



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

Recherche-développement en éducation 2020-2021

N° 182 AP/20

Rapport de recherche

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

Février 2021

Promoteur.rice.s

Sandrine Biémar (UNamur)
Philippe Alonso (Henallux)

Chercheurs

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

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

Présentation générale de la recherche

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

Titre :

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

Promoteurs :

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

Université de Namur (UNamur)

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

Anaïs CORFDIR, chercheur

Anne LIBERT, chercheur

Rue de Bruxelles, 61 à 5000 Namur

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

sandrine.biemar@unamur.be

Haute Ecole Namur Luxembourg (Henallux)

Philippe ALONSO, directeur du département pédagogique

Daphné Soveryns-Wilkin, chercheur

Rue Saint-Donat, 130 à 5002 Namur

philippe.alonso@henallux.be

Présentation générale du premier rapport de recherche

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

Il comporte 6 parties :

1. Introduction
2. Présentation du projet
3. Rapport des activités menées de septembre 2020 à janvier 2021
4. Premiers constats et analyses
5. Poursuite du projet
6. Conclusions intermédiaires

Table des matières

1.	Introduction.....	5
2.	Présentation du projet	6
2.1	Objectifs du projet UNamur – Hénallux	6
2.2	Méthodologie	7
2.2.1	Une boîte à outils	7
2.2.2	Accompagnement des équipes	8
2.2.3	Recueil des données.....	9
2.3	Planification.....	10
3.	Rapport des activités menées de septembre 2020 à janvier 2021	11
3.1	Accompagnement dans les écoles	11
3.1.1	Les premiers contacts.....	11
3.1.2	Modalités d’accompagnement.....	12
3.2	Recueil de données	13
3.2.1	Focus élèves.....	13
3.2.2	Tests diagnostiques	14
3.2.3	Questionnaire enseignant	14
3.2.4	L’instantané de fin de rencontre	14
3.3	Rencontres interécoles.....	15
3.3.1	Par chercheur : rencontre interécoles.....	15
3.3.2	Par chercheur : la rencontre des personnes AP	16
3.3.3	La rencontre interécoles du 25 novembre 2020	18
3.3.4	La rencontre inter écoles des personnes AP du 6 janvier 2021	21
3.3.5	Mise en œuvre du Netboard	22
3.4	Fiches outils	23
3.4.1.	Balises posées par l’équipe de recherche	23
3.4.2.	Catalogue issu de DIFLEC 1.....	27
3.4.3.	Construction de fiches outils dans le cadre de DIFLEC 2	34
3.5	Fiches descriptives.....	38
4.	Premiers constats et analyse.....	40
4.1	Analyse de la grille de reporting.....	40
4.1.1	Le profil de la personne AP.....	41
4.1.2	La collaboration entre les enseignants.....	41
4.1.3	Le co-enseignement	41
4.2	Focus group élèves	43
4.3	Analyse des rencontres interécoles	44

4.3.1	La pratique du co-enseignement.....	44
4.3.2	La pratique du travail collaboratif	45
4.3.3	La participation à une expérience pilote	47
5.	Poursuite du projet.....	48
5.1	Planification : modalités d'accompagnement et recueil de données	48
5.2	Fiches outils prévues sur base des besoins émergents et des analyses menées.....	49
5.2.1	Cinq nouveaux focus	49
5.3	Posture des chercheurs	52
5.3.1	Par rapport aux enseignants	52
5.3.2	Par rapport aux personnes AP.....	53
6.	Conclusions intermédiaires	54
	Bibliographie.....	56

Table des figures

Figure 1	Modèle de Kolb (1984)	9
Figure 2	Phases du projet pilote UNamur - Hénallux.....	10
Figure 3	Ecoles, enseignants et élèves impliqués dans le projet UNamur-Hénallux	13
Figure 4	Nuage de mots des freins du projet pilote par les directions	19
Figure 5	Nuage de mots des leviers par les directions.....	20
Figure 6	Nuage de mots concernant la suite du projet pilote par les directions	21
Figure 7	Nuage de mots des personnes AP sur leurs représentations de l'accompagnement personnalisé	22
Figure 8	Objectifs et composants du Netboard	23
Figure 9	Schématisation du processus de la lecture	24
Figure 10	Schématisation de la progression de l'accompagnement.....	26

Table des tableaux

Tableau 1	: objectifs et activités rencontre interécoles par chercheur	16
Tableau 2	Profil des personnes AP et modalités d'organisation	18
Tableau 3	Objectifs et Activités rencontre interécoles du 25 novembre 2020.....	18
Tableau 4	Synthèse des ateliers enseignants - rencontre du 25 novembre 2020	19
Tableau 5	Objectifs et activités de la rencontre des personnes AP du 6 janvier 2021	22
Tableau 6	Synthèse des fiches outils et focus du projet	38
Tableau 7	Suivi des écoles dans l'implémentation des fiches outils	39
Tableau 8	Suivi des écoles dans l'implémentation des fiches focus	39
Tableau 9	Récapitulatif des focus group réalisés	43
Tableau 10	Analyse des éléments liés au co-enseignement.....	45
Tableau 11	Analyse des éléments liés au travail collaboratif.....	46
Tableau 12	Analyse des éléments liés à la participation au projet pilote.....	47

1. Introduction

Le rapport intermédiaire proposé ci-après est rédigé dans le cadre des travaux du Pacte pour un Enseignement d'Excellence et, plus spécifiquement, de l'implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans l'enseignement fondamental tel qu'initié dans le décret du même nom adopté le 10 octobre 2018 par le Parlement de la FWB.

Ce premier rapport intermédiaire de la seconde vague du projet de recherche au fondamental, consacré aux travaux de recherche menés par l'équipe composée de membres du D.E.T. de l'UNamur et de l'Hénallux, couvre la période allant du 1er septembre 2020 au 31 janvier 2021.

Il couvre les phases 1, « Communication et diagnostic », et 2, « Opérationnalisation », du projet de recherche. La phase 3, « Évaluation », est en cours dans les différentes écoles accompagnées et sera détaillée dans le prochain rapport de recherche.

Ce rapport relate - après un rappel des fondements théoriques et méthodologiques de cette phase d'opérationnalisation - les différentes actions menées :

1. Dans chacune des écoles accompagnées, d'une part,
 - La communication concernant le projet de recherche, son contexte, ses enjeux et objectifs, ses modalités de mise en œuvre ;
 - La prise d'informations sur les contextes, représentations et pratiques propres à chaque école, enseignant ;
 - La présentation d'outils permettant la co-construction de dispositifs de différenciation dans l'apprentissage de la lecture ;
 - L'expérimentation, l'évaluation et l'adaptation de ces dispositifs pédagogiques et didactiques ;
 - Les fiches descriptives d'activités expérimentées.

2. Lors des rencontres organisées en inter établissement, d'autre part, rassemblant :
 - Un chercheur¹ et l'ensemble des acteurs des écoles qui lui ont été assignées dans le projet ;
 - Un chercheur et les personnes AP des différentes écoles qui lui ont été assignées dans le projet ;
 - L'ensemble des acteurs impliqués dans le projet ;
 - L'ensemble des personnes AP impliquées dans le projet.

Ces rencontres, toutes organisées sur des plateformes électroniques étant donné la crise sanitaire, ont permis des échanges constructifs et appréciés par l'ensemble des personnes participantes. Néanmoins, l'entremise des écrans n'a pas permis d'atteindre un degré de rencontre et de partage aussi important qu'espéré initialement, dans le cadre de rencontres prévues en présentiel.

Le planning tel qu'élaboré dès l'entame du projet en différenciation en fonction des besoins et objectifs de chaque école, à quelque peu été bousculé par des temps de mise en quarantaine de certains établissements, enseignants, personnes AP, classes, etc.

¹ Les termes « chercheur » et « enseignant » seront systématiquement utilisés sous leur forme épïcène dans ce rapport.

Outre une différenciation dans le choix des fiches outils expérimentées dans les écoles, une différenciation dans le rythme d'expérimentation est également de mise, comme cela sera précisément expliqué par la suite.

Enfin, le rapport présentera les premiers constats et analyses élaborés sur base des informations relevées jusqu'à présent via différents outils de récolte et sur base de la première grille de reporting complétée, relative à la seule démarche actuellement expérimentée, évaluée, adaptée, dans l'ensemble des écoles : le co-enseignement.

2. Présentation du projet

Le projet est mené en collaboration par deux institutions d'enseignement supérieur, proposant chacune des formations initiales et continues pour les enseignants, tout en étant impliquées dans des projets de recherche : Henallux et UNamur. L'équipe bénéficie d'une expérience de dix-huit mois dans l'accompagnement des équipes de la première vague du projet pilote. Cette collaboration est portée par trois chercheurs ayant des profils complémentaires :

- Une didacticienne du français en Haute Ecole travaillant avec des futurs enseignants des départements préscolaire et primaire et formatrice en formation continue des enseignants.
- Un chercheur spécialisé dans l'accompagnement des pratiques professionnelles et l'analyse réflexive, ayant exercé comme institutrice primaire, avec une expérience dans l'enseignement spécialisé et le PGAED, avant de réaliser un master en sciences de l'éducation.
- Une psychopédagogue en Haute Ecole spécialisée dans la différenciation et l'analyse réflexive, ayant également exercé comme institutrice primaire au cycle 2 et dans le PGAED avant de réaliser un master en sciences de l'éducation.

Pour cette seconde vague du projet, notre équipe accompagne 16 écoles.

2.1 Objectifs du projet UNamur – Hénallux

Le projet se développe autour du soutien aux enseignants à la mise en place de pratiques innovantes et probantes dans l'apprentissage de la lecture et d'un recueil de données systématiques. Cela se traduit plus précisément par plusieurs objectifs :

- Soutenir la mise en place de dispositifs de différenciation.
- Affiner la connaissance de la didactique de la lecture par la mise en place d'outils spécifiques.
- Outiller les enseignants avec des pratiques innovantes et validées par la recherche.
- S'approprier les outils afin de les pérenniser et rendre les équipes autonomes.
- Soutenir une démarche collaborative et réflexive.
- Formaliser les pratiques via la rédaction de fiches outils (e-classe).
- Soutenir le développement professionnel des enseignants et particulièrement celui des personnes AP.
- Recueillir des données pour réguler et évaluer le dispositif.

2.2 Méthodologie

Afin de rencontrer les objectifs présentés ci-dessus, notre démarche s'inscrit dans le cadre d'une recherche action et plus précisément dans une recherche accompagnement et collaborative (Van Nieuwenhoven, 2015 ; Berdnarz, 2013). Les différents recueils de données s'inscrivent dès lors dans une perspective qualitative. Notre approche articule la mise à disposition d'une boîte à outils pour les enseignants basée sur les dernières recherches concernant la lecture² et son apprentissage et un accompagnement intra et inter écoles. Ces accompagnements visent à :

- Renforcer les démarches d'analyse réflexive.
- Développer une dynamique collaborative au sein des équipes enseignantes.
- Soutenir le rôle central de la personne AP.

Nous tâchons ainsi d'initier progressivement le développement de communautés d'apprentissage de pratique. Ces temps d'accompagnement constituent aussi des opportunités pour identifier les freins et les leviers dans la mise en place de pratiques pédagogiques et didactiques de différenciation innovantes dans l'apprentissage de la lecture. Cette proximité avec les équipes dans les temps d'accompagnement sert également à ajuster notre accompagnement au fil de la recherche en vue de soutenir la formalisation des pratiques identifiées comme porteuses, qui seront traduites en fiches disponibles sur la plateforme e-classe.

Pour terminer, nous mettons en place un recueil systématique des données nous permettant d'objectiver les retombées du projet notamment par rapport aux représentations des enseignants et au rapport des élèves avec la lecture.³

2.2.1 Une boîte à outils

Dès l'entame du projet, nous avons mis en place une démarche de différenciation dans les 16 écoles accompagnées en prenant appui sur les 3 points suivants :

- Initiation d'une réflexion sur les pratiques de différenciation, la place du diagnostic et les difficultés rencontrées par les élèves.
- Clarification des concepts et des représentations des enseignants autour de la différenciation (pourquoi, quand, comment différencier ?) et de la démarche d'apprentissage de la lecture.
- Sensibilisation à la dynamique de collaboration (notamment avec la personne AP) et aux leviers d'actions pour soutenir ces pratiques au travers du co-enseignement.

En parallèle, nous proposons une sélection d'outils pédagogiques et didactiques⁴, pouvant être mobilisés en fonction des besoins évoqués et des premiers constats au travers des recueils de données, des rencontres avec les équipes et/ou des observations menées en école. Cette boîte à outils s'étoffe en fonction des besoins, des demandes et des constats dans les différentes écoles. Les chercheurs régulent de façon spécifique les outils mis en place en fonction du contexte de l'équipe, de la réalité du terrain, etc. ; tout en étant dans une démarche de co-construction des outils. En effet, les outils

² Notamment sous le prisme des neurosciences (Dehaene, 2011).

³ Les recueils de données sont détaillés dans le point 3.2.

⁴ Présents sur le Netboard.

proposés sont adaptés par les enseignants, les équipes qui se les approprient peu à peu. Ceux-ci s'incarnent donc dans une réalité propre à chaque contexte.

Sur base des outils testés et des activités menées, le chercheur amène les équipes à formaliser leurs pratiques en rédigeant des fiches d'activités qui pourront être partagées sur e-classe. Ces fiches sont également partagées sur un espace numérique de partage de ressources, le Netboard, auquel ont accès tous les enseignants impliqués dans le projet. Cet espace vise à soutenir la dynamique d'échange et de soutien entre les enseignants des 16 écoles participantes.

Au terme du projet, les outils proposés couvriront l'apprentissage de la lecture considéré dans une acceptation large, en tant que compétence transversale. En effet, la lecture est un des fondements de l'appropriation de la langue française, « *le langage de référence de tout apprentissage*⁵ ». Plus largement, elle constitue une voie d'accès à la langue scolaire (Reuter 2011), à son rapport scriptural dont sont a priori éloignés une part des élèves issus de cultures à faible degré d'objectivation (Goody, 1979 ; Bourdieu, 1980, cités par Lahire 1992) sauf si l'institution scolaire leur en donne spécifiquement l'accès (Romainville, 2020). C'est également un apprentissage global, que nous conceptualisons en quatre éléments complémentaires : le décodage, la compréhension et l'interprétation du message (Touveron, 1999) auxquels s'ajoute l'acculturation (Goigoux, 2003). Notre approche est par ailleurs intégrée : elle considère comme interdépendants les apprentissages de la lecture et de l'écriture (Goigoux et Cèbe, 2006).

2.2.2 Accompagnement des équipes

Les accompagnements sont de deux types :

- **Axe 1 : Des accompagnements mensuels au sein de chaque école.**
- **Axe 2 : Des rencontres inter établissements** permettant aux différents participants d'échanger sur les outils, de mettre en commun les pratiques, de mettre en avant les freins et les leviers des différents dispositifs et de leurs modalités d'organisation. Lors de ces rencontres, nous initiions la communauté de pratique en prenant appui sur le fait que celle-ci repose sur « *un engagement mutuel de ses membres, des buts communs et un répertoire de connaissances partagé* » (Leclerc & Labelle, 2013). Plus précisément, les caractéristiques de la communauté de pratique définies par Peters & Savoie-Zajc (p.108, 2013), serviront de balises à sa mise en place en offrant « *un environnement favorable qui permet aux enseignants de collaborer, d'échanger et d'apprendre ensemble* ». Parallèlement, plusieurs rencontres sont organisées spécifiquement pour les personnes AP, afin de soutenir leur développement professionnel dans cette fonction.

Toutefois, ces deux types d'accompagnement ont dû être adaptés suite à la crise sanitaire. Si les accompagnements en école ont pu, pour la plupart, être maintenus en présentiel, les rencontres inter écoles ont été menées à distance (via Zoom). Les modalités d'accompagnement en école continuent à être adaptées à la situation spécifique de chaque école, certaines rencontres sont réalisées à distance en fonction de l'évolution de l'épidémie dans chaque contexte.

Afin de soutenir la démarche collaborative au sein des équipes, nous avons porté une attention particulière à clarifier notre méthodologie au sein du projet pilote. De cette façon, nous avons pu fixer avec chaque école des objectifs spécifiques afin de déterminer les besoins et proposer des outils à mettre en place. Il s'agit maintenant d'amener progressivement chaque enseignant à se prendre « *lui-*

⁵ Cf. Principes généraux des socles de compétences du « Français »

même comme objet de sa réflexion » (Donnay et Charlier, 2006, p.47), à mobiliser « *des savoirs, des théories et des concepts* » favorisant cette décentration » (Fisher, Dantine et Charlier, 2019). Afin de développer cette réflexivité, nous prendrons appui sur le modèle de Kolb (1984).

