité d'un site web. Ces compétences sont importantes à développer puisqu'elles sont mobilisées lors de l'utilisation de l'outil numérique dans l'apprentissage de la lecture (Tricot, 2020).



Graphique 9 : pourcentages d'élèves dont les enseignants déclarent faire ce qui suit selon la fréquence et la participation ou non à une formation portant sur l'intégration des technologies dans l'enseignement de la lecture durant les 2 dernières années

Sans surprise, il existe un lien significatif entre la fait de disposer de ressources numériques pendant les leçons de lecture et la participation à une formation portant sur l'intégration des technologies dans l'enseignement de la lecture (tableau 2). En effet, 45% des élèves dont l'enseignant a participé à une formation sur l'intégration du numérique dans l'enseignement de la lecture disposent de ressources numériques pendant les leçons de lecture alors qu'ils ne sont que 14% dans ce cas lorsque l'enseignant n'a pas participé à une telle formation.

Tableau 2 : pourcentages d'élèves dont les enseignants déclarent disposer de ressources numériques pendant les leçons de lecture selon la

		Les élèves de la classe PIRLS disposent de ressources numériques pendant les leçons de lecture	
		Oui	Non
Formation	Oui	44,9%	55,1%
	Non	13,9%	86,1%

3. De quoi les enseignants ont-ils besoin ?

Les données présentées ci-dessus montrent que la thématique de formation continue la plus suivie par les enseignants au cours des deux dernières années porte sur la différenciation de l'enseignement, ce pour répondre aux besoins et aux intérêts des élèves. Pour l'avenir, on peut s'interroger sur les besoins des enseignants en matière de formation continue. Parmi les thématiques proposées (Encart 4), les réponses des enseignants au questionnaire PIRLS⁴ permettent de mettre en évidence (Graphique 10) que, tant pour les enseignants novices que pour les autres, la plus plébiscitée reste la différenciation de son enseignement (respectivement 89% et 78%).

⁴ La question posée aux enseignants est la suivante : « À quel besoin donneriez-vous la priorité lors des prochaines formations continuées ? » Les trois choix de réponse étaient : une priorité élevée, une certaine priorité et pas de priorité.

Encart 4 : Liste des items relatifs aux besoins de formations continuées

Enseigner les **compétences ou les stratégies** de compréhension de la lecture

Intégrer les diverses matières du **programme**

Répondre aux **besoins d'apprentissage** de la langue des élèves au cours de l'apprentissage de la lecture

