



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} février 2021 au 30 avril 2021

Mai 2021

Promoteur.rice.s

Sandrine Biémar (UNamur)
Philippe Alonso (Hénallux)

Chercheurs

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

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

Présentation générale de la recherche

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

Titre :

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

Promoteurs :

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

Université de Namur (UNamur)

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

Anaïs CORFDIR, chercheur

Anne LIBERT, chercheur

Rue de Bruxelles, 61 à 5000 Namur

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

sandrine.biemar@unamur.be

Haute Ecole Namur Luxembourg (Hénallux)

Philippe ALONSO, directeur du département pédagogique

Daphné Soveryns-Wilkin, chercheur

Rue Saint-Donat, 130 à 5002 Namur

philippe.alonso@henallux.be

Présentation générale du premier rapport de recherche

Le présent rapport concerne la période allant du 1^{er} février 2021 au 30 avril 2021.

Il comporte 6 parties :

1. Introduction
2. Méthodologie du projet
3. Méthode de recueil et traitement des données
4. Planification pour la suite et la fin du projet de recherche
5. Synthèse et analyse des données
6. Conclusions intermédiaires et perspectives

Table des matières

1. Introduction	4
2. Méthodologie de la recherche et planning du projet de janvier à avril.....	5
2.1 Objectifs et méthodologie	5
2.2 Définition de la lecture	5
2.3 Définition de l'accompagnement.....	6
2.4 Planification de janvier à avril	7
3. Méthode de recueil et traitement des données.....	9
3.1 En début de projet de recherche	9
3.2 En cours de projet de recherche	11
4. Planification pour la suite et la fin du projet de recherche	12
4.1 Dernières rencontres des équipes.....	13
4.2 Recueil de données au T2	14
5. Synthèse et analyse des données	15
5.1 Profil de la personne AP.....	15
5.2 Différenciation/gestion de l'hétérogénéité	18
5.3 Concertation et collaboration	24
5.4 Rôle des directions	39
5.5 Accompagnement des équipes éducatives.....	42
5.6 Recommandations.....	44
6. Conclusions intermédiaires et mise en perspective pour la suite de l'année	49
Bibliographie	51

Table des tableaux

Tableau 1 Suivi par école des outils testés.....	9
Tableau 2 Suivi des outils didactiques testés	19
Tableau 3 Suivi des outils pédagogiques testés	20
Tableau 5 Intégration du projet de recherche dans les dynamiques collaboratives.....	26
Tableau 4 Extrait du premier rapport intermédiaire (p.46)	29
Tableau 6 Posture et pilotage des directions	40

Table des figures

Figure 3 Graphique formation initiale des personnes AP	15
Figure 4 Graphique années d'ancienneté des personnes AP	16
Figure 5 Graphique du nombre d'implantations des personnes AP.....	16
Figure 6 Graphique des configurations du co-enseignement relevées	17
Figure 7 Extrait de la fiche outil relative au co-enseignement (pp. 6-7).....	30
Figure 8 Concertation et co-enseignement, fiche outil UNamur (p.8)	36
Figure 9 Part consacrée aux différentes tâches selon la charge d'enseignement	45

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 pour l'apprentissage de la lecture 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 deuxième 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 février 2021 au 30 avril 2021.

Il couvre les phases « 3 - Évaluation » et « 4 - Opérationnalisation » du projet de recherche, telles qu'annoncées dans la réponse à l'appel à projet.

Après un bref rappel des fondements théoriques et méthodologiques du projet de recherche, ce rapport comportera les éléments suivants :

- Le détail des actions menées entre le 1^{er} février et le 30 avril 2021 ;
- Le détail des actions prévues pour poursuivre et clore le projet, de mai à août 2021 ;
- La présentation et l'analyse des données recueillies lors des phases 3 et 4 concernées par ce rapport intermédiaire.

À travers ce dernier point, nous apporterons les premiers éléments de réponses aux questions guides proposées par la cellule support de la FWB. Les réponses à ces questions d'ordres organisationnel, didactique et pédagogique, sont actuellement de nature qualitative. En effet, les données aujourd'hui en notre possession, avant l'entrée dans la phase d'évaluation du projet pilote, sont issues des échanges et des entretiens menés systématiquement auprès des acteurs de la recherche, les enseignants, les personnes AP et les directions, tout au long de sa phase d'opérationnalisation.