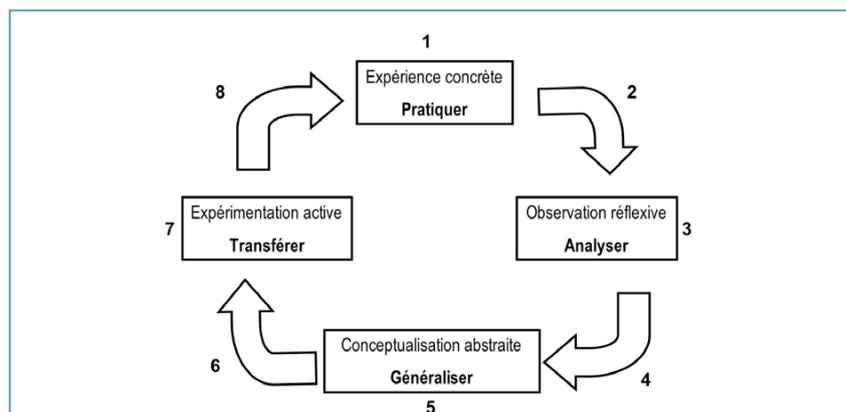


Figure 1 Modèle de Kolb (1984)

Selon nous, le fait de soutenir conjointement la réflexivité et la collaboration permet, plus largement, de soutenir le développement professionnel des enseignants, avec une attention particulière pour les personnes AP. En effet, nous définissons en accord avec Donnay et Charlier (2006, p.13) le développement professionnel comme « *un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans des interactions avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et des attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là enrichit et transforme son identité professionnelle* ». Nous prenons également appui sur le fait qu'« *un collectif d'individus apprend en faisant, développe des ressources cognitives dans le cadre des pratiques d'échanges, de collaborations et de coordinations* » (Lefeuvre, Garcia et Namolovan, 2009, p.286). Ainsi, le travail collaboratif sera, au travers de mises en action et d'échanges, une occasion privilégiée de développement professionnel.

2.2.3 Recueil des données

Pour ce projet, les recueils de données se font à des moments définis, pour les différents publics concernés via des modalités spécifiques :

- **Les enseignants** : en début et en fin de recherche, un état des lieux de leurs pratiques et représentations face à l'apprentissage de la lecture, de la différenciation et des pratiques collaboratives a été et sera établi par le biais d'un questionnaire individuel proposé en mode écrit. De plus, lors des accompagnements mensuels, nous utilisons des documents de recueil d'informations systématiques comme un journal de bord et des grilles d'évaluation pour les outils mis en place (leviers, freins, conditions, etc.). Lors des dernières rencontres inter établissements, nous prévoyons de réaliser un focus group pour discuter avec les enseignants du projet pilote, des apprentissages réalisés, des changements dans leurs pratiques, et de leurs perspectives pour l'année prochaine.
- **Les personnes AP** : lors des deux journées de rencontre spécifiques, un recueil de données sur leur perception de leur rôle, les freins et les leviers à sa mise en place dans les écoles, sera réalisé via un questionnaire ouvert complété en amont et une discussion autour des points abordés.

- **Les directions** : en début de projet, leurs questions et difficultés anticipées ont été recueillies lors d'un premier entretien. En fin de projet, prenant appui sur leurs propos de début d'année, nous recueillerons les écarts perçus ainsi que les conditions favorables et défavorables à la mise en place d'un tel changement au sein de leur établissement.
- **Les élèves** : en septembre et mai, les élèves ont passé et repasseront un test de lecture avec un enseignant ou la personne AP afin de pouvoir relever des informations concernant l'évolution de leurs compétences de lecteur. Ces tests sont mis en place en lien avec l'accompagnement proposé aux équipes dans l'utilisation de tests diagnostiques.⁶ En parallèle au premier et au dernier test, le chercheur mettra en place des focus groups afin de recueillir les représentations des élèves par rapport à la lecture et à l'écrit en lien avec leurs différentes composantes¹.

Ces données permettent d'ajuster notre accompagnement au plus près des réalités de chaque école. Le dispositif de recherche peut évoluer en fonction des informations liées aux enseignants, aux élèves et aux outils.

2.3 Planification

Le projet est organisé en 7 phases. Celles-ci seront explicitées plus en profondeur dans les points suivants du rapport.

Le schéma ci-dessous, met en avant les 7 phases et leur articulation.

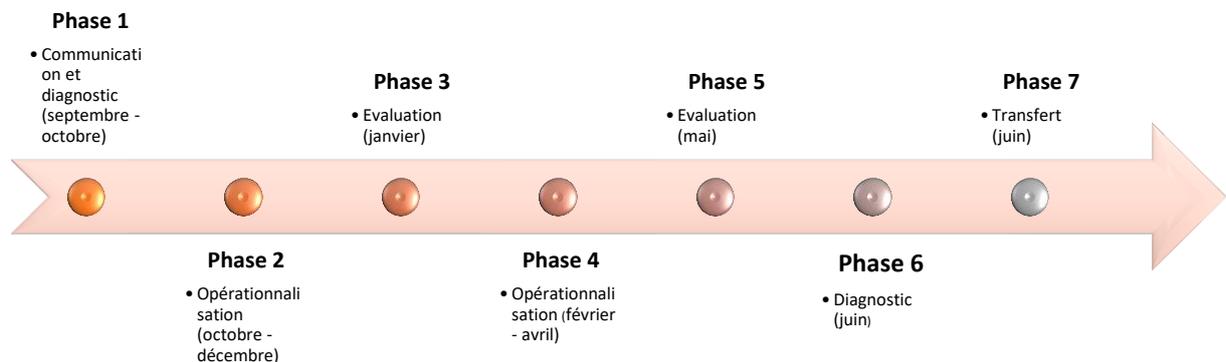


Figure 2 Phases du projet pilote UNamur - Henallux

En septembre, nous avons pris les premiers contacts avec les écoles et mis en place des tests diagnostiques pour les élèves (phase de communication et de diagnostic), puis nous avons débuté les accompagnements et la mise en place des outils (phase d'opérationnalisation).

En janvier, nous commencerons à dresser un premier bilan de l'expérimentation (phase d'évaluation), pour ensuite poursuivre l'accompagnement des équipes dans la mise en œuvre des outils (phase d'opérationnalisation). Viendra ensuite un temps de bilan sur cette année d'expérimentation (phase d'évaluation) et d'un nouveau passage de tests diagnostiques pour les élèves afin de pouvoir établir leur progression (phase de diagnostic). Enfin, le projet se clôtura par un travail de mise en projet des équipes pour l'année prochaine et de transfert des pratiques développées durant le projet dans l'optique de soutenir leur autonomisation (phase de transfert). Les deux temps d'évaluation et les

⁶ Ce recueil est une mise en pratique accompagnée pour la formation des enseignants à la démarche de recueil, d'observation des élèves, d'analyse et de formulation de propositions adaptées pour favoriser un apprentissage différencié.

accompagnements réguliers avec les équipes permettent de cadrer, de réguler et d'adapter le dispositif au plus proche des besoins émergents.

3. Rapport des activités menées de septembre 2020 à janvier 2021

3.1 Accompagnement dans les écoles

3.1.1 Les premiers contacts

- **Avec les directions, par courrier**

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

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

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

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

- **Avec les directions, par téléphone**

Un contact téléphonique avec chaque direction a permis de faire un état des lieux de chaque établissement. Ainsi, sur base d'une grille d'entretien (annexe 1) divers éléments ont été mis en évidence, notamment :

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

- Les modalités de concertation.
- La répartition des périodes AP.
- Les tests diagnostiques prévus/effectués.
- Les attentes particulières, les besoins des équipes.
- Les projets en cours.

Toutes ces données ont permis à chaque chercheur d'avoir une vue d'ensemble de chaque établissement avant la première rencontre avec l'équipe.

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

La première rencontre s'est réalisée en deux temps :

- D'abord, un moment avec la direction afin de répondre aux éventuelles questions concernant le projet ou son organisation concrète dans l'école et de définir les attentes et les rôles des différents partenaires dans le projet. Ainsi, une discussion a eu lieu quant à l'élaboration d'un contrat de collaboration précisant les attentes et les engagements de chaque partie.
- Ensuite, une rencontre avec l'équipe durant laquelle divers points ont été abordés tels que :
 - Les modalités d'accompagnement.
 - Les besoins et souhaits de l'équipe par rapport au projet.
 - Les attentes et rôles de chaque partenaire.
 - Une présentation de la première fiche outil : le co-enseignement.

3.1.2 Modalités d'accompagnement

- **Les séances types en école**

Chaque rencontre en école se réalise de la même façon, autour de quatre moments distincts.

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

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

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

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

C. La présentation d'une nouvelle démarche/d'un nouvel outil

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

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

D. Une démarche réflexive sur le processus

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

3.2 Recueil de données

Depuis le début de la recherche, divers outils de recueils de données ont été présentés aux écoles. Ces outils permettent de rencontrer plusieurs objectifs : recueillir les données nécessaires pour compléter les grilles de reporting, réaliser un suivi de proximité des équipes et réguler le dispositif d'accompagnement et de recherche. La figure ci-dessous met en avant le nombre d'enseignants et d'élèves impliqués dans le projet avec notre équipe.

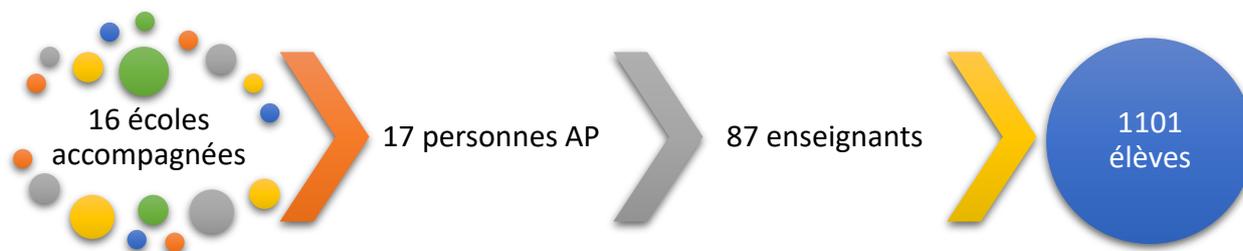


Figure 3 Ecoles, enseignants et élèves impliqués dans le projet UNamur-Henallux

3.2.1 Focus élèves

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

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

Toutes ces données ont été centralisées dans un tableau Excel reprenant les verbatims des élèves. Une synthèse de ces données a été communiquée aux écoles et des fiches outils ont été construites sur la base des analyses. Ainsi, une fiche focus sur « comment susciter le plaisir de lire » et une autre fiche sur « le sens de l'écrit », ont été formalisées et proposées aux enseignants.

3.2.2 Tests diagnostiques

Le processus de différenciation commence inévitablement par un test diagnostique. Ainsi, chaque école, pour toutes les classes du cycle 5-8 ans, a fait passer un test de lecture auprès de ses élèves pour déterminer leurs acquis. Les enseignants avaient le choix de déterminer le test qu'ils souhaitaient mettre en œuvre. Cependant l'équipe de recherche en a proposés deux (annexes 3 et 4) que les enseignants étaient libres d'utiliser ou non. Ces tests ont permis aux équipes d'observer le niveau de chaque enfant et ainsi d'envisager des pistes de différenciation, d'orienter leur enseignement sur des domaines particuliers.

Notre visée est de soumettre les élèves au même test dans le courant du mois de mai afin d'observer les évolutions des élèves sur le temps du projet de recherche accompagnement. Il s'agit ici de pouvoir faire état de l'évolution des élèves via différents indicateurs sans pour autant les imputer au seul fait du projet pilote.

3.2.3 Questionnaire enseignant

En septembre, au début de l'expérimentation, nous avons soumis un premier questionnaire (annexe 5) aux enseignants. Nous avons reçu 74 questionnaires complétés (sur les 87 enseignants participants). À travers celui-ci, nous cherchions à récolter des informations sur leurs représentations de la différenciation, de l'apprentissage de la lecture et sur leurs pratiques. La validation des données ne peut avoir lieu qu'en regard d'éléments de légitimation théoriques et d'explicitations méthodologiques (De Champlain, 2011). Nous avons donc établi, selon les trois champs de recherche cités précédemment, des catégories de questions qui sont à la fois susceptibles de rendre compte des représentations et pratiques des enseignants tout en se référant à un cadre théorique (ou légal) défini.

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

Toutes ces données sont encodées dans un fichier reprenant l'ensemble des verbatims. De ce fait, nous disposons pour chaque équipe de traces pour analyser les évolutions au travers de la recherche puisqu'en mai, nous soumettrons à nouveau ce questionnaire à l'ensemble des enseignants. Les changements opérés pendant la durée du projet sur les enseignants, les personnes AP et les élèves pourront être évalués, de même que les leviers et les freins en présence pour la différenciation, la collaboration et l'apprentissage de la lecture au sens large pourront être identifiés.

3.2.4 L'instantané de fin de rencontre

Ce document (annexe 6) est utilisé en fin de séance d'accompagnement. Un temps court en fin de rencontre est dédié à une réflexion individuelle qui permet à chaque enseignant de prendre le temps de faire le bilan par rapport à ses pratiques, à ses représentations, à la collaboration avec ses collègues,

etc. Un support écrit les soutient dans cette démarche (annexe 6). Il prend appui sur la démarche réflexive (Donnay et Charlier, 2006). Lors de chaque rencontre avec l'équipe enseignante, nous concluons celle-ci en demandant de répondre à ces cinq questions :

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

Ces données sont également encodées dans un fichier reprenant l'ensemble des verbatims afin de constituer des traces pour analyser leur évolution au travers de la recherche.

Ces données permettent d'identifier les outils les plus appréciés par les enseignants et d'envisager d'autres pistes d'exploitation. Le but étant de favoriser une pérennisation de la démarche au-delà de la période de la recherche.

3.3 Rencontres inter écoles

Les 16 écoles ont été réparties entre les 3 chercheurs, ce qui permet d'assurer une continuité dans l'accompagnement et le suivi. Cette répartition permet également de mettre en place un travail en sous-groupe d'écoles.

Les rencontres inter écoles s'effectuent donc à deux niveaux :

- Par groupe de 5 ou 6 écoles autour d'un chercheur.
- Avec l'entièreté des écoles impliquées dans le projet.

Avant chaque rencontre, les chercheurs se concertent afin de garantir une cohérence et un suivi entre les accompagnements.

3.3.1 Par chercheur : rencontre inter écoles

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

Cette rencontre réalisée mi-octobre avait plusieurs objectifs :

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

Objectifs	Activités
Communiquer les analyses réalisées suite aux focus groups menés dans les écoles.	Le chercheur a présenté les tendances observées lors des focus groups élèves et a mis en avant l'importance à accorder au plaisir de lire/au sens de l'écrit.
Partager des activités permettant de développer le plaisir de lire.	Le chercheur a demandé aux enseignants ce qu'ils mettaient en place dans leurs classes pour développer le

	plaisir de lire. Il a présentation une fiche focus sur cette thématique et une sur le sens de l'écrit, qui sont présentes sur le Netboard.
Faire le premier bilan du co-enseignement.	Le chercheur a demandé aux équipes quels étaient les freins, les leviers, leurs ressentis et les configurations testées.
Partager des activités menées dans le cadre du co-enseignement.	En amont de la rencontre, chaque équipe avait reçu la consigne de sélectionner une activité à partager avec le groupe. Chaque équipe a donc présenté une ou plusieurs activités menées.
Rappeler les prochaines échéances.	Lors de la clôture de la séance, le chercheur a rappelé les prochaines dates de rencontre.

Tableau 1 : objectifs et activités rencontre inter écoles par chercheur

- **Premier bilan sur le co-enseignement**

Les équipes ont relevé plusieurs leviers à la pratique du co-enseignement :

- La cogestion du groupe, permettant une observation plus fine des élèves et de mieux identifier les difficultés.
- La collaboration qui est enrichissante et permet de diversifier les activités et les ressources.
- Les effets perçus sur les élèves : la motivation, l'efficacité de l'apprentissage.
- Dans certaines écoles, une organisation favorisant le co-enseignement.

Les équipes ont également relevé plusieurs freins à la pratique du co-enseignement :

- Le temps : de préparation des activités, de concertation.
- L'organisation : les horaires des personnes AP sont changeants en fonction des écoles. Certaines ont plusieurs implantations et multiplient les binômes, ce qui complique leur action.
- Le niveau maternel et primaire : selon la formation initiale de l'AP, certaines se sentent moins à l'aise en primaire ou en maternel.

3.3.2 Par chercheur : la rencontre des personnes AP

Afin d'accompagner au mieux les équipes et d'apporter un soutien particulier aux personnes AP, les chercheurs ont organisé avec les personnes AP des écoles qu'ils accompagnent une rencontre qui leur a été dédiée fin novembre. L'objectif étant de permettre à ces personnes de se rencontrer, d'échanger sur leur nouvelle fonction et sur leurs modalités de fonctionnement. Lors de cette rencontre, nous avons 15 personnes AP qui ont participé sur 18.

Les personnes AP ont mis en avant plusieurs constats et freins. Notamment la difficulté à « entrer » dans la classe d'un collègue sans que celui-ci ne se sente jugé. Dès lors, ils ont pris conscience de l'importance de prendre une posture bienveillante vis-à-vis de leurs collègues qui ne sont pas toujours à l'aise de voir entrer quelqu'un dans leur classe. Toutefois, ils notent déjà une évolution depuis le début de l'année, avec des collègues qui s'habituent petit à petit à la pratique du co-enseignement.

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

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

Au niveau des leviers, les personnes AP relèvent la collaboration avec les enseignants qui favorise les échanges et permet notamment de développer des activités plus diversifiées. La collaboration permet d'avoir deux regards au même moment, d'échanger sur les difficultés des élèves et d'affiner l'action pédagogique à mener.

Le projet permet une grande liberté mais certains enseignants se sentent un peu perdu dans un premier temps, puis réussissent à s'appropriier l'outil via le travail collaboratif notamment.