Intégrer les technologies dans l'enseignement de la lecture

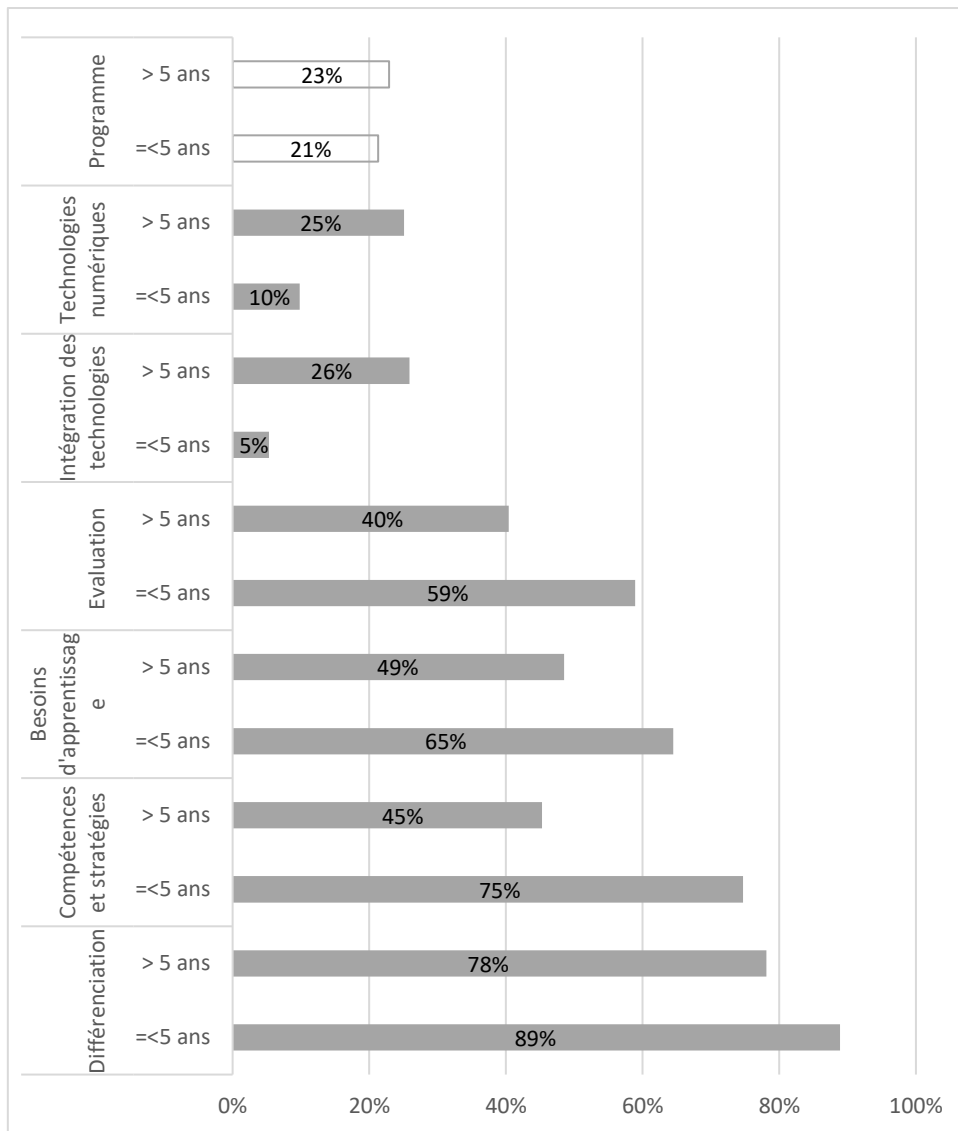
Enseigner la culture et/ou les **technologies numériques**

Différencier son enseignement pour répondre aux besoins et aux intérêts des élèves