Enfin, une conclusion et des perspectives viendront clore ce rapport.

2. Méthodologie de la recherche et planning du projet de janvier à avril

2.1 Objectifs et méthodologie

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

La démarche d'implémentation progressive de nouvelles pratiques de différenciation en lecture à l'aide des outils proposés est permise par la mise en place ou le développement d'une démarche collaborative et réflexive au sein des cycles 5-8 accompagnés, par le soutien au développement professionnel des enseignants et des personnes AP engagées dans le projet.

Enfin, l'accompagnement des équipes, soutenu par des échanges continus, a permis la formalisation des pratiques dans des fiches outils partageables (entre acteurs impliqués dans le projet et sur la plateforme e-classe), de même que le recueil de données pour réguler et évaluer le dispositif.

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

Notre accompagnement se construit à deux niveaux complémentaires : au sein de chaque école accompagnée, en différenciant notre approche selon les contextes de chacune (intra-école), et également par la rencontre des acteurs (AP, enseignants, direction) issus des 16 écoles accompagnées (inter-écoles).

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

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

2.2 Définition de la lecture

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

La lecture est considérée comme un des fondements de l'appropriation de la langue française, « *le langage de référence de tout apprentissage*¹ », une voie d'accès à la langue scolaire (Reuter 2011).

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

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

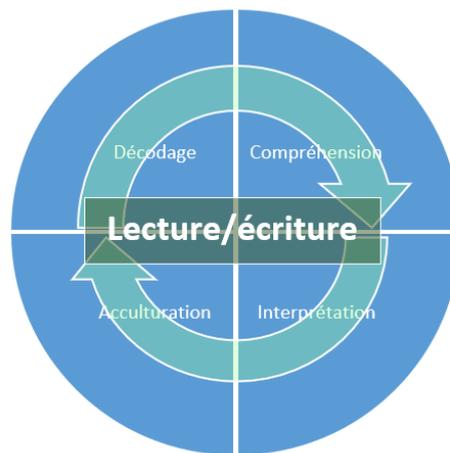


Figure 1 Définition de la lecture - Tauveron (1999), Goigoux (2003), Goigoux et Cèbe (2006)

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

2.3 Définition de l'accompagnement

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

¹ Cf. Principes généraux des socles de compétences du « Français »

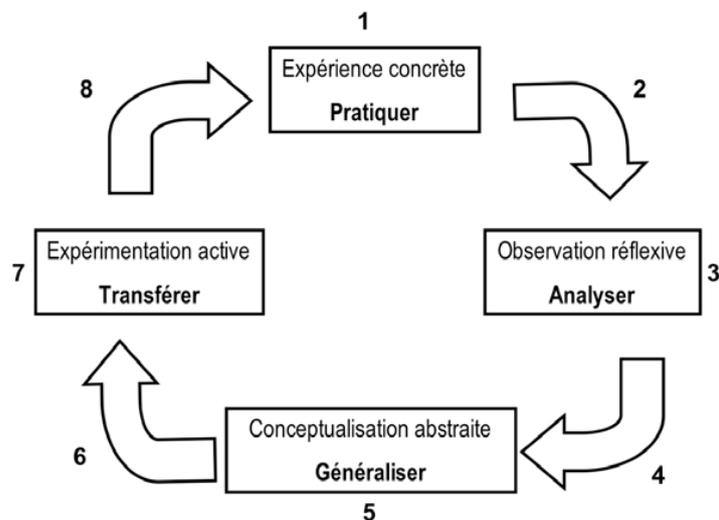


Figure 2 Modèle de Kolb (1984)

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

2.4 Planification de janvier à avril

Le présent rapport couvre les phases 3 et 4 du projet de recherche, telles que représentées dans le schéma ci-dessous.