Ecole	Profil de l'AP	Nombre d'implantations	Charge horaire
210	Enseignant primaire, master en sciences de l'éducation. Plus de 10 ans d'expérience.	3	12P
201	Logopède. Participation à la première vague de la recherche, avec une autre équipe de chercheurs.	4	12P
209	Enseignant primaire. Les périodes d'AP lui permettent d'être à temps plein de sa classe de P3-4.	2	12P
207	Enseignants du primaire. Plus de 10 ans d'expérience.	2	2x6P
211	Enseignant maternel, plus de 10 ans d'expérience.	2	12P
202	Enseignant maternel. Suit les cours consacrés à l'apprentissage de la lecture à l'ISPN.	1	24P
214	Enseignant maternel. Moins de 5 ans d'expérience.	1	12P
212	Enseignant primaire, spécialisé dans l'inclusion des personnes sourdes et malentendantes.	1	12P
208	Enseignant primaire. Deuxième année d'enseignement	1	12 P
203	Enseignant maternel, master en sciences de l'éducation. Plus de 10 ans d'expérience.	2	12P
206	Enseignants du primaire. Plus de 10 d'expérience. Un enseignant directeur avec classe.	1	2x6P
204	Enseignant primaire. 5 ans d'expérience. Participation à la vague 1 avec une autre équipe de recherche.	1	24P

216	Enseignant primaire. Plus de 10 ans d'expérience.	1	12P
213	Enseignant maternel. Plus de 10 ans d'expérience. Participation à la vague 1 avec l'équipe namuroise.	2	12P
205	Enseignant maternel. Plus de 10 ans d'expérience.	2	24P
215	Enseignant maternel. Moins de 5 ans d'expérience.	1	12P

Tableau 2 Profil des personnes AP et modalités d'organisation

3.3.3 La rencontre inter écoles du 25 novembre 2020

La rencontre inter écoles du 25 novembre 2020 a été organisée via Zoom de 13h30 à 16h et rassemblait l'ensemble des acteurs impliqués dans le projet, tous chercheurs confondus.

Cette rencontre visait plusieurs aspects :

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

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

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

• Synthèse des ateliers menés avec les enseignants

Partages autour de la conférence des neurosciences	
Ateliers à tendance M3	La conférence était enrichissante. Elle présentait des apports concrets et de nombreuses idées à mettre en pratique. Elle était rassurante car il y a déjà beaucoup d'éléments mis en place dans les classes. Des enseignants évoquent des prises de conscience en lien avec les élèves en difficulté, notamment les polices d'écriture utilisées (les enfants dyslexiques ne voient que des boucles avec la cursive, ils n'arrivent pas à séparer les lettres).

	Les enseignants s'interrogent car durant leur formation initiale, on leur a appris qu'en maternel, il ne fallait pas voir les lettres. Du coup, ils sont en question sur les activités à mener et la place à donner à l'écrit en maternel (un focus sera réalisé pour répondre à ces questions).
Ateliers à tendance P1	Les enseignants étaient contents de la conférence proposée : « Je me sens à l'aise, je me retrouve dans ce qui a été dit ». La majorité des enseignants ne proposent pas de mots dans lesquels les lettres sont séparées. Par contre ils utilisent des couleurs pour distinguer les lettres. Ils évoquent la nécessité de travailler davantage le vocabulaire à l'école afin de limiter les écarts au niveau de la famille. L'exploitation des albums de jeunesse est une richesse.
Ateliers à tendance P2	Le premier élément interpellant relevé par les enseignants est la question de la séparation des lettres au sein des mots pour les rendre plus identifiables auprès des élèves. Une idée qui émerge est celle de l'utilisation d'un alphabet mobile composé de lettres en cursive plutôt qu'en imprimé. Ce type d'alphabet existe même dans différentes matières. Cela peut se travailler en ateliers, en différenciation. Les lettres peuvent alors être positionnées espacées puis, en un mouvement, être rassemblées. Un deuxième élément relevé par les enseignants concerne l'importance d'épeler les mots (en utilisant le son produit par les lettres, mais également le « nom » des lettres). Il semble y avoir consensus autour de l'importance de cette pratique, la plupart des enseignants épellent et font épeler les mots. Un retour régulier sur les mots ainsi vus est ensuite opéré, sur base d'affiches, par exemple, ou par leur utilisation dans des phrases. Concernant le tableau de progression pour l'apprentissage des lettres, les avis divergent. Les enseignants partagent autour de leurs pratiques dans la découverte des lettres. La question de la fluence (et de la lecture par cœur) est rapidement évoquée en fin de partage.

Tableau 4 Synthèse des ateliers enseignants - rencontre du 25 novembre 2020

- **Synthèse de l'atelier mené avec les directions**

Dans un premier temps, les directions ont été conviées à partager des mots via Wooclap pour exprimer les freins rencontrés dans la mise en œuvre du projet pilote (figure 4).



Figure 4 Nuage de mots des freins du projet pilote par les directions

Puis, elles ont pu échanger leurs différentes visions. Ont été évoqués :

- Le temps important à la mise en place du projet.

- L'organisation des temps de concertation, particulièrement dans les écoles ayant plusieurs implantations.
- La place de la direction durant les temps de rencontre avec le chercheur.
- Le besoin de parfois prioriser les activités autour des enseignants car la période est assez chargée (mesures sanitaires, plan de pilotages, implémentation des référentiels, etc.).
- La difficulté pour certains enseignants d'ouvrir leur classe pour la mise en place du co-enseignement et la mise en route d'une dynamique collaborative qui ne fait pas partie des habitudes de travail.

La discussion a ensuite porté sur les leviers en présence. De nouveau, les directions ont partagé leurs mots clés via Wooclap (figure 5).



Figure 5 Nuage de mots des leviers par les directions

Au niveau des leviers, les directions ont évoqué plusieurs aspects :

- Le projet force les équipes à expérimenter la collaboration et ainsi à en percevoir la plus-value au sein du métier qui devient de plus en plus complexe.
- L'expérience des collègues est valorisée au sein des échanges et permet un enrichissement mutuel.
- La présence des périodes d'AP est une réelle plus-value pour mettre en place ce projet.
- La motivation, l'envie des équipes.
- La présence d'outils comme base de discussion permet de recentrer les débats et soutient les échanges pédagogiques.
- L'enfant reste au cœur des préoccupations du projet, c'est lui la cible finale !
- Les enfants doivent aussi s'adapter aux changements des rôles de certaines personnes AP qui ont plusieurs casquettes dans l'école. Néanmoins, l'habitude, l'expérimentation en contexte leur permet de rapidement s'adapter.

Ces éléments ont également amené plusieurs questionnements :

- Comment gérer la suite du projet en 2021-2022 avec la diminution des heures AP ?
- Comment gérer au mieux la multiplicité des intervenants dans les classes ?
- Quel est le profil « idéal » pour la personne AP ?

Concernant la suite du projet, les directions ont évoqué différents mots clés (figure 6). Ils imaginent poursuivre les éléments mis en place et envisagent d'étendre le projet à d'autres niveaux ou implantations.

COHESION TENIR LE CAP DES OUTILS POUR L'EQUIPE
 AUTRES CONTINUITE DEGRES
 CO-ENSEIGNEMENT ETENDRE POURSUITE
 POURSUIVRE DE LA MEME MANIERE

Figure 6 Nuage de mots concernant la suite du projet pilote par les directions

3.3.4 La rencontre inter écoles des personnes AP du 6 janvier 2021

Pour rencontrer un de nos objectifs qui est de soutenir le développement professionnel des personnes AP, nous avons organisé une rencontre le 6 janvier 2021 via Zoom de 13h30 à 16h.

Cette rencontre poursuivait plusieurs objectifs :

- Prendre un temps d'arrêt sur cette fonction.
- Se nourrir d'expériences analogues pour ouvrir des horizons.
- Réduire l'incertitude liée à l'exercice d'une nouvelle fonction.
- Améliorer le quotidien en identifiant les freins et en élaborant des pistes de solution.
- Echanger les « bonnes » pratiques.
- Se sentir entouré, malgré une fonction unique dans les établissements.

Celle-ci a été organisée comme suit :

Objectifs	Activités
Donner un cadre théorique et législatif (décret code) sur l'accompagnement personnalisé.	Prise des représentations (figure 7) et apport sur l'accompagnement personnalisé en lien avec le co-enseignement.
Se nourrir d'expériences analogues : témoignage des personnes AP de la première vague.	4 personnes AP de la première vague avaient accepté de témoigner. Quatre questions leur avaient été envoyées en amont : <ul style="list-style-type: none"> • Comment je définis mon rôle d'AP ? • Quels conseils donner aux nouveaux AP ? • Quels ont été les obstacles et comment ceux-ci ont-ils été dépassés ? • Après un an, que retenir de cette expérience ?
Améliorer le quotidien en identifiant les freins et en élaborant des pistes de solution.	En amont de la rencontre, les personnes AP avaient complété un canevas (annexe 7) dont les chercheurs avaient fait la synthèse. Les personnes AP devaient proposer leur définition du rôle d'AP puis identifier les freins et les leviers dans les niveaux suivants : personnel, relationnel, organisationnel et institutionnel.
Evaluer la rencontre et faire émerger les besoins pour la suite du projet.	En sous-groupe, les AP ont été amenées à échanger autour de plusieurs questions : <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que je retiens particulièrement de cette rencontre ?

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

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

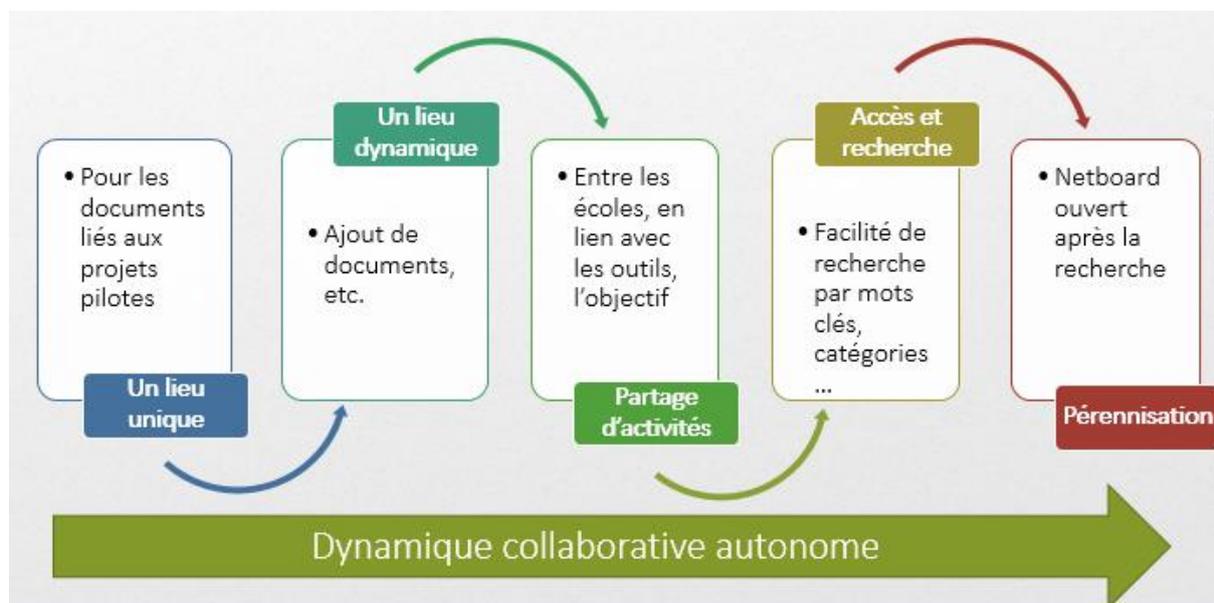


Figure 8 Objectifs et composants du Netboard

3.4 Fiches outils

3.4.1. Balises posées par l'équipe de recherche

- **Les fiches outils**

Notre expérience pilote se fonde, dans les écoles, sur des « fiches outils » élaborées par l'équipe de recherche sur la base de sources pédagogiques et didactiques validées par la littérature scientifique, qui répondent à des besoins formulés par les enseignants ou identifiés par les chercheurs sur le terrain. Dans un ordre spécifique construit pour chaque école accompagnée, ces fiches outils sont présentées aux équipes des cycles 5-8, testées sur le terrain et ensuite adaptées et régulées par ces équipes avec leur chercheur de référence.

Ces fiches outils comportent des démarches, accompagnées d'exemples pratiques, que les enseignants doivent assimiler, adapter et expérimenter dans leur contexte spécifique, en fonction de leur programme, de leurs besoins et de ceux de leurs élèves.

- **Entre pédagogique et didactique**

Les fiches outils proposées alternent des démarches pédagogiques et didactiques, qui servent tantôt plus spécifiquement la différenciation, tantôt plus spécifiquement l'apprentissage de la lecture, tantôt les deux simultanément.

En effet, notre recherche, consacrée à la différenciation dans l'apprentissage de la lecture, appelle a priori tant des outils essentiellement pédagogiques (pour ce qui concerne la différenciation), que didactiques (pour ce qui concerne la lecture).

En outre, nous estimons que pour accompagner au mieux les élèves dans cet apprentissage spécifique, les enseignants accompagnés dans le cadre de la recherche doivent, de manière concomitante, gérer le groupe classe et le curriculum (Paun, cité dans Tasra, 2017, p. 3) tout en proposant des savoirs enseignés (Chevallard, cité dans Tasra, 2017, p. 9) les plus pertinents possibles.

De surcroît, l'association de savoirs pédagogiques et didactiques est un socle qui permet aux enseignants de « *réfléchir en action, analyser une situation pédagogique et penser comment l'améliorer ; ils [les savoirs pédagogiques et didactiques] contribuent ainsi à la conscientisation des pratiques enseignantes* » (Zouari, 2010, § 37). Cette prise de conscience ou mise en lumière de leurs pratiques quotidiennes par les enseignants leur permet dès lors de prendre du recul par rapport à leur pratique, prémisses nécessaires à une analyse et une amélioration permanente de celle-ci.

- Une conception globale de l'apprentissage de la lecture

La conception de l'apprentissage de la lecture qui a été la nôtre lors de l'élaboration de notre dispositif et de la sélection des fiches outils décomposait ce processus en différents axes, dans une vision globale de celui-ci.

Suivant Tauveron (1999), les trois étapes suivantes ont été considérées : le décodage, la compréhension et l'interprétation du message. À celles-ci s'est ajoutée l'acculturation prônée par Goigoux (2003), de même que le lien étroit qui unit l'apprentissage de la réception (lecture) à celui de la production (écriture) d'un message écrit (également défendu par Goigoux (2006)).

Sur cette base, nous avons schématisé l'apprentissage de la lecture comme suit :

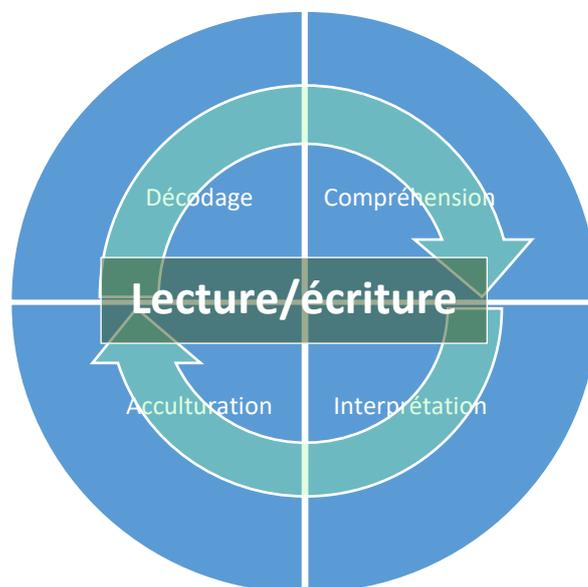


Figure 9 : Schématisation du processus de la lecture

À travers les différentes fiches outils élaborées à destination des enseignants, ces 4 axes seront progressivement investis ou ont commencé à l'être. Par exemple, ont déjà été proposées et testées dans certaines écoles accompagnées :

- **Le décodage** : exploité dans les fiches outils consacrées à l'enseignement explicite, aux neurosciences et exercé dans les Centres de littératie.

- **La compréhension** : abordée dans le focus sur les stratégies de lecture et la fiche outil consacrée à l'enseignement explicite ; exercée dans les Centres de littératie, la lecture interactive enrichie.
- **L'interprétation** : traitée par l'activité Approcher l'écrit à pas de loup.
- **L'acculturation** : évoquée dans les Centres de littératie, Approcher l'écrit à pas de loup et dans le focus sur le sens de l'écriture.
- **Le lien unissant l'apprentissage de la lecture à celui de l'écriture** : travaillé dans Approcher l'écrit à pas de loup et dans une moindre mesure, les Centres de littératie.

- **Un processus itératif**

Par ailleurs, notre volonté est de proposer aux équipes du cycle 5-8 une série de fiches outils, au fil de rencontres mensuelles en école, dont l'ordre est déterminé en fonction des besoins et attentes spécifiques des écoles, mais également en vue de construire un processus itératif, dans lequel chaque nouvelle fiche outil vient compléter, mettre en lumière, réinvestir les fiches outils précédemment testées, évaluées, adaptées, régulées.

C'est donc une sorte de boîte à outils, dans laquelle chacun poursuit des objectifs précis tout en complétant les autres et permettant globalement de renforcer la différenciation dans l'apprentissage de la lecture, qui est progressivement proposée aux enseignants des cycles 5-8 impliqués dans le projet pilote.