Évaluer la lecture chez les élèves

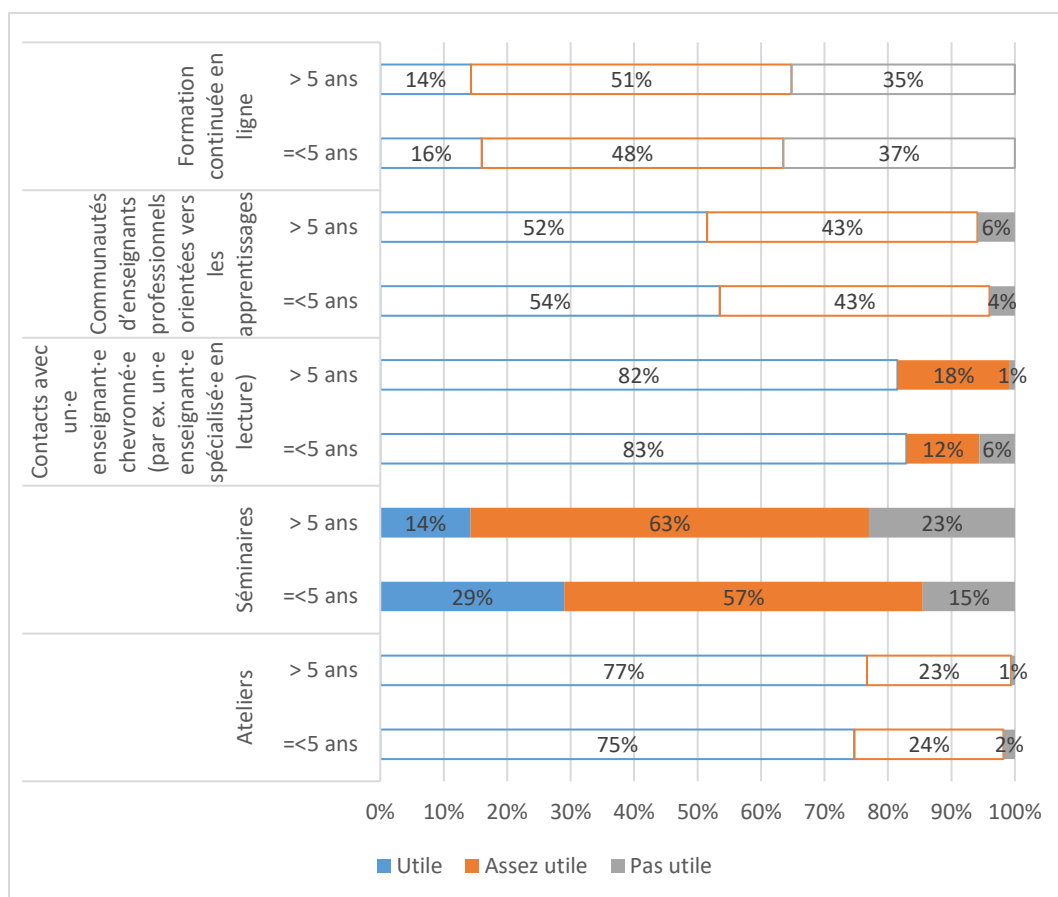
Lorsqu'ils sont novices les enseignants des élèves testés, accordent également une priorité élevée aux formations portant sur l'enseignement des compétences ou des stratégies de compréhension de la lecture (75%), sur la réponse aux besoins d'apprentissage de la langue des élèves au cours de l'apprentissage de la lecture (65%) et sur l'évaluation de la lecture (59%). Ils sont nettement moins nombreux à pointer l'importance de formations concernant l'intégration des diverses matières du programme (21%), l'enseignement de la culture et/ou des technologies numériques (10%) ou encore l'intégration de ces dernières dans l'enseignement de la lecture (5%).

Lorsqu'ils ont plus de 5 ans d'ancienneté, les enseignants des classes testées accordent également une priorité élevée aux formations portant sur la réponse aux besoins d'apprentissage de la langue des élèves au cours de l'apprentissage de la lecture (49%), à l'enseignement des compétences ou des stratégies de compréhension de la lecture (45%) et aux pratiques d'évaluation (40%). Ils sont par contre significativement plus nombreux que leurs jeunes collègues à souligner l'importance de formations sur l'enseignement de la culture et des technologies de l'information (25%) et sur l'intégration de celles-ci dans l'enseignement de la lecture (26%).