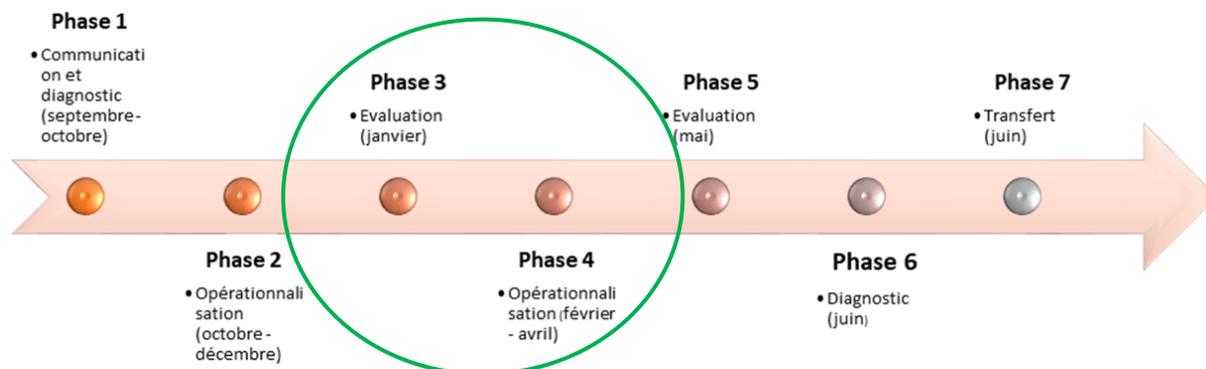


Figure 3 Planification du projet de recherche

• Évaluation (phase 3)

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

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

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

- Parallèlement à ces rencontres en écoles, une rencontre rassemblant les personnes AP des 16 écoles accompagnées a eu lieu en distanciel, le 8 janvier. Lors de cette rencontre, les personnes AP ont pu faire le point sur leur vécu et expérience dans ce nouveau rôle, partager sur les pratiques en vigueur dans leur école, envisager des pistes de solution aux freins évoqués par certaines, grâce aux leviers relevés par d'autres ou construits en intelligence collective.

- **Opérationnalisation (phase 4)**

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

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

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

Actuellement, 5 outils sont en cours d'expérimentation dans les écoles et ont fait l'objet d'une première phase de régulation/évaluation avec leur chercheur.

Ainsi pour la période de janvier à avril, le tableau ci-dessous nous permet d'avoir une vue d'ensemble, pour chaque école, des outils testés.

Ecole	Outils testés (M3, P1, P2)
210	Co-enseignement, centres de littératie
201	Co-enseignement
209	Co-enseignement, centres de littératie, leçon en enseignement explicite, lecture interactive enrichie
207	Co-enseignement, centres de littératie
211	Co-enseignement, centres de littératie, lecture interactive enrichie
202	Co-enseignement, centres de littératie
214	Co-enseignement, centres de littératie et lecture interactive enrichie
212	Co-enseignement, centres de littératie
208	Co-enseignement, approcher l'écrit à pas de loup
203	Co-enseignement, centres de littératie, lecture interactive enrichie
206	Co-enseignement, approcher l'écrit à pas de loup et lecture interactive enrichie
204	Co-enseignement, centres de littératie
216	Co-enseignement, centres de littératie
213	Co-enseignement, centres de littératie, enseignement explicite

205	Co-enseignement, approcher l'écrit à pas de loup
215	Co-enseignement, approcher l'écrit à pas de loup

Tableau 1 Suivi par école des outils testés

3. Méthode de recueil et traitement des données²

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

3.1 En début de projet de recherche

- **Les enseignants**

Un questionnaire relatif aux représentations et pratiques tant autour de l'apprentissage de la lecture, que de la différenciation, du travail collaboratif ou du développement professionnel, a été soumis aux enseignants, pour qu'ils y répondent individuellement, par écrit.

- *Traitement de ces données* : ces données (T1) feront l'objet d'une analyse transversale, en parallèle avec celles recueillies via un questionnaire identique (T2) proposé aux enseignants en fin de projet de recherche, au mois de juin. Ces résultats seront présentés dans le rapport final de la présente recherche.

- **Les personnes AP**

Les personnes AP ont également répondu individuellement, en mode écrit, au questionnaire relatif aux représentations et pratiques en matière d'enseignement de la lecture, de différenciation, de travail collaboratif et de développement professionnel.

- *Traitement de ces données* : ces données (T1) feront l'objet d'une analyse transversale, en parallèle avec celles recueillies via un questionnaire identique (T2) proposé aux enseignants en fin de projet de recherche, au mois de juin. Ces résultats seront présentés dans le rapport final de la présente recherche.