- **La configuration du groupe classe**

Le dispositif construit sur la base des différents éléments repris ci-dessus a également intégré la question de la configuration de la classe pour une différenciation présente tout au long du processus d'apprentissage.

D'emblée, le choix de ne pas séparer le groupe classe, de ne pas en exclure les élèves présentant des difficultés accrues dans l'apprentissage de la lecture a été posé. Suivant Tremblay (2015), la pratique du co-enseignement a été privilégiée, dans la mesure du possible et en fonction des contextes, au détriment de la co-intervention (et de la remédiation, par exemple). La fiche outil consacrée au co-enseignement, présentée d'emblée à toutes les équipes accompagnées, portait d'ailleurs sur cette thématique.

Au sein de la classe considérée dans son unité, le dispositif porte tour à tour sur différentes configurations permettant des pratiques de différenciation servant différents objectifs :

- la répartition des élèves en ateliers et binômes, permettant à chacun d'exercer les compétences et les savoirs qu'il maîtrise le moins (à travers les *Centres de littératie*, par exemple) ;
- la prise en considération du groupe classe dans son intégralité, en reconnaissant les spécificités de chaque élève comme une richesse pour le groupe (à travers *Approcher l'écrit à pas de loup*, *La lecture interactive enrichie*, par exemple).

À travers ces deux approches, deux temps fondamentaux de l'apprentissage sont également plus spécifiquement considérés :

- celui de l'acquisition de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences, poursuivant des objectifs identiques pour l'ensemble des élèves - ne les revoyant pas à la baisse pour les élèves les plus faibles - dans la configuration en groupe classe ;
- celui de l'exercitation et de l'automatisation de ces nouveaux savoirs et de ces nouvelles compétences en ciblant les besoins et richesses de chaque élève, dans la configuration en ateliers et en binômes.

Le choix des configurations et de la répartition des élèves en groupe, le cas échéant, est également servi par la fiche outil consacrée à la différenciation et à la démarche diagnostique.

- **L'élaboration des fiches**

L'expérience pilote menée cette année dans les écoles accompagnées utilise notamment les fiches outils qui avaient été élaborées et testées dans le cadre de l'expérience pilote de la première vague « DIFLEC 1 », débutée par notre équipe de recherche en janvier 2019 dans une dizaine d'écoles.

En outre, de nouvelles fiches-outils ont été ou seront créées dans les prochaines semaines, en regard des nouveaux besoins identifiés :

- dans les questionnaires complétés par les enseignants en début de projet concernant leurs représentations et pratiques autour de l'apprentissage de la lecture, de la différenciation et du travail collaboratif ;
- lors des focus groups réalisés par les chercheurs auprès d'enfants issus des classes du cycle 5-8 accompagnées ;
- lors des entretiens téléphoniques menés avec chaque direction à l'entame du projet, concernant notamment le contexte de l'école et ses objectifs ou attentes concernant l'expérience pilote ;
- lors des rencontres mensuelles avec les équipes du cycles 5-8, consacrées à la présentation d'une nouvelle fiche outil et aux évaluations, adaptations et régulations des fiches outils testées.

- **L'élaboration de la progression**

Pour rappel, nous proposons ci-dessous, une schématisation de notre progression (figure 9).

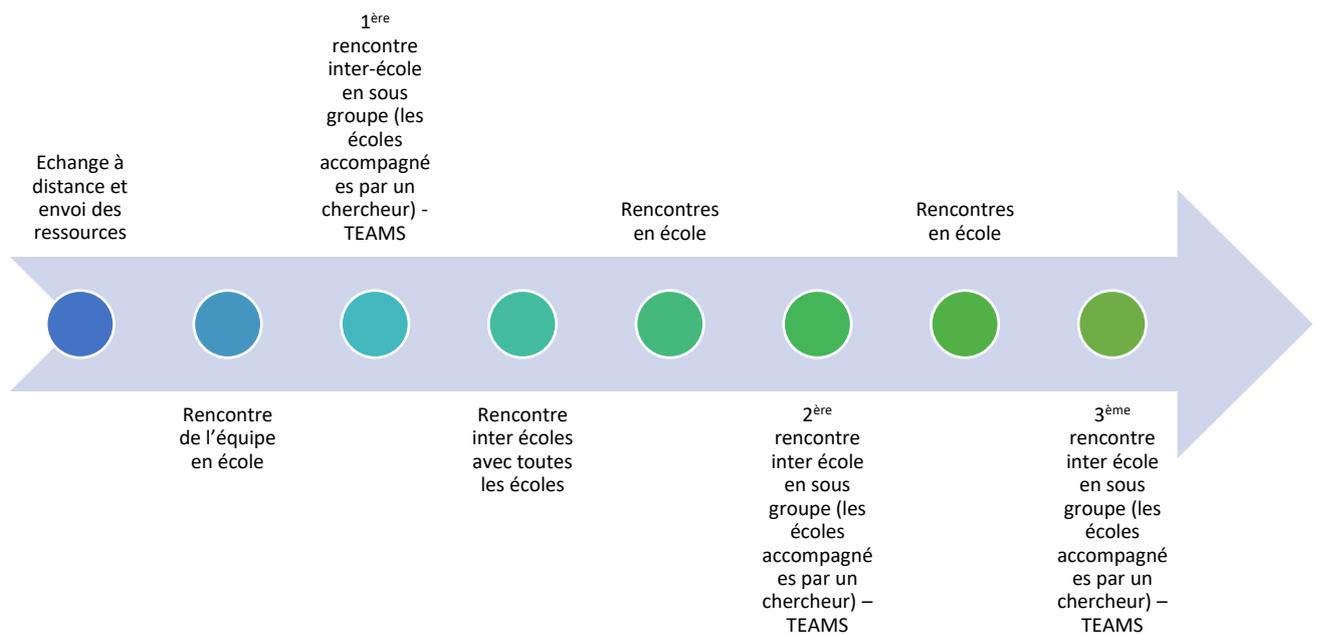


Figure 10 Schématisation de la progression de l'accompagnement

La succession selon laquelle les fiches outils sont proposées par le chercheur à chacune des équipes accompagnées est construite en fonction :

- des spécificités de chaque école;
- des besoins et attentes formulés par les enseignants, les personnes AP, les directions ;
- des besoins identifiés par les chercheurs,
- mais également en fonction des objectifs poursuivis par le projet pilote
- et des balises décrites ici.

De ce fait, certaines fiches sont proposées dans une temporalité similaire à toutes les équipes accompagnées :

- celle consacrée au co-enseignement : la première présentée à chaque école ;
- celle consacrée à l'apprentissage de la lecture sous le prisme des neurosciences : présentée lors de la rencontre inter écoles à distance de l'ensemble des acteurs impliqués dans le projet ;
- le focus sur le sens de l'écriture : présenté lors des trois rencontres Teams organisées entre chaque chercheur et ses cinq/six écoles de référence.

À l'inverse, d'autres fiches sont actuellement testées dans certaines écoles et pas dans d'autres (où elles le seront peut-être plus tard) :

- le choix entre les Centres de littératie ou Approcher l'écrit à pas de loup a été laissé aux écoles ;
- la lecture interactive enrichie a été proposée à certaines écoles spécifiques : écoles fonctionnant en immersion néerlandais pour 75% des cours et en français pour 25% des cours, écoles accueillant des élèves avec de fortes lacunes au niveau du vocabulaire, par exemple ;
- l'enseignement explicite a plus spécifiquement été abordé dans les écoles ayant mis en place les Centres de littératie. En effet, l'enseignement explicite est mobilisé au début de l'activité lors des « mini-leçons » qui permettent d'explicitier les consignes de l'activité qui sera menée en autonomie par les élèves.

- **La présentation des fiches**

Le format des fiches outils développé lors de la recherche DIFLEC 1 (débutée en janvier 2019) est maintenu dans le cadre de cette expérience pilote (DIFLEC 2). En effet, un dossier reprenant une présentation exhaustive de la démarche envisagée, de même qu'une série d'exemples pratiques à destination de classes de M3, P1, P2, est systématiquement transmis aux enseignants.

À cette présentation « traditionnelle », s'adjoint cette année une « mini-fiche » qui propose une version courte de présentation de la fiche. Elle reprend les idées essentielles nécessaires à la bonne compréhension de la démarche envisagée, de ses objectifs et modalités de mise en œuvre.

Enfin, des « capsules vidéo » sous la forme de PowerPoint commentés sont également systématiquement transmises aux enseignants, leur permettant de prendre connaissance de la théorie ou de se la remémorer de manière plus dynamique.

- **La transmission des fiches**

Un dispositif proche de celui de la classe inversée a été mis en place pour la transmission des fiches outils aux équipes éducatives. Ainsi, un courriel comportant un lien WeTransfer est envoyé aux enseignants du cycles 5-8, aux personnes AP et aux directions une semaine avant la rencontre prévue en école, le lien étant actif jusqu'à cette dernière. Ce lien mène vers les différents éléments présentés ci-dessus : la fiche outil, la mini-fiche et la vidéo.

Il est systématiquement proposé aux enseignants de prendre connaissance de l'une ou l'autre de ces ressources avant le temps de rencontre avec le chercheur. De cette manière, sa présentation de la fiche outil aux équipes, lors de la rencontre en école, peut développer la matière plus en profondeur et répondre à des questions de compréhension précises formulées par les enseignants. Ces derniers ont déjà eu la possibilité de prendre connaissance de la démarche et d'envisager sa mise en lien avec les fiches outils en cours d'expérimentation.

3.4.2. Catalogue issu de DIFLEC 1

- **Fiches outils de l'axe pédagogique**

- A. Le co-enseignement (annexe 8)

C'est la première fiche outil à avoir été présentée et expérimentée lors du projet pilote. L'expérimentation de cette fiche outil dans l'ensemble des écoles suivies par notre équipe fait l'objet de la première grille de reporting présentée dans le cadre de ce rapport.

Ce choix s'explique par différentes raisons :

- *La personne AP, élément central du projet pilote*

Pour être mis en place, le co-enseignement nécessite la présence simultanée de deux enseignants dans une même classe. La présence de la personne AP reste l'occasion idéale de le développer. Cette pratique permet en outre de baliser et d'accompagner l'intégration de la personne AP ainsi que sa collaboration avec les enseignants lorsqu'elle est présente dans les classes.

- *Une pratique validée par la recherche*

La recherche relève de nombreux effets bénéfiques à la pratique du co-enseignement, notamment pour l'apprentissage de la lecture. Sont entre autres cités⁷ :

- L'impact positif sur l'apprentissage et les performances en lecture et en écriture.
- Une pratique favorisant la différenciation.
- Un enseignement plus personnalisé et intensif.
- Un ressenti des élèves d'être accompagnés de manière plus soutenue.
- Une diminution de la stigmatisation des élèves ayant des difficultés par rapport aux pratiques de remédiation, par exemple.
- Une cohérence entre les objectifs d'apprentissages et ceux de l'accompagnement spécifique, du renforcement.

- *Une réponse aux attentes du terrain*

La pratique du co-enseignement peut potentiellement apporter des réponses aux questionnements et besoins formulés par les enseignants lors de la prise des représentations et pratiques concernant la différenciation dans l'apprentissage de la lecture en début de projet pilote :

○ *La problématique du suivi à domicile*

En début de recherche, bon nombre d'enseignants ont fait part de leur perception d'un manque de suivi et d'accompagnement de la part des parents de leurs élèves dans la réalisation des devoirs et notamment l'entraînement de la lecture à voix haute, pratique difficile à exercer en classe.

La présence simultanée de deux enseignants en classe permet d'accompagner un petit groupe d'enfants dans l'exercice de la lecture à voix haute, pendant que les autres élèves de la classe sont mis en activité par le second enseignant.

○ *La faible connaissance des pratiques des collègues*

En début de recherche, bon nombre d'enseignants évoquent une méconnaissance plus ou moins importante de ce qui se passe dans les classes de leurs collègues, ce qui entrave les pratiques collaboratives, la continuité des apprentissages et donne le sentiment, à certains, d'être très seuls devant leur classe.

La présence de la personne AP permet aux enseignants de sortir de leur classe pour co-enseigner avec leurs collègues pendant que la personne AP prend en charge leurs élèves.

⁷ Benoit, V. & Angelucci, V. (2016). Le co-enseignement en contexte scolaire à visée inclusive : quoi, pourquoi et comment ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 48-54 ; Tremblay, P. (2015). Le co-enseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ? *Formation et profession*, 23(3), 33-44.
[<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276>]

Par ailleurs, la personne AP, en collaborant avec l'ensemble des enseignants d'une école, joue un rôle de facilitateur et de partage des pratiques entre les collègues d'un même établissement (voire entre plusieurs implantations).

- *L'inadéquation perçue de la remédiation*

Plusieurs enseignants estimaient que les temps de remédiation hors de la classe pris en charge par un autre enseignant sont souvent peu en phase avec les objectifs d'enseignement poursuivis dans leur classe. De plus, les élèves qui y participent sont parfois stigmatisés par les autres et peuvent rater des informations importantes délivrées en classe pendant leur absence.

Le co-enseignement, qui permet « d'intégrer » la remédiation à la classe, fait en sorte que les objectifs poursuivis soient les mêmes pour l'ensemble des élèves de la classe, quels que soient les moyens utilisés pour les atteindre. L'ensemble des élèves restent en classe, il n'y a donc pas de facteur de discrimination et l'ensemble des informations sont accessibles à tous. De plus, la présence de deux adultes en classe rend les enseignants moins démunis face aux profils d'élèves en grande difficulté qui demandent une attention très soutenue.

B. L'enseignement explicite (annexe 9)

Cette fiche outil a été proposée dans certaines écoles accompagnées par notre équipe, en fonction de leur parcours dans la recherche, de leurs besoins et attentes.

Ce choix s'explique par différentes raisons :

- *Une pratique validée par la recherche⁸*

L'enseignement explicite, bien que ses effets bénéfiques soient largement relayés par la recherche, reste très faiblement pratiqué en FWB⁹. Or, en plus de permettre aux élèves d'intégrer les savoirs fondamentaux et de favoriser la compréhension des stratégies d'apprentissage (savoirs déclaratifs, procéduraux, conditionnels), indispensables pour l'apprentissage de la lecture, l'enseignement explicite permet de réduire les écarts entre les élèves, en permettant à ceux éprouvant de plus fortes difficultés de progresser plus rapidement.

- *Une complémentarité aux autres fiches outils*

L'enseignement explicite est la démarche pédagogique utilisée dans le temps des mini-leçons qui ouvre la pratique de chaque centre de littératie. Cette fiche outil permet aux enseignants d'approfondir cette pratique initiée avec les centres de littératie, voire de l'élargir à d'autres périodes d'enseignement.

- *Une réponse aux attentes formulées par le terrain*

- *L'accompagnement des élèves éprouvant de grandes difficultés*

L'enseignement explicite, comme évoqué ci-dessus, permet de réduire les écarts entre les élèves les plus autonomes dans l'apprentissage et ceux éprouvant de plus grandes difficultés, en délivrant à ces derniers les clefs permettant de progresser dans l'apprentissage en utilisant des stratégies performantes, en apprenant petit à petit à réguler leur pratique d'apprenant. En effet, alors que les pédagogies par la découverte peuvent, dans certains cas, freiner les élèves qui tâtonnent sans trouver

⁸ Clément C. (2015) Efficacité de l'enseignement : l'exemple de l'enseignement explicite In S. Zarrouk (Ed) Penser l'efficacité en sciences de l'éducation, pp. 133-150. Paris: L'Harmattan [Archive ouverte HAL : hal-0162736 ; consulté le 28 novembre 2019] ; Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. (2016) L'enseignement explicite, une approche efficace pour favoriser l'apprentissage des élèves. *Revue L'Éducateur*, 39-41. [r-libre/1079, consulté le 20 novembre 2019]

⁹ Cf. André M., Dumont A., Libion M., Datchet D. et Schillings P. (2019) Conjuguer enseignement explicite et approche authentique de l'écriture pour développer les compétences rédactionnelles des élèves du cycle 5-8. Apprendre et enseigner aujourd'hui, volume 8 | no 2 | printemps 2019 [http://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/wp-content/uploads/Num%C3%A9ro-enseignement-explicite-Apprendre-et-enseigner.pdf, consulté le 20 novembre 2019]

la solution, l'enseignement explicite fournit d'emblée la solution optimale et, par l'étayage, rend progressivement chaque élève responsable de sa pratique.

- *Un levier de différenciation*

Un début de la recherche, certains enseignants se sentaient démunis face aux pratiques de différenciation. Ils ne voyaient pas lesquelles mettre en place ni comment le faire. L'enseignement explicite est un levier permettant aux enseignants de varier les démarches d'enseignement, en alternant les pédagogies par la découverte et l'enseignement explicite en fonction des besoins des élèves et de la nature des apprentissages visés.

C. L'apprentissage de la lecture sous le prisme des neurosciences (annexe 10)

Cette fiche outil a été proposée à l'ensemble des acteurs impliqués dans la recherche lors de la rencontre en distanciel qui les a réunis au mois de novembre 2020.

- *Un appui au projet namurois*

Pour mettre en place l'enseignement explicite et un enseignement adapté aux possibilités et besoins des élèves (accompagnement personnalisé sur base d'une démarche diagnostique), les résultats de la recherche en neurosciences à propos de l'apprentissage de la lecture (Dehaene, 2011) permettent aux enseignants de rendre leurs pratiques enseignantes plus réalistes et adaptées. De plus, les neurosciences, à travers la compréhension des fonctions exécutives, peuvent apporter des pistes de solutions transversales à des freins rencontrés par certains élèves dans l'apprentissage de la lecture, notamment, mais également permettre de différencier les apprentissages en ayant une conscience plus aboutie des fonctionnements cognitifs des élèves.