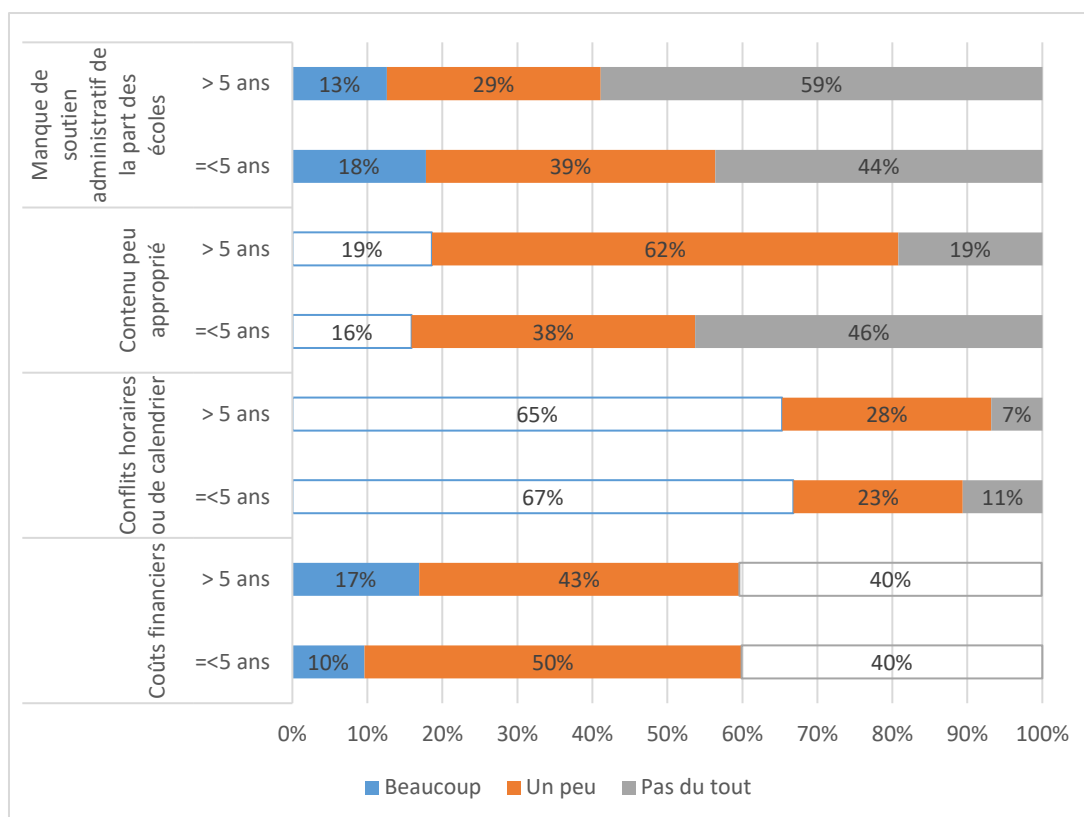
Graphique 10 : Pourcentages d'élèves dont les enseignants déclarent accorder une priorité élevée en termes de besoins lors des prochaines formations continuées

Une autre question soulevée par l'enquête PIRLS est celle de l'utilité des formations selon leur modalité d'organisation (Graphique 11) : en ligne, communautés d'enseignants, contact avec un enseignant chevronné, séminaires, ateliers... Peu de différences de point de vue entre les enseignants novices et les autres sont observées. Seuls les avis concernant l'utilité des séminaires divergent, les enseignants novices y voyant une utilité plus prononcée. Au-delà de cette différence, la modalité de formation considérée comme la plus utile est le contact avec un enseignant chevronné (83% et 82%) suivie par les ateliers (75% et 77%) et les communautés d'enseignants (54% et 52%). Ce sont les formations en ligne qui sont considérées comme les moins utiles.



Graphique 11 : Pourcentages d'élèves selon l'utilité perçue des enseignants concernant les différents types de formation

Enfin, les obstacles à la participation à des formations continuées ont été questionnés (Graphique 12). Tant pour les enseignants novices que pour les autres, le principal obstacle réside dans les conflits horaires ou de calendrier. En effet, plus de 60% des élèves ont un enseignant qui considère que cet aspect constitue un obstacle de taille. Les trois autres aspects (coûts financiers, contenu non approprié ou manque de soutien administratif) peuvent également constituer des obstacles mais dans une moindre mesure.



Graphique 12 : Pourcentages d'élèves selon la mesure dans laquelle les enseignants considèrent ces aspects comme des obstacles à la formation continue

4. Satisfaction professionnelle des enseignants

Depuis plusieurs décennies, la Belgique fait face à un taux d'abandon de carrière important dans l'enseignement. Si un certain nombre de pays européens sont confrontés au même problème, le nombre d'enseignants quittant la profession dans les cinq premières années en Fédération Wallonie-Bruxelles est particulièrement élevé : il touche jusqu'à un enseignant sur trois (Delvaux et al., 2013 ; Enthoven et al., 2023).