- **Les directions**

Un entretien téléphonique suivi d'une rencontre individuelle ont été réalisés avec chaque direction à l'entame du projet, pour évoquer avec elles les questions et difficultés anticipées pour la mise en place de la recherche, les motivations et objectifs poursuivis, mais également le contexte spécifique et les attentes propres à chaque école.

² L'analyse et le traitement spécifique des données déjà recueillies fera l'objet d'un développement dans les prochaines parties du présent rapport.

- *Traitement de ces données* : ces données ont fait l'objet d'une synthèse permettant à chaque chercheur d'agir en fonction des besoins et motivations propres à chaque contexte, dans le cadre de l'accompagnement différencié en écoles.

- **Les élèves**

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

La forme du questionnaire était laissée à la liberté de chaque école entre :

- Un test diagnostique habituellement utilisé par l'école (mis en place par l'équipe en concertation ou utilisé dans le cadre du FLA, par exemple).
- Si l'école ne disposait a priori d'aucun test diagnostique, deux tests étaient proposés par l'équipe Henallux-UNamur :
 - Le premier fondé sur la compréhension pratique concrète de la lecture d'un album jeunesse.
 - Le second fondé sur le document de la FWB : Lafontaine D., Deum M., Gabelica C., Lafontaine A. Et Nyssen M.-C. (2007). Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 1re et 2e années primaires

Ces tests sont mis en place en lien avec l'accompagnement proposé aux équipes dans l'utilisation de tests diagnostiques. 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.

- *Traitement de ces données* : ces données (T1) feront l'objet d'une analyse transversale pour évaluer l'évolution des compétences de lecteur des élèves concernés par le projet de recherche, en parallèle avec celles recueillies via un test identique (T2) proposé par le chercheur (si les conditions sanitaires le permettent) à un échantillon d'élèves en fin de projet de recherche, au mois de juin.

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

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

Par ailleurs, des éléments d'analyse des données relevées lors des focus group de début d'année ont donné lieu à la réalisation de deux fiches outils à destination des

enseignants, l'une consacrée au sens de l'écrit dans l'apprentissage, l'autre au plaisir de la lecture³.

3.2 En cours de projet de recherche

- **Les enseignants**

Lors des accompagnements mensuels en écoles, un document de recueil systématique des informations d'évaluation (leviers, freins, conditions, etc.) de l'expérimentation des outils mis en place au préalable à la rencontre est utilisé et complété par l'ensemble des chercheurs, lors d'une discussion avec les enseignants.

En fin de chacune de ces rencontres, un document intitulé « Instantané de fin de rencontre » est distribué aux enseignants, pour relever leur état d'esprit à ce moment précis dans le processus de la recherche et de l'expérimentation des outils. Le questionnaire ainsi complété (en mode écrit et individuel) est ensuite repris par le chercheur.

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

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

- **Les personnes AP**

Les personnes AP sont soumises aux mêmes modalités de récoltes de données que celles utilisées auprès des enseignants. En outre, lors des rencontres inter-écoles spécifiques à ces acteurs du projet, des données propres à cette fonction particulière ont été relevées. Celles-ci portaient sur leur perception de ce rôle, les freins et les leviers à sa mise en place dans les écoles, via un questionnaire ouvert complété en amont et une discussion pendant la rencontre abordant ces différents points.

- **Les directions**

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

³ Ces deux fiches outils sont explicitées dans la partie consacrée à la présentation des outils mis en œuvre dans le cadre du projet de recherche.

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

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

- **Les élèves**

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

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

- Les mesures en vigueur dans le cadre de la pandémie et notamment du passage au code rouge ont empêché les visites dans les classes entre octobre et janvier.
- La réticence des enseignants à ouvrir leur classe au chercheur, déjà identifiée en début de recherche pour la vague 1 du projet Diflec, a été prolongée par le mode distanciel et l'espace des visites dans certaines écoles pour des raisons sanitaires. En effet, la confiance a alors mis plus de temps à s'installer.
- Un projet temporellement plus ramassé dans le temps que pour la vague 1 de Diflec, avec un rétrécissement de la phase d'entrée en contact avec les écoles.

4. Planification pour la suite et la fin du projet de recherche

Nous entrons actuellement dans la 5^{ème} phase du projet de recherche, celle de « l'évaluation ». Elle prendra appui pour chaque école sur :

- Le questionnaire relatif aux représentations et pratiques pour chaque enseignant et personne AP
- Le test diagnostique et le focus group pour 5 élèves de chaque niveau dans toutes les écoles accompagnées
- La rencontre inter-écoles programmée le 26 mai en format distanciel (ZOOM) et le travail préparatoire à celle-ci qui sera demandé à l'ensemble des équipes éducatives.