- *Une pratique validée par la recherche*

Les neurosciences sont actuellement prisées dans les milieux pédagogiques (Berthier & al., 2018). De nombreux manuels, ouvrages, matériaux didactiques sont proposés aux enseignants en étant estampillés par cette approche récente, notamment pour l'apprentissage de la lecture. Il semblait dès lors intéressant de fournir aux enseignants les connaissances suffisantes pour pouvoir faire la part des choses entre les neurosciences et les neuromythes, pour pouvoir se nourrir des résultats de ce pan de la recherche sans pour autant se laisser gruger par des stratégies commerciales.

- *Une réponse aux attentes formulées par le terrain*

Certains enseignants étaient demandeurs de comprendre ce qui se cachait derrière le terme « neurosciences », régulièrement rencontrés actuellement dans les milieux pédagogiques. De plus, la réflexion initiée par la fiche outil permet aux enseignants, dans une certaine mesure, de réévaluer la progression mise en place pour l'apprentissage de la lecture, d'accompagner en ayant une compréhension plus aboutie des élèves présentant des difficultés d'apprentissage transversales, notamment par une différenciation mieux adaptée.

D. La différenciation et la démarche diagnostique (annexe 11)

La fiche outil consacrée à la différenciation et à la démarche diagnostique permet tout d'abord aux enseignants de faire le point sur leurs connaissances en la matière et de les confronter à leurs pratiques et représentations. Ensuite, elle les accompagne pas à pas vers une mise en place de la démarche diagnostique, qui permet d'accompagner chaque élève en fonction de ses besoins spécifiques et de ne pas s'arrêter à des impressions, des observations non étayées des compétences précises de chacun.

- *Un axe central du projet namurois*

La différenciation est un des deux objectifs majeurs poursuivis par le projet de recherche, à côté de l'apprentissage de la lecture. Or, si tous les enseignants connaissent cette notion et l'appliquent dans leur quotidien, force est de constater que les pratiques et leur intensité varie considérablement d'une classe à l'autre, et que de nombreux enseignants sont démunis face à la mise en place effective de cette pratique « à large échelle ».

- *Une pratique validée par la recherche*

Comme l'indiquent Forget et Lehraus (2015) : « *Loin d'être une problématique neuve, la notion de différenciation pédagogique (DP) - qui consiste, globalement, à ajuster l'enseignement aux différents besoins des élèves - a déjà fait couler beaucoup d'encre. Avec en arrière-plan l'ambition d'endiguer l'échec scolaire, la nécessité de différencier l'enseignement semble faire depuis longtemps l'unanimité, tant chez les décideurs qu'au sein de la communauté des chercheurs en éducation* ». Elles ajoutent que des initiatives en la matière ont vu le jour aux États-Unis dès 1911, avant d'arriver en France en 1975 et dans notre Décret Mission dès 1997. Il y a donc un quart de siècle.

- *Une complémentarité au dispositif instauré par le projet pilote*

La différenciation est explicitement poursuivie par une série de fiches outils proposées aux enseignants (le co-enseignement, les centres de littératie, par exemple), mais accompagne idéalement chaque temps d'apprentissage de chaque élève dans une démarche d'accompagnement personnalisé (lors de la mise en place de toutes les autres fiches, notamment).

- *Une réponse aux attentes formulées par le terrain*

Force est de constater, à travers les réponses des enseignants au questionnaire du début de recherche, les interactions que nous avons eues avec eux ou les observations menées dans les classes, qu'une immense majorité des enseignants, voire tous, mettent en place de la différenciation, à l'un ou l'autre moment. Néanmoins, celle-ci semble parfois peu anticipée et stabilisée, et quand elle l'est, il arrive qu'elle se fonde sur des ressentis, des impressions plus que des données probantes, ou qu'elle soit mise en place au cas par cas, sans vision globale de l'apprentissage de l'élève et de sa progression. De nombreux enseignants se sentent démunis face à cette pratique, pourtant présentée comme allant de soi, et ne voient pas comment la mettre techniquement en œuvre dans leur classe, par exemple, ou en ont une vision théorique très lacunaire.

La fiche outil sur la différenciation et la démarche diagnostique permet donc aux enseignants de prendre du recul et de relativiser leurs pratiques, de prendre conscience de tous les moments où ils agissent en différenciant leur enseignement de manière spontanée, de toutes les possibilités qui s'offrent encore à eux et qu'ils ne soupçonnaient pas, des moyens concrets à leur disposition pour une mise en place effective de la différenciation dans leur classe.

Proposée à mi-parcours (depuis le mois de janvier dans les écoles), cette fiche outil permet également de réaliser un premier bilan de ce qu'a permis la participation à l'expérience pilote en la matière.

• **Fiches outils de l'axe didactique**

Comme expliqué précédemment, le choix d'alterner des fiches outils didactiques et pédagogiques qui se complètent et se renforcent les unes les autres nous semblait particulièrement pertinent. Car cette recherche porte sur la différenciation et sur l'apprentissage de la lecture mettant en avant « *la tâche de l'enseignant ne consiste pas seulement à enseigner, mais aussi et surtout à faire apprendre le savoir* » (Develay, cité dans Tasra, 2017, p. 15).

A. Les centres de littératie (annexe 12)

Le choix des centres de littératie s'explique par différentes raisons :

- *La différenciation, objectif central du projet pilote*

Les centres de littératie ont pour objectif de proposer aux élèves des temps d'exercitation, d'entraînement personnalisé des matières vues par ailleurs en classe, de manière autonome tout en étant soutenu par un fonctionnement en binôme, par un enseignement explicite et par des temps de métacognition, pour « apprendre à apprendre ». Ils ont en outre été élaborés pour permettre à l'enseignant de dégager du temps pour accompagner la lecture à haute voix de chaque élève, autre élément central du projet pilote.

- *Une pratique validée par l'expérimentation*

Les centres de littératie sont mis en place et expérimentés depuis une bonne dizaine d'années¹⁰ et présagent de résultats bénéfiques dans l'apprentissage de la lecture. Ils reposent par ailleurs sur l'enseignement explicite, la pratique de la métacognition et le renforcement des temps d'exercitation et de transfert de l'apprentissage, la collaboration entre pairs, dont les effets bénéfiques ne sont plus à démontrer.

- *Une complémentarité aux autres fiches outils*

Les centres de littératie se mettent en place sous forme « d'ateliers ». La présence de deux enseignants dans la classe lors de leur mise en place (co-enseignement) semble pertinente à différents égards. Elle permet d'organiser davantage d'ateliers accompagnés, de mener des observations plus fines des élèves dans des temps d'exercitation de compétences en voie d'acquisition. En outre, elle donne la possibilité pour un des deux enseignants d'accompagner un petit groupe d'élèves en lecture à voix haute.

De plus, l'enseignement explicite fonde les « mini-leçons » qui introduisent chaque période de mise en activité des élèves.

Par ailleurs, ce dispositif « en ateliers » est une des deux configurations de classe travaillées pour différencier l'apprentissage de la lecture, l'autre, en groupe classe, étant du ressort des fiches outils « Approcher l'écrit à pas de loup » ou « Lecture interactive enrichie », par exemple.

Enfin, dans la conception globale de l'apprentissage de la lecture, cette fiche exerce autant le décodage que la compréhension et l'acculturation.

- *Une réponse aux attentes formulées par le terrain*

Les centres de littératie permettent de renforcer les temps d'exercitation et la différenciation, sortant des exercices « papier – crayon », largement présents dans les pratiques des enseignants.

Par ailleurs, ils permettent en principe de dégager du temps d'accompagnement privilégié de la lecture à voix haute des élèves.

B. Approcher l'écrit à pas de loup (annexe 13)

Cette deuxième fiche outil didactique a été choisie pour renforcer le lien entre l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture. Elle se fonde sur la littérature jeunesse et tous les bénéfices qu'elle peut apporter à ces apprentissages, dans le cadre d'un apprentissage destiné au groupe classe dans son ensemble.

- *La relation lecture-écriture, fondement de l'approche de la lecture à travers 4 champs*

Dans l'approche de l'apprentissage de la lecture que nous avons adoptée¹¹, l'apprentissage de l'écrit est intimement lié et interdépendant de l'apprentissage de l'écriture.

¹⁰ Diller, D. (2010). Les centres de littératie. *Susciter l'engagement des élèves en lecture, en écriture et en communication orale*. Chenelière éducation. 190 p.

¹¹ Voir figure 8, p.23 du rapport.

Par ailleurs, l'utilisation des albums de littérature jeunesse comme base de l'apprentissage permet également aux élèves de développer l'axe acculturation de cette conception de l'apprentissage de la lecture.

- *Une pratique validée par l'expérimentation*

Approcher l'écrit à pas de loup a fait l'objet d'une étude qualitative pour le cycle 5-8 au Québec¹² (Morin et Montésinos-Gelet, 2007) dont les résultats sont particulièrement encourageants quant au développement des compétences des élèves pour l'apprentissage de la lecture, mais également pour la pratique des enseignants :

o *Au préscolaire :*

- L'approche intégrée favorise l'éveil à l'écrit et le développement de connaissances (comme celle des lettres) considérées comme des prédicteurs importants de la réussite en lecture en première primaire, notamment pour les élèves à risque.
- La reconnaissance de graphèmes simples et complexes sont meilleurs pour le groupe expérimental au post-test (même si les deux progressent de manière significative) alors que les résultats étaient équivalents au prétest pour les deux groupes. La progression de 5% pour le groupe contrôle est de 13% pour le groupe expérimental.
- Des connaissances ainsi construites au préscolaire, comme le traitement des graphèmes complexes, sont reconnues comme de forts prédicteurs de réussite de l'apprentissage de la lecture (comme l'expliquaient Elbro et Scarborough en 2004 cités par Morin et Montésinos-Gelet, 2007).

o *Au primaire :*

- L'approche intégrée semble particulièrement bénéfique pour le développement des compétences orthographiques au début de primaire, ce qui laisse penser qu'elle facilite l'accès à différentes dimensions du français écrit (phonologique mais aussi morphologique). L'évaluation est réalisée dans une dictée selon trois axes : orthographe lexicale, accords grammaticaux, majuscules (indices paraorthographiques). La maîtrise des accords et des majuscules fait l'objet d'une progression plus importante pour le groupe expérimental en première, deuxième et troisième primaire, tandis que le groupe contrôle reste stable.
- Les textes produits par le groupe expérimental sont de meilleure qualité (au niveau de la description des personnages et des actions, de la langue utilisée, de la syntaxe, de la quantité d'idées produites), surtout en première année.
- Les résultats provenant des tâches de lecture et d'écriture sont corrélés, ce qui appuie la pertinence de l'approche intégrée.

- *Une complémentarité aux autres fiches outils*

Les centres de littératie envisagent de répartir les élèves en binômes dans des centres en fonction de leurs besoins d'exercitation, des compétences à asseoir.

Approcher l'écrit à pas de loup s'adresse lui au groupe classe dans son ensemble, tout en favorisant la différenciation et l'appui sur les compétences propres à chaque élève.

De plus, les apprentissages réalisés au travers de « Approcher l'écrit à pas de loup » peuvent intégralement être réinvestis, exercés, transférés dans les centres de littératie.

Par ailleurs, cet outil didactique s'appuie sur l'enseignement explicite pour développer et asseoir les stratégies et connaissances découvertes à travers la lecture, l'observation, l'imitation, la production d'œuvres de littérature jeunesse.

¹² Projet pilote mis en place dans 19 classes pendant 10 semaines.

Enfin, Approcher l'écrit à pas de loup permet d'aborder plus spécifiquement les axes/champs de la compréhension, de l'interprétation, de l'acculturation et de la relation avec l'écriture, dans la vision globale de l'apprentissage de la lecture que nous avons adoptée.

- *Une réponse aux attentes formulées par le terrain*

Cette fiche outil permet d'envisager et de développer des pans entiers de l'apprentissage de la lecture très peu présents voire complètement absents des représentations et pratiques révélées par les enseignants en début de projet pilote, comme :

- les stratégies de lecture ;
- la complémentarité entre les apprentissages de la lecture et de l'écriture ;
- le plaisir de lire et la motivation des élèves, grâce à l'usage des œuvres de littérature jeunesse et à l'ancrage socio-culturel conféré aux apprentissages de la lecture et de l'écriture.

- **Des fiches « focus »**

En parallèle aux fiches outils, nous avons élaboré des « focus », mettant en lumière un aspect spécifique de la différenciation dans l'apprentissage de la lecture. Ces focus font écho aux questionnements émergents des enseignants, leurs pratiques et les observations des chercheurs. Ces focus sont considérés comme des « rappels », des compléments d'informations, certes utiles, mais qui ne font pas véritablement l'objet de l'expérimentation de manière formelle. Ils aident les enseignants qui le souhaitent à entrer dans la démarche de soutien à l'apprentissage de la lecture en maîtrisant davantage le processus lui-même ou à aller plus loin dans la compréhension de notions ou enjeux à l'œuvre dans cet apprentissage.

A. Les stratégies de lecture (annexe 14)

Les stratégies de lecture, souvent intégrées et automatisées, permettent de construire et d'accéder au sens d'un texte. Pour que ces stratégies soient connues, comprises, utilisées adéquatement et à bon escient par chaque élève (et pas uniquement par les plus perspicaces en la matière), leur enseignement explicite est nécessaire.

Certains enseignants avaient oublié ou n'avaient jamais appris ces stratégies.

Une synthèse leur a dès lors été transmise, tant pour les textes littéraires/narratifs, qu'informatifs.

3.4.3. Construction de fiches outils dans le cadre de DIFLEC 2

Les fiches outils construites dans le cadre de DIFLEC 1 et présentées ci-dessus, qui avaient été élaborées sur base des besoins et attentes des acteurs impliqués dans la première vague, se sont avérées pertinentes dans le cadre de DIFLEC 2. Toutefois, elles sont insuffisantes pour répondre à l'ensemble des besoins et attentes du terrain formulés par les enseignants, les personnes AP ou les directions de cette seconde vague, ou observés par les chercheurs dans ces nouveaux contextes accompagnés.

Dès lors, de nouveaux outils ont été élaborés ou planifiés par l'équipe de recherche.

- **Une nouvelle fiche outil**

La lecture interactive enrichie (Annexe 15)

La lecture interactive enrichie (Thomas & Regaert, 2018) a été élaborée en ce début de projet pilote suite à un constat posé par de nombreux enseignants : les élèves éprouvent des difficultés importantes quant à la maîtrise du lexique, ce qui les freinent fortement dans leur apprentissage de la lecture. Or,

la lecture interactive enrichie cible spécifiquement quatre composantes de l'apprentissage de la lecture : le vocabulaire, la conscience phonologique, les habiletés inférentielles et la conscience de l'écrit. Ces dernières rencontrent dès lors parfaitement notre approche globale de la lecture : la conscience phonologique favorise le décodage, le vocabulaire favorise le décodage et la compréhension, les habiletés inférentielles favorisent la compréhension et l'acculturation, la conscience de l'écrit favorise le décodage, la compréhension, l'acculturation. Par ailleurs, cette démarche didactique permet aux élèves de rencontrer le sens du texte avant son écriture, ce qui répondait également aux souhaits de certains enseignants.

- *Lien avec les autres fiches outils*

La lecture interactive enrichie, qui travaille essentiellement sur : le vocabulaire, la conscience phonologique, la conscience de l'écrit et les habiletés inférentielles pour construire la compréhension d'un texte complète différentes fiches outils proposées aux enseignants. Ainsi, ces différentes compétences, vues dans le cadre de la lecture interactive enrichie avec le groupe classe dans son entièreté, en tant qu'apprentissage de nouveaux savoirs ou savoir-faire, présente aux élèves des objets d'apprentissages qui pourront ensuite faire l'objet d'un entraînement dans les différents centres de littératie, en fonction des besoins de chacun.

De plus, les « habiletés inférentielles » étant comprises, dans ce contexte, de manière très large, elles abordent tant les stratégies de lecture qui ont fait l'objet d'un focus, que l'interprétation du texte, qui sera plus amplement développée dans le cadre des Cercles de lecture (fiche outil à venir).

- *Une réponse aux attentes du terrain*

La lecture interactive enrichie apporte des réponses à différents besoins formulés par le terrain :

○ *La problématique du vocabulaire*

De nombreux enseignants pointent un lexique relativement pauvre et peu développé chez de nombreux élèves, de la M3 à la P2. L'usage de la littérature jeunesse, dont les textes se distinguent par l'utilisation de mots ou d'expressions bien différents de ceux employés au quotidien, plus recherchés et riches, par une recherche esthétique sur le texte et le message transmis.

Le travail spécifique réalisé autour de 3 mots de vocabulaire issus du livre travaillé chaque semaine en lecture interactive enrichie et leur rappel, exercisation éventuelle dans les centres de littératie ou ailleurs, permet d'étayer, d'affiner, de développer le vocabulaire chez les enfants.