Parmi les facteurs influençant l'abandon, on trouve la satisfaction professionnelle (Delvaux et al., 2013). Les recherches menées en Fédération Wallonie-Bruxelles (Frenay & Meuris, 1995 ; Lison & De Ketele, 2007 ; Quittre & Dupont, 2019) tendent à dresser un portrait plutôt positif en matière de satisfaction professionnelle. Ces études, portant principalement sur des enseignants de niveau secondaire, montrent qu'environ 60% des enseignants sont satisfaits de leur métier.

Plusieurs modèles théoriques pour rendre compte des facteurs influençant la satisfaction professionnelle ont été proposés. Les premiers, les modèles cumulatifs se concentrent sur l'accumulation des facteurs influençant positivement la satisfaction, tandis que les modèles hiérarchiques cherchent à classer ces facteurs par ordre d'importance. Les modèles intégratifs, quant à eux, proposent une vision plus holistique, suggérant que la satisfaction professionnelle résulte de l'interaction complexe entre divers facteurs.

L'enquête PIRLS permet quant à elle de dresser le tableau pour les enseignants du primaire en matière de satisfaction professionnelle. Six items (encart 5) leur ont en effet été soumis dans le cadre de cette étude.

Encart 5 : Liste des items relatifs à la satisfaction professionnelle

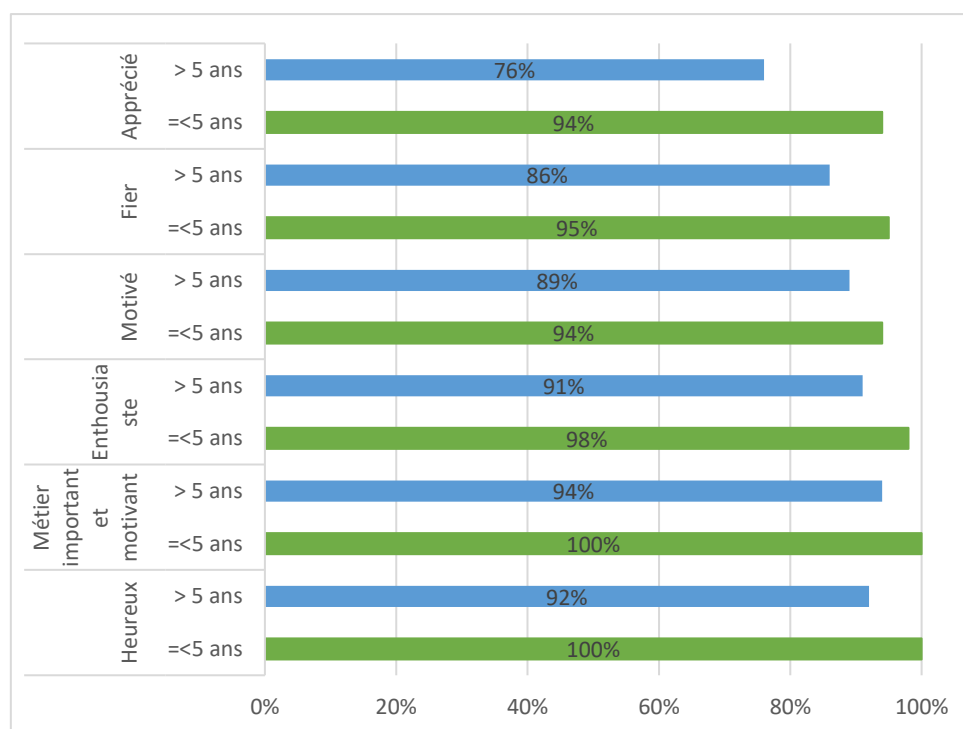
Je suis **heureux** d'être enseignant
 Je trouve mon **métier très important et motivant**
 Je suis très **enthousiaste** à propos de mon travail
 Je suis très **motivé** par mon travail
 Je suis **fier** de mon travail
 Je me sens **apprécié** en tant qu'enseignant

Les résultats (tableau 3) montrent que plus de 90% des élèves ont un enseignant se déclarant souvent ou très souvent heureux d'être enseignant. De la même manière, environ 90% des élèves ont un enseignant fier et enthousiaste envers son travail. Ils se déclarent également motivés par leur travail.