Sur cette base, chaque école pourra poser un nouveau diagnostic propre et mettre en place les conditions nécessaires au transfert et à la pérennisation⁴ du projet pilote, lors d'une dernière rencontre en école (phase 6 « Diagnostic » et 7 « Transfert » du projet de recherche).

⁴ En fonction des informations que nous pourrions recevoir d'ici là, relatives aux aides structurelles dont pourront ou non bénéficier les écoles pour la mise en place de l'AP l'année prochaine.

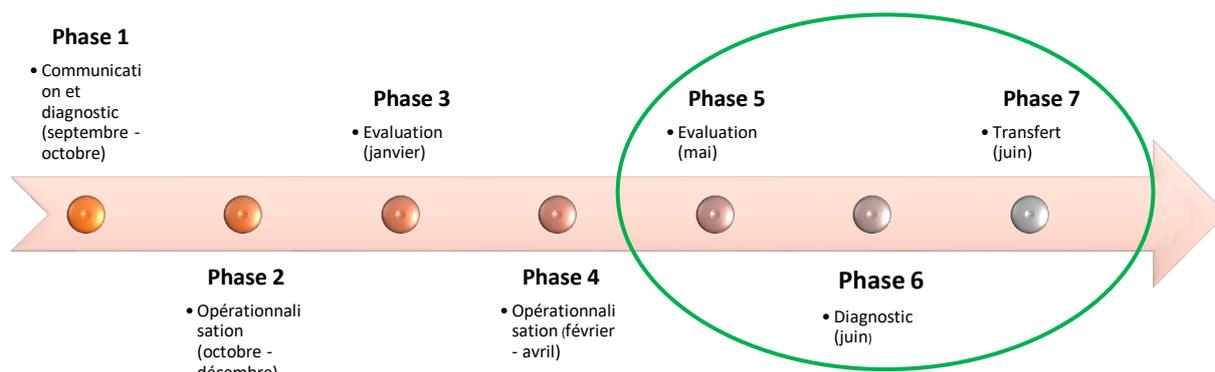


Figure 4 Phases du projet pilote UNamur-Hénallux

Durant les mois de mai et de juin, les écoles poursuivront la mise en application des outils testés ces derniers mois. Le rôle des chercheurs lors des rencontres sur le terrain, sera de suivre la même méthodologie que celle utilisée durant la réalisation du projet. Ainsi, des observations des activités menées dans les classes mais aussi une évaluation des outils testés par les enseignants seront réalisés afin de répertorier les freins et leviers de ceux-ci.

4.1 Dernières rencontres des équipes

De plus, durant ces phases, nous organiserons une rencontre inter-écoles et un temps d'évaluation du projet pour une mise en autonomie des équipes.

➤ Une rencontre inter-écoles le 26 mai

Puisque les conditions sanitaires ne nous permettront pas de nous réunir dans un même lieu, la rencontre inter-écoles du 26 mai 2021 est confirmée en distanciel. Lors de cette rencontre, les équipes de la vague 1 et de la vague 2 du projet seront réunies. L'objectif de cette rencontre est, d'une part, de proposer un apport théorique sur la dynamique collaborative afin d'échanger sur cette dimension et le vécu des enseignants et, d'autre part, de partager au niveau de l'appropriation des outils dans les écoles. Ceci afin de permettre aux équipes de Diflec 1 de présenter comment elles vivent le projet après une deuxième année et d'envisager des perspectives pour les équipes de Diflec 2. Les équipes de Diflec 1 pourront exprimer les difficultés et bénéfices rencontrés et comment elles ont rebondi suite à la diminution importante du nombre de périodes d'accompagnement personnalisé.

➤ Évaluation du projet et perspective pour l'an prochain

Une dernière rencontre en école sera organisée (en juin ou en août) durant laquelle chaque chercheur fera le bilan de l'année écoulée quant à l'expérience pilote. Quels auront été les freins et les leviers de cette recherche ? Qu'est-ce que chaque équipe retient de cette expérience ? Comment envisage-t-elle la poursuite des pratiques de cette année l'an prochain ?