○ *La nécessité de comprendre le texte avant de le lire pour les élèves en immersion*

Une implantation d'école accompagnée dans le cadre de DIFLEC 2 organise une majorité des cours de la M3 à la P2 (et ensuite) en néerlandais (75%), tandis que les cours restants sont donnés en français (notamment pour l'apprentissage de la lecture). Une problématique rencontrée par ces élèves est que souvent, ils savent déchiffrer avant de comprendre, dans les deux langues, étant donné que l'une est leur langue maternelle mais pas de scolarité et l'autre est leur langue de scolarité mais pas maternelle. La lecture interactive enrichie, qui travaille sur la compréhension du texte avant de rendre ce dernier disponible aux élèves, permet de contourner cet écueil.

○ *Le malaise face aux centres pour certains enseignants de primaire*

La pratique des ateliers ou des centres de littératie dans le cadre de notre recherche n'est pas habituelle pour bon nombre d'enseignants du primaire. Certains d'entre eux ressentent un malaise lors de sa mise en place, vu la nécessité de lâcher prise face au travail précis mené spécifiquement par chaque élève, à la nécessité de leur « faire confiance » dans la réalisation du travail sans avoir la possibilité d'être systématiquement derrière eux pour vérifier la mise en œuvre de la tâche. La lecture interactive enrichie, qui envisage également l'apprentissage de la lecture de manière globale (décodage, compréhension, interprétation, acculturation, lien avec l'écrit) permet à ces enseignants de modifier leurs pratiques habituelles de manière plus progressive, en intégrant la littérature jeunesse

ou l'enseignement explicite à leur pratique, par exemple, tout en continuant à s'adresser au groupe classe dans son ensemble, dans un temps de « transmission des savoirs » plus traditionnel.

- **Deux nouvelles fiches « focus »**

A. Le sens de l'écrit en lien avec l'apprentissage de la lecture et ses représentations (annexe 16)

En début d'année scolaire, des Focus group ont été réalisés par les chercheurs auprès de 5 élèves issus de 3 classes (M3, P1, P2) de chaque école accompagnée dans le cadre du projet pilote, visant à récolter les représentations et pratiques de ces derniers en matière de lecture et de son apprentissage.

Une première analyse des données ainsi récoltée révélait que le sens de l'écrit en général n'était pas ou peu perçu par un certain nombre d'élèves, rendant les motivations de son apprentissage extrinsèques voire très faibles.

Pour sensibiliser les enseignants à l'importance de ces représentations de leurs élèves et aux facteurs qu'ils ont la possibilité d'activer pour les faire évoluer (une part importante de ces représentations sont construites en-dehors du milieu scolaire), un focus a été réalisé.

Il reprend tout d'abord l'analyse des représentations des élèves des classes du projet pilote à la lumière de la littérature scientifique qui s'est penchée sur cette question, avant de proposer une liste d'albums jeunesse mettant en évidence le sens de l'écrit/de la lecture et de son apprentissage. « Pour aller plus loin », des explications consacrées à l'origine de ces représentations et au rôle que peut jouer l'enseignant dans leur construction ou leur évolution sont proposées.

B. Le plaisir de lire (annexe 17)

Dans le cadre de ce même focus group, les élèves ont mis en avant les motivations intrinsèques qui les poussaient à lire, à apprendre à lire, comme par exemple : apprendre par la découverte d'histoires et de livres documentaires, devenir autonome, mais également : pouvoir lire des histoires comme papa et maman le soir, pouvoir lire des histoires aux petits frères et sœur, etc.

En lien avec le focus consacré au sens de l'écrit, en partie dépendant du milieu socio-culturel, le développement de la lecture plaisir a fait l'objet de ce focus pour sensibiliser les enseignants à cette pratique qui n'est pas également accessible à tous les élèves de leur classe, mais joue un rôle fondamental dans leur motivation face à l'apprentissage de la lecture.

Une série de conseils pratiques sont ici proposés aux enseignants, pour développer le plaisir de lire en classe plutôt que de le laisser à charge des familles qui souhaiteraient l'instiller dans l'esprit de leurs enfants.

Le tableau ci-dessous (tableau 6) présente la synthèse des fiches outils et focus actuellement mis à la disposition des équipes participant au projet pilote.

Fiche Outil	Principe	Objectifs
Le co-enseignement	Deux enseignants encadrent une même classe en poursuivant des objectifs communs.	Favoriser l'apprentissage des élèves par un accompagnement intense, une observation fine, une différenciation adaptée ; fondée sur la confrontation des points de vue.
L'enseignement explicite	Mener une leçon suivant les trois étapes de la modélisation, l'étayage et de la pratique autonome.	Rendre explicites, visibles, audibles, les mécanismes d'apprentissage de connaissances et stratégies, par l'enseignant, mais également par les élèves pour donner accès à l'enseignant à leur compréhension de la matière.

La lecture sous le prisme des neurosciences	Description des mécanismes cognitifs à l'œuvre dans le cerveau humain lors de l'apprentissage de la lecture et de ce qu'ils induisent sur cet apprentissage.	Sensibiliser les enseignants aux réalités cognitives de leurs élèves et sur cette base, aux manières de soutenir l'apprentissage de la lecture et des compétences transversales qu'il nécessite.
La différenciation et la démarche diagnostique	Prendre en considération chaque élève dans toute sa richesse, spécificité, complexité, pour lui permettre de rencontrer les objectifs du programme à son rythme et sur base des outils, explications, activités, démarches, dont il a besoin.	Faire le point avec les enseignants sur leurs représentations et pratiques en termes de différenciation, les éléments à en modifier, faire progresser. Entrer progressivement dans une démarche diagnostique généralisée, pour ce qui concerne l'apprentissage de la lecture.
Les centres de littératie	Exercitation en binômes autonomes d'élèves suivant leurs besoins, renforcée par l'enseignement explicite et la métacognition.	Favoriser la différenciation des apprentissages en proposant aux élèves des activités adaptées à leurs besoins, en dehors des exercices papier-crayon, développant leur autonomie et leur métacognition dans l'apprentissage.
Approcher l'écrit à pas de loup	Imprégner les élèves d'œuvres de littérature jeunesse, développer la compréhension de leur fonctionnement et structure pour les imiter et réinvestir dans des productions ancrées socialement.	Travailler l'intégration des apprentissages de la lecture et de l'écriture ; développer le plaisir de la lecture et de l'écriture, les connaissances littéraires et <i>in fine</i> , la compréhension et l'interprétation des textes.
La lecture interactive enrichie	Un album de littérature jeunesse et différentes facettes spécifiques qu'il comporte (mots de vocabulaire, etc.) sont progressivement découverts durant une semaine au fil de différentes étapes : une lecture modèle et explicitée par l'enseignant, une lecture avec erreurs à repérer par les élèves, une lecture avec questions, une lecture par un élève, la mise à disposition du livre pour tous les élèves.	À travers une lecture quotidienne ritualisée d'albums jeunesse, favoriser les apprentissages des composantes : enrichissement du vocabulaire (conscience phonologique, conscience de l'écrit, habiletés inférentielles) à destination de l'ensemble du groupe classe, en enseignement explicite.
Focus	Principe	Objectif
Les stratégies de lecture	Considérer la lecture comme une démarche complexe faisant intervenir différentes stratégies à activer successivement ou simultanément.	Rappeler/Faire découvrir aux enseignants les stratégies de lecture (tant pour les textes narratifs qu'informatifs) et insister sur la nécessité de les faire découvrir, comprendre, expérimenter, exercer, perfectionner aux élèves.
Le sens de l'écrit et ses représentations	Être conscient des pratiques sociales qui fondent les représentations des élèves face à l'écrit/la lecture et de leur impact	Conscientiser les enseignants face à ces différences qui construisent leurs élèves en se fondant sur la littérature scientifique en la matière et leur indiquer

	sur l'apprentissage des élèves en la matière, leur motivation.	quelles sont leur marge de manœuvre, le proposer des pistes pour agir.
Le plaisir de lire	Le plaisir de lire est un des facteurs de motivation pour l'apprentissage de la lecture. Or celui-ci est inégalement partagé dans les familles. En faire prendre conscience aux enseignants pour les inviter à le faire entrer dans les classes permet d'estomper cette source de différence entre les élèves.	Proposer des conseils pratiques aux enseignants pour faire entrer le plaisir de lire dans les classes, initier les élèves à ce plaisir pour favoriser leur motivation dans l'apprentissage de la lecture.

Tableau 6 Synthèse des fiches outils et focus du projet

3.5 Fiches descriptives

Chaque école accompagnée dans le cadre du projet pilote met en place des activités d'apprentissage de la lecture, en différenciation, en adaptant à leur réalité les fiches outils qui leur sont peu à peu présentée. En effet, chaque fiche outil nécessite une prise en main, une appropriation par chaque enseignant pour en faire une pratique ancrée qui prend sens dans une activité spécifique. Ainsi les enseignants reconstruisent, revisitent leur pratique en prenant appui sur des fiches outils et en les articulant de manière originale au sein d'une activité pédagogique qui leur est propre.

C'est cette pratique enseignant inédite que nous souhaitons pouvoir décrire et documenter au terme du projet.

Comme expliqué ci-dessus, la succession de la présentation des fiches outils dépend de chaque école (tableaux 7 et 8), de ses besoins, attentes, spécificités, tels que formulés par les enseignants ou identifiés par les chercheurs. Néanmoins, certaines fiches outils, jugées transversales et nécessaires à la progression par les chercheurs, ont été présentées au même moment dans l'ensemble des écoles. C'est par exemple le cas pour le co-enseignement, première fiche outil présentée dans l'ensemble des écoles, ou celle consacrée à l'apprentissage de la lecture sous le prisme des neurosciences, investiguée lors de la rencontre en distanciel de l'ensemble des acteurs impliqué dans le projet.

De ce fait, les activités mises en place dans les écoles qui prennent appui sur plusieurs fiches outils sont toujours en cours et feront l'objet d'une documentation fine dans les prochains mois.

	Co-enseignement	La lecture sous le prisme des neurosciences	Centres de littératie	Approcher l'écrit à pas de loup	L'enseignement explicite	La différenciation et la démarche diagnostique	La lecture interactive enrichie
210	X	X					
201	X	X	X				
209	X	X	X		X	X	
207	X	X	X				
211	X	X	X		X		X
202	X	X	X		X	X	
214	X	X	X			X	
212	X	X	X		X		X
208	X	X		X	X		
203	X	X	X		X		
206	X	X		X			X

204	X	X	X			X	
216	X	X	X				
213	X	X	X		X		X
205	X	X		X			X
215	X	X	X				

Tableau 7 Suivi des écoles dans l'implémentation des fiches outils

	Le sens de la lecture	Le plaisir de lire	Les stratégies de lecture
210	X	X	
201	X	X	X
209	X	X	X
207	X	X	
211	X	X	X
202	X	X	X
214	X	X	
212	X	X	X
208	X	X	
203	X	X	X
206	X	X	
204	X	X	X
216	X	X	
213	X	X	X
205	X	X	
215	X	X	

Tableau 8 Suivi des écoles dans l'implémentation des fiches focus

Par ailleurs, l'entrée dans l'expérience pilote nécessite du temps :

- pour que les objectifs, enjeux et le fonctionnement soient bien compris de/par chacun ;
- pour qu'une organisation se mettent progressivement en place dans les écoles, notamment pour l'accueil de la personne AP et ses interventions dans les classes plus ou moins nombreuses du cycle 5-8, mais également pour la mise en place d'un travail collaboratif structuré ;
- la compréhension des fiches outils, leur assimilation avant leur adaptation et leur mise en place en classe ;
- le caractère ponctuel de l'expérimentation (en moyenne un passage de l'AP par classe par semaine).

Cette année, à ces étapes « habituelles », s'ajoutent les nombreuses absences des enseignants, les fermetures temporaires des écoles et les nombreux défis induits par la crise sanitaire, qui font parfois passer le projet pilote au second plan.

La pratique de la formalisation des fiches outils dans des fiches descriptives, d'un degré de complexité supérieur, a été présentée dans les écoles à partir du mois de novembre.

À ce moment-là, une « farde jaune » a été distribuée à chaque équipe, accompagnée d'intercalaires colorés. Cette farde symbolise cette formalisation des activités réalisées dans le cadre de l'expérience

pilote. Les enseignants sont invités à y déposer tout le matériel utilisé dans le cadre d'une activité spécifique, en vue de la formalisation de la fiche descriptive la plus complète possible.

Parallèlement à cette farde jaune, une version vulgarisée du canevas proposé par la cellule support a été élaborée et transmise aux écoles, pour leur montrer l'objectif final qu'elles étaient invitées à rencontrer. L'élément moteur de la constitution de ces fiches descriptives, pour les écoles, est leur partage sur la plateforme Netboard et à terme, l'accès à de nombreuses préparations, claires et facilement compréhensibles, utilisant les mêmes fiches outils que celles que chaque équipe aura expérimentées.

Étant donné le temps nécessaire à la rédaction de ces fiches et la forte pression à laquelle font actuellement face les enseignants, les équipes transmettent aux chercheurs les informations concernant des activités expérimentées et le chercheur les traduit lui-même dans le canevas partagé, le fait valider par l'équipe avant de le partager sur le Netboard.

Les différentes fiches descriptives ainsi initiées sont, pour la plupart, toujours à un stade inabouti. En effet, étant donné le caractère itératif de notre démarche, ces activités sont amenées à être revues et améliorées en fonction de la découverte et de l'expérimentation de nouvelles fiches outils, notamment celle consacrée à la différenciation, qui sera proposée tout prochainement aux écoles en guise de « premier bilan » des actions menées, et permettra aux enseignants de nourrir et de développer cet aspect de manière plus consciente dans les fiches descriptives déjà formalisées.

À la lumière de ces différents éléments, les fiches descriptives actuellement formalisées et proposées dans les annexes B sont les suivantes :

	Nom de l'activité formalisée	Fiche outil mobilisée
1.	Exploitation d'albums jeunesse sur le thème d'Halloween	Co-enseignement
2.	Lire avec fluence	Co-enseignement
3.	Lire avec intonation	Co-enseignement
4.	Développer la conscience phonémique	Co-enseignement
5.	Ateliers des mots et lettres	Co-enseignement
6.	Ateliers pour développer la conscience phonémique	Co-enseignement
7.	Entraînement des stratégies de lecture : lecture intégrale ou sélective	Co-enseignement
8.	Mise en place d'un cahier de sons en M3	Co-enseignement
9.	Les fruits	Co-enseignement
10.	Centre de littératie 1	Co-enseignement - Centres de littératie
11.	Centre de littératie 2	Co-enseignement - Centres de littératie

4. Premiers constats et analyse

4.1 Analyse de la grille de reporting

Lors de chaque visite dans les 16 écoles que l'équipe UNamur-Henallux accompagne, un recueil de diverses données est réalisé, tant pour orienter en finesse l'accompagnement des chercheurs que pour alimenter la grille de reporting transmise par la cellule support de la FWB. Cette grille de reporting

commune reprend des rubriques identiques permettant de compiler l'ensemble des données collectées sur le terrain par les différentes équipes de recherche. Pour ce qui est de l'équipe namuroise, la grille est mise à disposition en annexes. Les données recueillies jusqu'ici permettent de pointer des éléments repris ci-dessous. Néanmoins, étant au démarrage du projet, le recueil de données se poursuivra dans les prochains mois et permettra d'alimenter cette première grille.

4.1.1 Le profil de la personne AP

Un panel de profils différents est représenté parmi les personnes AP :

- Des instituteurs du primaire et/ou du maternel avec une expérience dans l'enseignement ou au contraire, des personnes fraîchement diplômées.
- Des instituteurs détenant un Master en Sciences de l'Éducation.
- Une logopède.
- Trois instituteurs ayant participé à la première vague de la recherche au fondamental (soit dans Diflec 1, soit avec une autre équipe de recherche) mais ayant exercé dans un autre établissement.

4.1.2 La collaboration entre les enseignants

Le projet dans lequel les équipes des écoles partenaires sont investies permet d'instaurer ou d'amplifier une collaboration entre enseignants. Les retours des enseignants sont majoritairement positifs. Ces enseignants soulignent que les séances de co-instruction se déroulent généralement bien, que les échanges fructueux permettent de réfléchir ensemble sur de nouvelles idées. Certaines équipes stipulent que plus les mois s'écoulent et plus des automatismes se mettent en place. Elles se font confiance et se montrent relativement flexibles.

4.1.3 Le co-enseignement

Cette démarche permet la mise en place d'activités variées en utilisant différentes configurations de co-enseignement entre titulaire et personne AP pour les activités de lecture. L'évaluation de cette démarche auprès des enseignants permet de mettre en évidence certains freins et leviers.

- **Freins :**

- Lorsque les activités sont menées au sein d'une même classe avec deux enseignants cela peut susciter davantage de bruit et conduit alors à une perte de concentration des élèves.
- Certaines activités ne se prêtent pas toujours à être menées par deux enseignants au même moment dans la même classe et le manque de local contribue peu à la mise en place d'une différenciation des structures.
- Certains enseignants relatent que le nombre de périodes accordé au projet amène les enseignants à être moins avec leur groupe classe au complet et ont le sentiment de faire essentiellement des activités de lecture et d'écriture.

- **Leviers :**

Le binôme titulaire/AP est riche pour diverses raisons :

- Tout d'abord au niveau de la co-planification, la richesse des idées permet par exemple de créer des ateliers pertinents, riches au niveau du matériel.
- Ensuite au niveau de la co-instruction, une aide et un soutien plus rapide est observé auprès des élèves en difficultés. Ces observations entraînent par la suite des discussions porteuses sur la mise en place de dispositifs de différenciation.
- Et enfin, la co-évaluation menée par le binôme de potentiels et d'expertises différents conduit à envisager de tester, par exemple, d'autres types de configuration.