Tableau 3 : pourcentages d'élèves selon la fréquence à laquelle leur enseignant rapporte être satisfait professionnellement

	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais ou presque
Je suis heureux(se) d'être enseignant(e)	57,5%	35,8%	6,7%	0%
Je trouve mon métier très important et motivant	64,4%	30,7%	4,7%	0,2%
Je suis très enthousiaste à propos de mon travail	52,3%	40%	7,5%	0,2%
Je suis très motivé(e) par mon travail	46,6%	43,5%	9,7%	0,2%
Je suis fier – fière de mon travail	50,9%	36,7%	10,9%	1,5%
Je me sens apprécié(e) en tant qu'enseignant(e)	38,1%	40,8%	18,7%	2,3%

Le tableau positif dressé ci-dessus l'est encore davantage pour les tout jeunes enseignants avec 5 ans ou moins d'ancienneté (Graphique 13). En effet, près de la totalité des élèves ayant un jeune enseignant ont ainsi un enseignant se déclarant heureux, motivé, fier ou encore enthousiaste.



Graphique 13 : Pourcentages d'élèves dont les enseignants déclarent éprouver ces sentiments souvent ou très souvent

EN CONCLUSION

À la lumière du regard rétrospectif fournis par les professionnels, la formation initiale des enseignants apparaît principalement centrée sur des aspects pédagogiques que ce soit au niveau général ou relativement au domaine de la lecture. Malgré tout, environ un quart des élèves ont des enseignants qui n'ont pas du tout abordé la remédiation en lecture lors de leur formation initiale et 59% l'ont fait en introduction ou avec une vue d'ensemble.

Au niveau de la formation continue, plus de la moitié des élèves ont des enseignants qui ont participé à une formation portant sur la différenciation de son enseignement pour répondre aux besoins et aux intérêts des élèves. Il s'agit de la thématique qui a été la plus suivie parmi celles proposées. Les enseignants qui ont participé à ces formations mettent moins souvent en place de l'enseignement individualisé et recourent davantage à la formation de groupes de niveaux homogènes et hétérogènes. Groupes qui, pour être efficaces, doivent être flexibles, spécifiques et de courte durée.

Si plus de la moitié des élèves ont des enseignants ayant déjà suivi une formation sur cette thématique, cette dernière reste celle où les besoins sont les plus marqués tant chez les enseignants novices que chez les autres. En effet, de façon générale, plus de 80% des élèves ont des enseignants qui expriment une priorité élevée en termes de besoins de formation à cet égard.

Enfin, il peut sembler rassurant, au vu des piètres performances en lecture obtenues par les élèves lors du dernier cycle PIRLS, que plus de la moitié des enseignants priorisent des formations continuées en lien avec l'enseignement des compétences ou des stratégies de compréhension de la lecture. Dans la mesure où la différenciation constitue l'une des recommandations phares pour l'enseignement de la lecture experte, sans doute gagnerait-on à concevoir des formations basées sur l'enseignement et l'évaluation formative de la lecture experte.

RÉFÉRENCES

- Afflerbach, P., & Cho, B. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S. Israel & G. Duffy (Ed.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 69-90). Routledge.
- Arrow, A. W., McLachlan, C. J., & Greaney, K. T. (2015). *Teacher Knowledge Needed for Differentiated Early Reading Instruction*.
- Bilton, C., & Tillotson, S. (2021). *Improving Literacy in Key Stage 1: Guidance report*. Education Endowment Foundation. https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/production/eef-guidance-reports/literacy-ks-1/Literacy_KS1_Guidance_Report_2020.pdf?v=1709025618
- Bissonnette, S., & Bouchard, C. (2012). L'enseignement efficace de la lecture. *Vie Pédagogique*, 1, 1-6.
- Coiro, J. & Kennedy, C. (2011). *The Online Reading Comprehension Assessment (ORCA) Project: Preparing Students for Common Core Standards and 21st Century Literacies* [Unpublished manuscript]. Storrs, CT: University of Connecticut. <https://web.archive.org/web/20181021134318/http://www.orca.uconn.edu/research/research-reports/>
- Décret de la Communauté française du 23 septembre 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (p. Lois 21557). (1997).*
- Décret définissant la formation initiale des enseignants, D. 07-02-2019 (2019).*
- Derobertmeasure, A., Duroisin, N., & Demeuse, M. (2020). *Réforme de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Belgique ou « Le pays où l'on n'arrive jamais »*. 7, 17-26.
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S., & Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers de Recherche Du Girsef*, 92, 1–157. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00978999>
- Dejaegher, C., Lafontaine, D., André, M., Leyh, O., Rappe, J., & Schillings, P. (2022). Expérimentation du programme PARLER en Belgique francophone. *Revue Française de Pédagogie*, 216, 53. <https://doi.org/10.4000/rfp.12056>
- Desrochers, A., Laplante, L., & Brodeur, M. (2017). Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. In M.-F. Morin, D. Alamargot & C. Gonçalves (Éds.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Actes du symposium international sur la littéracie à l'école* (pp. 291-314). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke. <https://doi.org/10.17118/11143/10274>
- Dupont, V., Rappe, J., & Schillings, P. (2023). *PILRS 2021 – Dossier 2 : La place du numérique dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture*. Université de Liège. <https://hdl.handle.net/2268/306738>
- Enthoven, S., März, V., & Dupriez, V. (2023). Context matters: A meta-ethnographic study on teachers' workplace learning. *Teaching and Teacher Education*, 132, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104224>
- European Commission. (2022). *National education systems. Overview. Teachers and education staff. Continuing professional development for teachers and trainers working in adult education and training. France*. Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/france/continuing-professional-development-teachers-and-trainers-working>

- Fastrez, P., & De Smedt, T. (2012). Une description matricielle des compétences en littératie médiatique. In M. Lebrun, N. Lacelle & J.-F. Boutin (Éds.), *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (pp. 45-60). Presses de l'Université du Québec. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/fr/object/boreal%3A127455/datastreams>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2023). *Les indicateurs de l'enseignement*.
- Foorman, B., Coyne, M., Denton, C. A., Dimino, J., Hayes, L., Justice, L., Lewis, W., & Wagner, R. (2016). *Foundational Skills to Support Reading for Understanding in Kindergarten through 3rd Grade* (p. 123).
- Frenay, M. & Meuris, G. (1995). Les enseignants : entre la satisfaction et l'insatisfaction. *Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation*, 44(1), 7-25.
- Goigoux, R., Jarlégan, A., & Piquée, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire : enjeux et choix méthodologiques. *Recherches En Didactique*, 1(19), 9-37.
- Graham, S., Fitzgerald, J., Friedrich, L., Greene, K., Kim, J., & Olson, C. (2016). *Educator's practice guide – A set of recommendations to address challenges in classrooms and schools Teaching Secondary Students to Write Effectively*. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/wwc_secondary_writing_110116.pdf
- Hall, M. S., & Burns, M. K. (2018). Meta-analysis of targeted small-group reading interventions. *Journal of School Psychology*, 66 (October 2017), 54-66. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.11.002>
- Higgins, S., Henderson, P., Martell, T., Sharples, J., & Waugh, D. (2016). *Improving Literacy in key stage one: Guidance Report*.
- Knowles, S. (2022, août). Assessing reading: How assessment can be used to target teaching and enhance understanding of reading comprehension. *Research Conference 2022: Reimagining assessment: Proceedings and program*. Research Conference 2022: Reimagining assessment. <https://doi.org/10.37517/978-1-74286-685-7-7>
- Lacelle, N., Lebrun, M., & Boutin, J.-F. (2015). *Les concepts de la littératie médiatique multimodale*. Retrieved from <https://chaire-lmm.squarespace.com/les-concepts-de-la-lmm>, 8 mai 2023.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2013). New literacies: A dual level theory of the changing nature of literacy, instruction and assessment. In D. Alvermann, N. Unrau & R. Rudell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (6th ed., pp. 1150-1181). International Reading Association.
- Lison C., & De Ketele, J.-M. (2007). De la satisfaction au moral professionnel des enseignants : étude de quelques déterminants. *Revue de Sciences de l'éducation*, 33(1), 179-207. <https://doi.org/10.7202/016194ar>
- Maquoi, E., (2023). *Quels sont les savoirs et savoir-faire acquis par les instituteurs primaire pendant le master en sciences de l'éducation et comment impactent-ils leurs pratiques pédagogiques ?* Mémoire de Master en Sciences de l'Éducation.
- Miller, M. A. (2007). Differentiated reading instruction and classroom management structures that promote reading development. In *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 68(6).
- Montésinos-Gelet, I., Saulnier-Beaupré, K., & Morin, M.-F. (2011). La relation entre l'importance de la différenciation en lecture et en écriture dans les pratiques effectives de huit enseignantes et la progression de leurs élèves au début du primaire en contexte montréalais. *Lettrure*, 2007, 4359.