A l'heure actuelle, nous avons récolté certaines observations tant au niveau des partenaires (les élèves, les enseignants, les personnes AP) et des apprentissages que de l'enseignement.

Ainsi au niveau des partenaires, nous pouvons souligner que pour :

- **Les élèves** : leur motivation et leur attention semblent accrues. Les élèves expriment qu'avoir deux personnes en classe permet des réponses plus rapides à leurs questions et conduit à un meilleur soutien. De plus, le fait de travailler en petits groupes, dans certains cas, est apprécié et permet, pour les élèves plus timides, de prendre la parole plus facilement.
- **Les enseignants-titulaires** : ils apprécient le travail collaboratif que ce soit avec la personne AP seule ou dans certains cas, avec l'ensemble des enseignants du cycle. L'échange d'idées permet l'innovation et la prise d'initiatives. Ces dernières sont moins présentes quand ils sont seuls dans leur classe. Leurs observations communes permettent d'apporter un autre regard sur les élèves et leurs difficultés conduisant l'apport de nouvelles stratégies d'enseignement.
- **Les personnes AP** : passer de classe en classe est perçu comme enrichissant car cela permet d'avoir une vue plus globale et cohérente sur le cycle. Toutefois, cela peut également être perçu comme frustrant car cela ne contribue pas à établir une relation avec les élèves vu le manque de temps auprès d'eux. Ces personnes expriment qu'il faut du temps pour s'adapter à chaque collègue ayant des personnalités et modes de fonctionnement différents. Le nombre de concertation est ressentie comme un obstacle et parfois le manque d'implication de certains collègues engendre une charge de travail supplémentaire conséquente au niveau des préparations.

Au niveau des apprentissages, le travail collaboratif mis en place semble avoir un impact positif. D'une part, les observations plus fines des élèves et de leurs difficultés permet de répondre plus rapidement et de façon plus adaptée à leurs besoins. D'autre part, une vision plus globale de l'apprentissage de la lecture et du cycle permet de mieux cibler les compétences prioritaires et d'apporter un soutien plus efficace aux élèves.

Au niveau de l'enseignement, les différentes configurations expérimentées du co-enseignement permettent de constituer, entre autres, des groupes de besoins et de niveaux conduisant à des dispositifs de différenciation. Cette constitution de groupes favorise la mise en œuvre d'activités plus ciblées auprès des élèves.

4.2 Focus group élèves

Sur base des focus group menés (voir tableau 9), nous avons établi plusieurs points en fonction des tendances perçues.

	Nombre de focus group réalisé	Nombre d'élèves interrogés
210	2	10
201	3	6
209	0	0
207	2	10
211	3	9
202	3	15
214	3	15
212	2	10
208	3	15
203	3	14
206	3	15
204	3	15
216	3	15
213	3	15
205	3	15
215	3	15

Tableau 9 Récapitulatif des focus group réalisés

Concernant la dimension idéale/axiologique (Chartrand & Prince, 2009), les élèves semblent avoir plusieurs motivations intrinsèques comme lire des livres, apprendre par la découverte d'histoires et de livres documentaires, développer ses compétences de lecteur, devenir autonome, lire pour autrui : « Je me réjouis d'apprendre à lire pour pouvoir lire des histoires à mon petit frère ». Ils font également état de motivations extrinsèques comme le fait de faire plaisir à l'adulte comme les parents ou l'enseignant : « "on pourra montrer aux parents qu'on sait lire" ».

Environ 30% des élèves mettent également en avant le fait que savoir lire, être lecteur renvoie à une certaine forme d'intelligence et de réussite (immédiate dans la scolarité ou dans le futur dans sa vie d'adulte). Certains évoquent même le fait que de ne pas savoir lire peut avoir des conséquences très négatives, susciter des maladies par exemple. La lecture semble être liée à l'intelligence et à une prédication pour la réussite scolaire et de sa vie : " C'est pour travailler et avoir beaucoup d'argent".

Environ 80% des élèves interrogés semblent avoir une vision assez floue de l'utilité de la lecture. Ils évoquent plusieurs applications visant l'autonomie dans le présent : lire la carte du restaurant, ne plus avoir besoin des parents et dans le futur : utiliser le gsm, lire les panneaux pour conduire, pour pouvoir lire à quelqu'un d'autre. Ce dernier semble être en miroir de ce qu'ils vivent avec des adultes de leur entourage.

Au niveau de la dimension praxéologique, environ 70% des élèves lisent majoritairement dans des espaces confortables comme des fauteuils, des canapés ou leurs lits. Ils apprécient d'être seuls et dans le calme pour lire. Quant à leurs lectures, ils évoquent des lectures plaisirs (albums jeunesse, bandes

dessinées, mangas, etc.) : "Des contes de fées pour imaginer des choses » et des lectures pour l'école (devoir, entraînement, etc.). Les élèves évoquent différents moments où ils lisent et majoritairement le soir avant de dormir : « Des BD parce que j'aime bien lire avant de m'endormir ».

Au niveau du projet, les élèves apprécient majoritairement le fait d'avoir un second enseignant en classe : « on aime quand il y a deux maitresses en classe, on fait plein de chouettes trucs, on apprend les lettres" et d'autres apprécient peu cette présence supplémentaire : « on préfère quand y en a qu'une seule, Madame Catherine, parce que je l'aime bien".

4.3 Analyse des rencontres interécoles

Différentes rencontres interécoles (en distanciel) ont donc été organisées depuis le début du projet pilote¹³ (figure 9).

Différents constats émergent des informations échangées durant ces rencontres, principalement autour de trois axes : le co-enseignement, le travail collaboratif, la participation à une expérience pilote.

4.3.1 La pratique du co-enseignement

La première démarche innovante que l'ensemble des enseignants et personnes AP ont été invités à expérimenter pour favoriser la différenciation dans l'apprentissage de la lecture et intégrer la personne AP est le co-enseignement. Cette pratique qui bouscule les habitudes personnes, interpersonnelles et organisationnelles a dès été au centre des premiers partages en interécoles.

Apports	Freins, difficultés	Leviers, aides
Au niveau personnel		
Observation plus fine des élèves, meilleure identification des difficultés, action menée plus ciblée.		Co-gestion de la classe.
Diversification des activités et ressources.		Collaboration enrichissante.
Au niveau des élèves		
Motivation des élèves et efficacité de l'apprentissage.		Effets observables.
Au niveau interpersonnel		
Ouverture des classes, solitude des enseignants minimisée.	Entrer dans la classe d'un enseignant sans qu'il se sente jugé.	Adopter une posture bienveillante et constructive. Laisser le temps d'appivoiser les changements.
Les formations différentes (maternelle/primaire/logopède) sont source de richesse dans le partage quand il fonctionne bien.	Les différentes formations en présence (sentiment d'incompétence des AP de formation préscolaire par rapport au enseignant de	Pouvoir choisir un profil de personne AP en toute connaissance de cause, idéalement en accord avec l'équipe.

¹³ Voir schématisation proposée (figure 9) p.25.

Les AP de formation préscolaire changeraient leur manière de faire si elles retournaient dans des classes préscolaires vu ce qu'elles ont observé au primaire. En effet, elles voient l'aboutissement ou les finalités des aspects travaillés en préscolaire.	primaire ; les AP logopèdes mal à l'aise face à un groupe classe complet).	
Au niveau organisationnel		
	Le temps nécessaire (coprédication, coévaluation multipliées par le nombre de co-enseignants). La multiplication des implantations, des classes, des co-enseignants, des élèves (impression de surmenage et de survol). Les bouleversements dus à la crise sanitaire (école fermée, enseignants confinés, etc.).	Organisation du temps de travail favorable.
	Multiplication des plateformes interactives (Messenger, Teams, Zoom, Skype, Netboard...). Fracture numérique.	Utilisation de plateformes numériques alternatives au temps de travail (type Messenger).
		Engagement d'une personne AP qui l'a déjà été lors de DIFLEC 1.

Tableau 10 Analyse des éléments liés au co-enseignement

De très nombreux apports sont identifiés tant en ce qui concerne les adultes seuls ou en interactions, que les élèves. En revanche, les niveaux organisationnels et interpersonnels font apparaître de nombreux défis à relever, pour peu d'apports formellement identifiés au niveau organisationnel.

4.3.2 La pratique du travail collaboratif

Outre le co-enseignement, pratique très spécifique de travail collaboratif, les équipes du cycle 5-8 des différentes écoles accompagnées dans le projet sont amenées à collaborer, au minimum lors des rencontres mensuelles avec le chercheur, idéalement pour développer un enseignement cohérent et en continuité sur le cycle. Cette pratique est notamment favorisée par le passage de la personne AP dans les différentes classes (vecteur entre les enseignants), mais également par l'expérimentation de pratiques identiques au sein du cycle.

Apports	Freins, difficultés	Leviers, aides
Au niveau des élèves		
L'enfant est au cœur des préoccupations.	Les enfants doivent s'adapter aux nouvelles démarches, personnes.	L'expérimentation en contexte et la systématisation du projet leur permet de s'habituer rapidement. Ils sont très motivés, demandeurs des temps d'expérimentation (perçus comme ludiques, motivants, bien encadrés)
Au niveau organisationnel		
	Temps Multiplication des implantations et enseignants concernés	Organisation
	La place de la direction	La place de la direction
L'expérimentation « forcée » de la collaboration fait entrer les enseignants dans cette dynamique nouvelle, fait percevoir sa plus-value.	L'absence « habituelle » de dynamique collaborative.	Collaboration est une aide tangible dans un métier qui devient de plus en plus complexe. Enrichissement et valorisation mutuels lors des échanges. La motivation, l'envie des équipes.
		La présence d'outils comme base de discussion recentre les débats, soutient la discussion.
Au niveau institutionnel		
	La multiplication des projets dans une période bouleversée (plan de pilotage, nouveaux référentiels, mesures sanitaires, etc.).	
	La multiplication des intervenants extérieurs (nécessitant idéalement de la concertation) : FLA, heure Covid, DIFLEC, etc.	
	Suite, pérennité d'un tel projet vu des conditions très différentes et moins favorables ?	

Tableau 11 Analyse des éléments liés au travail collaboratif

Les niveaux personnels et interpersonnels pour les adultes ne font plus l'objet des échanges quand il s'agit de travail collaboratif. En revanche, l'institutionnel fait son entrée dans les débats, avec de nombreux défis pointés. Par ailleurs, les apports sont également moins détaillés pour ce qui concerne cette thématique.

4.3.3 La participation à une expérience pilote

À travers ces différents temps de partage entre des acteurs venant d'écoles différentes impliquées dans un même projet, bien que cette thématique n'ait pas fait l'objet d'un partage formel, des éléments d'information relatifs à la participation à un tel projet pilote font également leur apparition.

Apports	Freins, difficultés	Leviers, aides
Au niveau personnel		
Une fois le travail d'adaptation des démarches à chaque contexte particulier et aux besoins spécifiques, grande satisfaction des enseignants et pérennité des outils créés (comme en témoignent les AP de DIFLEC 1).	Certains enseignants sont déçus par le manque de directives et consignes plus contraignantes (des fiches avec des activités clef sur porte par exemple).	Grande liberté d'action : les fiches outils sont des démarches qui doivent être adaptées à chaque contexte pour s'inscrire dans le temps.
Réponse à un grand besoin des enseignants d'être rassurés par l'échange : sur la qualité du travail mené, sur les difficultés et joies quotidiennes, sur les nouveaux profils d'élèves, etc.	Peur de l'innovation, de l'inconnu, de se tromper, de mal faire, d'être jugés.	Lors des partages interécoles, les enseignants se rendent compte qu'ils sont tous confrontés à des difficultés similaires, qu'ils partagent des pratiques communes dont ils n'étaient pas certains de la validité, etc.
Au niveau institutionnel		
	Manque de clarté en amont du projet notamment sur le rôle exact de la personne AP. Cela a laissé place à différentes interprétations qui ne correspondaient pas nécessairement aux attendus.	
Espoir partagé par les différents acteurs du projet : la continuité et la contagion.		
L'espoir de pouvoir « rester » personne AP l'année prochaine et de constater l'évolution des élèves sur plusieurs années, l'espoir de garder les heures de co-enseignement et les apports d'innovation extérieures, l'espoir d'étendre le projet aux autres années du fondamental et d'asseoir un travail en continuité, l'espoir de mettre en place les outils dans d'autres implantations, etc.		

Tableau 12 Analyse des éléments liés à la participation au projet pilote

5. Poursuite du projet

5.1 Planification : modalités d'accompagnement et recueil de données

Pour la suite du projet, nous allons poursuivre nos accompagnements en fonction des différentes phases du projet prévues¹⁴.

De février à mai, nous poursuivrons la mise en œuvre des outils. Cette phase d'opérationnalisation suivra la même méthodologie qu'en début de projet, c'est-à-dire de proposer un accompagnement différencié des écoles que ce soit au niveau des outils proposés, des activités observées en classe ou du nombre de rencontres avec le chercheur par exemple.

Au mois de mai, nous évaluerons le projet avec les enseignants impliqués. Puis en juin, nous soumettrons de nouveau des questionnaires aux enseignants, nous réaliserons des focus group afin de pouvoir évaluer l'évolution des enseignants et des élèves durant cette année de projet pilote. En parallèle, nous ferons de nouveau passer un test diagnostique aux élèves pour observer l'évolution de leurs compétences sur l'année écoulée.

Le mois de juin, sera également le moment où nous travaillerons avec les équipes pour leur permettre de mettre en place les éléments nécessaires au transfert des outils, compétences et connaissances développées au travers d'une mise en projet pour l'année scolaire 2021-2022. En effet, ce temps sera nécessaire pour organiser au mieux la transition vers une diminution conséquente des heures AP et assurer l'autonomie des équipes.

En parallèle aux accompagnements, nous avons prévu d'organiser une rencontre inter écoles le 26 mai 2021 où seront conviées les équipes de la vague 1 et de la vague 2 du projet. Ce temps de rencontre sera propice à un temps de rencontre et d'échange sur le projet pilote afin de pouvoir l'évaluer et d'envisager la suite. La rencontre entre les équipes des deux vagues permettra à celles de la seconde vague d'avoir un aperçu des possibles, des difficultés et des bénéfices rencontrés par la vague 1 dû à la diminution conséquente du nombre de périodes d'accompagnement personnalisé.

Cette rencontre vise également au développement de la communauté de pratique initiée en début de projet. En effet, le développement de la Communauté de pratique permet de développer plusieurs dimensions chez les participants (Dionne, Lemyre et Zavoie-Zajc (2010) in Perters et al. (2013)) :

- cognitive (développement de la pratique pédagogique, acquisition de savoir individuel et collectif, quête de sens),
- une dimension affective (encourage l'enseignant au partage de savoirs et au soutien entre collègues,
- une dimension idéologique (émancipation des enseignants par utilisation des recherches, reconnaissance de leur rôle dans production de ces recherches, et ultimement, création d'une cohésion et vision commune dans l'école).

Les différents moments de rencontre organisés au sein de l'accompagnement (intra et inter écoles) visent un processus de co-apprentissage et de co-construction de sens qui se mettent en marche autour d'un projet commun, celui du projet pilote (Savoie-Zajc (2009) in Sylla, Ndella, (2010)).

¹⁴ Cfr point 2.3 Planification

Nous sommes bien conscients que l'évolution de la situation sanitaire nous obligera peut-être à revoir les modalités de cette dernière rencontre en privilégiant des rencontres en sous-groupes plutôt qu'avec toutes les écoles ayant participé au projet.

5.2 Fiches outils prévues sur base des besoins émergents et des analyses menées

Au cours de la recherche-accompagnement, nous identifions les besoins des écoles en fonction de leur réalité à différents moments. Ces constats sont faits sur base des rencontres en écoles, des retours des différentes récoltes de données (focus group, questionnaires enseignants, instantanées de fin de rencontre), des rencontres inter écoles.

Nous avons ressenti une nécessité d'apporter quelques éclaircissements sur certains points et c'est ainsi que diverses fiches outils ou fiches focus sont en cours de réalisation.

5.2.1 Cinq nouveaux focus

- **Les différentes méthodes de lecture**

Suite à la rencontre inter écoles lors de laquelle une conférence intitulée « La lecture à la lumière des sciences cognitives » présentée par Gaëtan Botty (UNamur), une clarification sur les différentes méthodes de lecture a été ressentie. Cette fiche focus apporte un éclairage sur ces points dont une clarification sur ce qu'est une méthode de lecture et une description de certaines d'entre elles, comme la méthode syllabique et la méthode dite globale qui renvoie à deux approches différentes ; la première dite « naturelle » et la seconde dite « idéo-visuelle ».

- **L'écrit à l'école maternelle - place et forme**

Une pratique validée par la recherche

L'école maternelle favorise les premiers contacts des enfants avec la culture de l'écrit¹⁵. C'est-à-dire de mettre en avant, de faire vivre aux enfants les fonctions de l'écrit. Le fait de comprendre le sens de l'écrit et à quoi celui-ci peut servir va permettre de motiver les enfants pour apprendre à lire et à écrire car ces deux éléments sont intimement liés.

Une réponse aux attentes formulées par le terrain

Suite à la rencontre inter écoles du 25 novembre 2020 dans le cadre du projet pilote DIFLEC 2, plusieurs enseignants ont mis en avant des interrogations sur la place de l'écrit en maternelle et les activités à mener. Cette fiche focus propose d'explorer quelques pistes autour de ces questions.

¹⁵ Caffieaux, C. Lecloux, S., Dir B. Rey. (2007). L'entrée dans l'écrit à l'école maternelle. FWB

- **Le vocabulaire pour lire et écrire**

Une pratique validée par la recherche

Une grande majorité des enseignants pointe la pauvreté du vocabulaire de leurs élèves. Ces enseignants ont exprimé leurs difficultés de favoriser le développement et la maîtrise et la consolidation des connaissances lexicales. Ils ont pourtant conscience des liens étroits entre le vocabulaire et la compréhension en lecture (Stahl et Nagy, 2006 in Berthiaume et al, 2020) et que le vocabulaire à l'entrée à l'école est considéré comme un prédicteur de la réussite scolaire.

Une complémentarité aux autres fiches outils

Le vocabulaire joue un rôle important dans l'apprentissage de la lecture et cette fiche permet d'ouvrir à diverses possibilités d'exploitations nourrissant les autres démarches telles que la lecture interactive enrichie, Approcher l'écrit à pas de loup.

Une réponse aux attentes formulées par le terrain

Une fiche outil est à la rédaction proposant différentes activités permettant de travailler le vocabulaire à la fois en contexte oral et écrit. Ces connaissances lexicales favoriseront le développement des compétences à lire et à écrire chez l'élève. L'approche proposée conduit à faire acquérir la maîtrise du vocabulaire par un enseignement explicite et lexical de nouveaux mots.

- **La lecture en réseau**

La lecture en réseau est la dernière fiche outil prévue dans le dispositif. Elle a pour fonction de renforcer et réinvestir ce qui a été développé dans les fiches didactiques précédentes, mais également d'amorcer la réflexion didactique des enseignants pour l'année scolaire suivante, semer les graines de la poursuite de la réflexion, de l'expérimentation, du projet de développement de la différenciation dans l'apprentissage de la lecture.

L'acculturation, fondement de l'approche globale de la lecture

La création d'une connaissance littéraire dès le plus jeune âge favorise l'apprentissage de la lecture en lui donnant du sens, lui apportant du plaisir, constituant un cercle vertueux de connaissances antérieures tant sur les structures de texte, leurs éléments constitutifs, que sur le développement du vocabulaire, d'une culture générale, etc., qui nourrissent les lectures ultérieures. C'est aussi un bien culturel qui peut être commenté, jugé, partagé, quelle que soit l'origine socio-culturelle de l'élève, dès lors qu'il est investi dans le cadre scolaire.

Une pratique validée par la recherche

La lecture en réseaux a été élaborée par Catherine Tauveron¹⁶ (1999).

¹⁶ Professeur émérite de l'Université de Bretagne occidentale en littérature, didacticienne spécialiste de la littérature à l'école.

Une complémentarité aux autres fiches outils

La lecture en réseaux, évoquée et utilisée par la fiche outil « Approcher l'écrit à pas de loup », permet de renforcer l'importance à accorder à l'usage de la littérature jeunesse pour l'apprentissage de la lecture, également mis en lumière par les centres de littératie.

Une réponse aux attentes formulées par le terrain

L'usage de la littérature jeunesse n'a pas été évoqué par les enseignants dans le questionnaire sur leurs représentations et pratiques en début de recherche pour l'apprentissage de la lecture, hormis pour développer le plaisir de la lecture, abordé de manière parcimonieuse. Or, comme cela a été démontré, l'usage de la littérature jeunesse en classe développe des habiletés plus élevées en lecture et en écriture dès la première primaire (Pasa & Beges (2006)).

- **Les cercles de lecture**

Une pratique validée par la recherche

Le cercle de lecture est une forme d'apprentissage coopératif et de nombreuses recherches montrent des résultats supérieurs à ceux de l'apprentissage individuel que ce soit sur le plan de la motivation, du développement social mais aussi du développement cognitif (Giasson, 1997).

Une complémentarité aux autres fiches outils

Les cercles de lecture contribuent à susciter le plaisir de lire puisque les élèves rassemblés en petits groupes hétérogènes lisent ensemble des textes en confrontant leur lecture et leur compréhension. Cette approche constructiviste, transactionnelle et interactive s'inspire des théories de Vygotski et favorise les interactions sociales. Les échanges entre pairs sont source de motivation et permettent également aux élèves de se distancier par rapport au texte. De plus, lors des cercles de lecture, les textes ou livres exploités sont différents en fonction du niveau des élèves ce qui répond à la différenciation des apprentissages. L'approche des *cercles de lecture* semble efficace pour les élèves qui éprouvent des difficultés. La formation des groupes en fonction de leur niveau permet aux élèves d'apprendre entre eux. Cette approche conduit à l'autonomie des élèves et nourrit des sentiments plus positifs face à leurs capacités.

Une réponse aux attentes formulées par le terrain

Comme évoqué ci-dessus, l'exploitation de cercles de lecture favorise la motivation des élèves et accroît parallèlement le plaisir de lire chez eux. Les différents focus group évoquant généralement une motivation extrinsèque pour la lecture chez les élèves ont conduit les enseignants à se questionner sur les manières de motiver leurs apprenants.

5.3 Posture des chercheurs

Dans le cadre de cette expérience pilote, les trois chercheurs sont dans une posture de mise en abîme constante, tant par rapport aux enseignants qu'aux personnes AP.

5.3.1 Par rapport aux enseignants

- **La démarche diagnostique**

L'équipe de recherche a mise en place une démarche diagnostique permettant de récolter des données probantes relatives à chaque enseignant accompagné, au sein des cycle 5-8 de chaque école spécifique.

- **La différenciation**

Sur cette base, un travail de différenciation est mené, pour que chaque enseignant et équipe puissent mener à bien l'expérimentation dans les conditions les plus adaptées à leurs attentes, besoins, à leur contexte. Comme expliqué ci-dessus, c'est pour cette raison que certaines écoles expérimentent déjà de plus nombreux outils, tandis que d'autres ont besoin de plus de temps pour appréhender la matière, pour organiser le travail collaboratif, pour se sentir en sécurité dans le projet. C'est également le motif pour lequel des fiches outils et focus voient le jour où sont planifiés en cours de route, au fil des interrogations et demandes des acteurs accompagnés, rendant le travail d'accompagnement mouvant et en perpétuelle évolution.

- **L'expérimentation**

Par ailleurs, il s'agit véritablement pour les chercheurs d'une expérimentation, avec des réussites des échecs, avec un travail de recherche constant pour améliorer le dispositif au fil des commentaires émanant du terrain, et un travail de prise de distance nécessaire pour pouvoir ajuster et améliorer constamment le projet.

- **La liberté d'action**

Bien que finement accompagnée par l'équipe des chercheurs, les équipes enseignantes bénéficient d'une grande liberté pour l'élaboration et la mise en œuvre du projet. En effet, les chercheurs veillent à mettre en œuvre un accompagnement différencié, ce qui laisse à l'équipe enseignante un choix au niveau des démarches, des thématiques à investiguer, du rythme de l'implémentation des outils, etc. Cette liberté est à la fois motivante et gratifiante pour les enseignants et déconcertante car ils sont en demande de cadres précis.

- **La collaboration, dans l'équipe et avec les acteurs de terrain**

Ce travail se passe dans la collaboration entre trois chercheurs aux formations, profils, statuts, contextes différents, qui allient ces différentes réalités (agendas discordants, points de vue propres, etc.) pour en faire une richesse, un atout, plutôt qu'un frein.

Enfin, cette collaboration est également au cœur de l'accompagnement des chercheurs dans les écoles, où les objectifs du projet, le dispositif dans son ensemble et chaque étape pour y arriver dont l'objet de nombreuses discussions, explications, d'une négociation constante entre les objectifs de la recherche (récolte, compilation, analyse de données probantes et construction de nouvelles

connaissances) et celles des enseignants (développement professionnel, expérimentation sécurisée et sécurisée de nouveaux savoirs, savoir-faire).

5.3.2 Par rapport aux personnes AP

- **Vecteur d'innovation**

Les personnes AP « incarnent » l'innovation et sont souvent considérées comme les expertes de la différenciation et de l'apprentissage de la lecture en continuité par les enseignants du cycle 5-8 de leur école. Les chercheurs doivent assurer la validité et la performance des démarches proposées aux enseignants sur base de la littérature scientifique, pouvoir répondre rapidement et efficacement à leurs questions ou besoins spécifiques. Ils doivent également trouver les canaux les plus adéquats pour transmettre et faire comprendre cette matière, parfois ardue, aux enseignants, pour leur permettre de la transposer au mieux dans leur pratique.

- **Moteur du travail collaboratif**

À travers la mise en place de rencontres mensuelles rassemblant tous les acteurs du cycle 5-8 de chaque école accompagnée, les chercheurs sont un moteur du travail collaboratif. Ils invitent au partage des pratiques, l'accompagnent. Ils doivent apaiser délicatement les positionnements antagonistes de certains enseignants, donner confiance à ceux qui n'osent pas ouvrir leur classe ou partager leurs idées, soutenir, motiver, féliciter. Parfois, ils doivent également rappeler certains principes nécessaires à la collaboration : le respect mutuel, les conditions matérielles suffisantes, un état d'esprit constructif, le partage perçu comme échange de richesse et non dépossession ou mise en danger.

- **Rôle de transition**

Comme les personnes AP, dont la présence dans les classes déjà précaires sera largement diminuées dès la fin du projet pilote, le rôle des chercheurs est de mettre en place une innovation adaptée et pertinente au point d'être adoptée, pérennisée et prise en charge par l'équipe dès la fin du projet, en quelques mois seulement, comportant un temps nécessaire d'appropriation de cet acteur extérieur par l'équipe. Il s'agit donc d'être efficace et d'assurer les conditions de perpétuation de chaque élément en son absence dès sa mise en place.

6. Conclusions intermédiaires

Après une première phase de communication et de diagnostic, nous avons pu mettre en œuvre la première phase d'opérationnalisation.

Cette phase d'opérationnalisation s'est concrétisée sur le terrain par la présentation, l'expérimentation, l'évaluation et l'adaptation de fiches outils didactiques et pédagogiques visant à accroître la différenciation dans l'apprentissage de la lecture au cycle 5-8.

Cette expérimentation a été accompagnée suivant deux axes complémentaires :

- des rencontres mensuelles au sein de chaque école impliquée dans le projet pilote ;
- quatre rencontres interécoles : une par chercheur via Teams et une regroupant l'ensemble des acteurs impliqués sur Zoom ; une par chercheur avec les personnes AP sur Teams et une autre regroupant l'ensemble des personnes AP.

Les enseignants du cycles 5-8 des établissements impliqués dans le projet pilote ont ainsi pu mettre en place dans leur classe de manière accompagnée et documentée :

- le coenseignement avec la personne AP,
- des centres de littératie,
- l'enseignement explicite,
- une réflexion sur les mécanismes à l'œuvre dans l'apprentissage de la lecture à la lumière des neurosciences,
- une approche intégrée des apprentissages de la lecture et de l'écriture (« Approcher l'écrit à pas de loup »),
- la démarche de la lecture interactive enrichie.

Toutes ces fiches outils, à l'image d'un « couteau suisse », prennent place dans un processus itératif ; chacune favorisant la différenciation, de l'une ou l'autre manière. Notre approche différenciée fait que chaque école crée un parcours qui lui est propre au travers des fiches proposées. De plus, notre catalogue d'outils s'enrichit en lien avec les besoins et les demandes émergentes du terrain.

Par ailleurs, l'accompagnement régulier et systématisé du chercheur a permis aux différentes équipes d'institutionnaliser des temps de partage et de travail collaboratif autour de questions pédagogiques et didactiques, favorisant la continuité des enseignements et apprentissages sur le cycle, mais également le partage des idées et des pratiques, décloisonnant les classes.

De plus, des données ont été récoltées de manière systématique durant chaque rencontre mensuelle dans les écoles, mais aussi par l'intermédiaire de questionnaires et des rencontres interécoles, donnant accès aux vécus des enseignants, aux freins et leviers rencontrés dans la mise en place des nouvelles pratiques, à l'évolution de leurs pratiques et représentations. Le traitement de ces données a notamment permis de compléter la grille de reporting portant sur le co-enseignement.

Les enseignants font état de premiers effets en lien avec la mise en place du projet pilote. La majorité des équipes a pu développer différentes stratégies au niveau de la collaboration pour mettre en place et ancrer la pratique du co-enseignement. Ils ont également pu observer les bénéfices de cette nouvelle pratique, ce qui les motive à poursuivre l'expérimentation et à aller plus loin. Les équipes, pour la plupart, commencent à s'approprier véritablement les outils afin de les adapter à leur réalité et à leurs besoins.

La relation avec le chercheur et les temps de rencontre sont perçus positivement. Ils permettent de donner un certain rythme aux actions et de soutenir la dynamique mise en place.

L'équipe UNamur-Hénallux va donc poursuivre ce projet avec les écoles, en soutenant l'implémentation de nouveaux dispositifs dans l'apprentissage de la lecture et le développement professionnel des enseignants accompagnés.

Bibliographie

André M., Dumont A., Libion M., Dachet D. et Schillings P. (2019) Conjuguer enseignement explicite et approche authentique de l'écriture pour développer les compétences rédactionnelles des élèves du cycle 5-8. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, volume 8 | no 2 | printemps 2019 [http://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/wp-content/uploads/Num%C3%A9ro-enseignement-explicite-Apprendre-et-enseigner.pdf, consulté le 20 novembre 2019]

Benoit, V. & Angelucci, V. (2016). Le coenseignement en contexte scolaire à visée inclusive : quoi, pourquoi et comment ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 48-54

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

Berthiaume, R. & al, (2020). Le vocabulaire pour mieux lire et écrire. Plus de 300 activités sur le sens, la forme et l'utilisation des mots. Québec : Chenelière Education.

Berthier, J-L, Borst, G, Desnos, M, Guilleray, F. (2018). Les neurosciences cognitives dans la classe. Montrouge : Editions ESF.

Caffieaux, C. Lecloux, S., Dir B. Rey. (2007). L'entrée dans l'écrit à l'école maternelle. FWB

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

Clément C. (2015) Efficacité de l'enseignement : l'exemple de l'enseignement explicite In S. Zarrouk (Ed) *Penser l'efficacité en sciences de l'éducation*, pp. 133-150. Paris: L'Harmattan [Archive ouverte HAL : hal-0162736 ; consulté le 28 novembre 2019] ;

De Champlain, Y. (2011). L'écriture en recherche qualitative : le défi du rapport à l'expérience. *Recherches qualitatives*, (11), 51-67. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/hors_serie/hors_serie_11.html. Chartrand, S.-G & Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*. 32. 317-343.

Dehaene, S. (2011). Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe. Paris : Odile Jacob Sciences

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

Diller, D. (2010). Les centres de littératie. *Susciter l'engagement des élèves en lecture, en écriture et en communication orale*. Chenelière éducation. 190 p.

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

Forget, A. et Lehraus, K. (2015). La différenciation en classe : qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants ? *Formation et profession* 23(3)

Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. (2016) L'enseignement explicite, une approche efficace pour favoriser l'apprentissage des élèves. *Revue L'Éducateur*, 39-41. [r-libre/1079, consulté le 20 novembre 2019]

Giasson, J. (1997). L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture : bilan et perspectives. In *les difficultés d'apprentissage* vol XXV n°2.

Goigoux, R. (2003). Réponse de Roland Goigoux à la seconde question de la conférence consensus. *Comment organiser et planifier l'enseignement de la lecture aux différentes étapes de la scolarité primaire ? Comment doser les différentes composantes de cet ensemble ? Quelle est la pertinence des diverses méthodes ?*. PIREF. <http://www.bienlire.education.fr>

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

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

Lahire, B. (1992). L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de l' «expression écrite» à l'école primaire . In: *Sociétés contemporaines* N°11-12, Septembre / Décembre 1992. Regards sur l'éducation. pp. 167-187; doi : <https://doi.org/10.3406/socco.1992.1085> https://www.persee.fr/doc/socco_1150-1944_1992_num_11_1_1085 Fichier pdf généré le 03/04/2018)

Leclerc, M., Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autre types de communautés. *Education et francophonie*, vol XLI : 2, 1-7.

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

Morin M.-F., Montésinos-Gelet I. (2007) *Approcher l'écrit à pas de loup*. La littérature de jeunesse pour apprendre à lire et écrire au préscolaire et au primaire. Québec : Chenelière Education.

Pasa L., Bèges C. (2006) *Des livres jeunesse pour la classe : lesquels et pour quoi faire ?*. Les dossiers des sciences de l'éducation, 15, pp. 89-101

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

Sylla, N., De Vos, L. (2010). Développement professionnel des enseignants au sein d'une communauté virtuelle. *Revue Education*, 293, <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=9&page=3>

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

Romainville A.-S. (2020). Les faces cachées de la langue scolaire. *Libres propos*. Magazine Prof n.45

Tasra, S. (2017). Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire. halshs-01531812 [consulté le 5 juillet 2019]. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01531812/document>

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

Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ? *Formation et profession*, 23(3), 33-44. [<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276>]

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

Zouari, Y. (2010). Pédagogie et didactique à l'épreuve de la modernité. *Questions vives*, Vol.4 n°13 | 2010, mis en ligne le 01 janvier 2011 [consulté le 5 juillet 2019]. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/237> ; DOI : 10.4000/questionsvives.237