- Morin, M., & Montésinos-Gelet, I. (2008). *Les méthodes d'enseignement pour favoriser l'entrée dans l'écrit : la place de la différenciation pédagogique et le rôle accordé à l'interaction lecture / écriture*. Université de Sherbrooke.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: reports of the subgroups*.
- Perrenoud, P. (1999). Des pistes prometteuses. In M. Brossard & A. Masolais (Éds.), *Propos de leaders pédagogiques*. Multimondes.
- Quittre, V. & Dupont, V. (2019). *TALIS 2018 : Enseigner au quotidien*.
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide (NCEE 2010-4038)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from whatworks.ed.gov/publications/practiceguides.
- Slavin, R. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57(3), 293–336.
- Slavin, R., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A., & Davis, S. (2009). Effective Reading Programs for the Elementary Grades: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 79(4), 1391-1466. <https://doi.org/10.3102/0034654309341374>
- Slavin, R., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. A. (2011). Effective Programs for Struggling Readers: A Best Evidence Synthesis. *Educational Research Review*, 6(1), 1-26.
- Torgerson, C. J., Brooks, G., & Hall, J. (2006). A Systematic Review of the Research Literature on the Use of Phonics in the Teaching of Reading and Spelling. In *Nottingham: DfES Publications*, 711, 134-145
- Torres, M. (2016). Meta-Analysis of Research-Based Reading Interventions with English Language Learners. *ProQuest Dissertations and Theses*, 1(1), 167.
- Tricot, A. (2020). *Numérique et apprentissages scolaires : Quelles fonctions pédagogiques bénéficient des apports du numérique ?* Cnesco.
- Turcotte, C. (2007). *La construction des pratiques pédagogiques exemplaires de lecture d'enseignants du primaire*. Université d'Ottawa.
- Vandendorpe, C. (2012). De nouveaux horizons de lecture et leurs implications pour l'école. In M. Lebrun, N. Lacelle & J.-F. Boutin (Éds.), *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (pp. 17-32). Presses de l'Université du Québec.
- Wanzek, J., Vaughn, S., Scammacca, N., Gatlin, B., Walker, M. A., & Capin, P. (2016). Meta-Analyses of the Effects of Tier 2 Type Reading Interventions in Grades K-3. *Educational Psychology Review*, 28(3), 551–576. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9321-7>
- Zorman, M., Bressoux, P., Bianco, M., Lequette, C., Pouget, G., & Pourchet, M. (2015). « PARLER » : un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 193(4), 57-76.