4.2 Recueil de données au T2

Comme annoncé ci-dessus, plusieurs recueils de données feront l'objet d'un nouveau recueil en T2 (après un T1 en début de projet) :

➤ *Le questionnaire des enseignants*

En septembre (T1), nous avons soumis un questionnaire à chaque enseignant impliqué dans le projet et les 20 questions posées ont permis de récolter leurs représentations face à l'apprentissage de la lecture, de la différenciation et des pratiques collaboratives. Nous leur soumettrons ce même questionnaire fin mai (T2) afin d'observer l'évolution de leurs représentations durant le projet écoulé.

➤ *Le focus group*

Nous ferons de même avec les élèves avec lesquels nous avons mené des entretiens durant le courant du mois de septembre (T1). Pour rappel, 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) : affective, axiologique, conceptuelle/idéelle et praxéologique. Au travers de ce second focus group (T2), nous souhaitons vérifier si leurs représentations ont été modifiées avec l'année écoulée pendant laquelle ils ont été confrontés à divers outils et démarches didactiques et pédagogiques liés à la lecture.

➤ *Le test diagnostique des élèves*

De nouveau, pendant les mois de mai et juin (T2), nous soumettrons aux élèves le même test diagnostique que celui réalisé au début de la recherche (T1) qui avait permis aux enseignants de connaître les acquis de leurs élèves en lecture à l'entame de l'année scolaire. Ce second test nous permettra d'observer l'évolution des élèves sur le temps du projet de recherche accompagnement. Nous sommes bien conscients que ces données seront à prendre avec recul puisque tous les résultats ne pourront être uniquement associés à l'expérience pilote.

5. Synthèse et analyse des données

Pour rappel, ces synthèses et analyses prennent appui sur les données récoltées lors des deux rencontres inter-écoles et lors des accompagnements mensuels en écoles.

Nous avons fait le choix de proposer nos analyses en regard des questions-guides proposées par la cellule support. Ces analyses sont principalement qualitatives.

5.1 Profil de la personne AP

Les informations traitées ci-dessous nous permettent d'avoir une vue d'ensemble des personnes qui incarnent le rôle de personne AP au sein des 16 écoles partenaires. Nous proposons une analyse autour de 6 points clés concernant ces personnes : leur formation initiale, leurs années d'ancienneté, leurs implantations, les périodes attribuées, leurs fonctions antérieures et le travail avec le titulaire de classe.

- **Leur formation initiale**

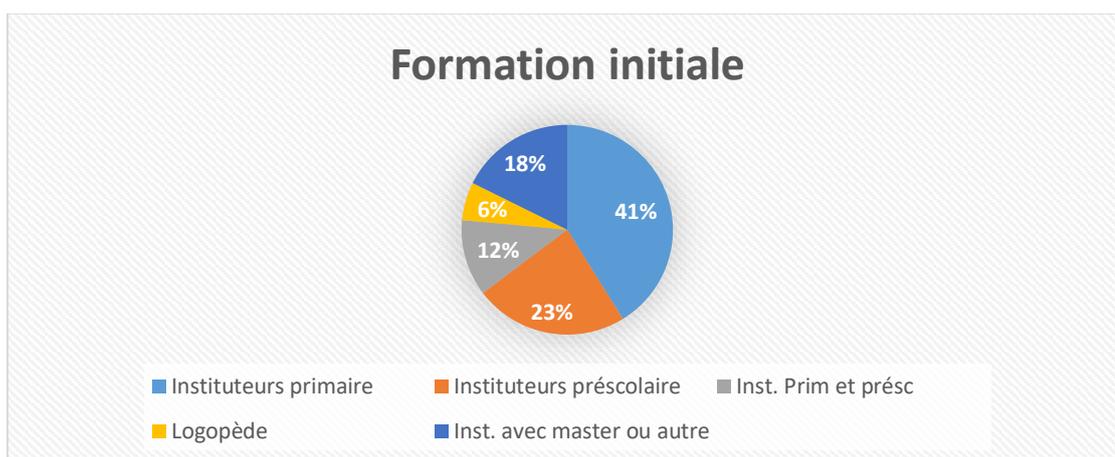


Figure 1 Graphique formation initiale des personnes AP

À la lecture de ce graphique, nous pouvons observer que la formation des personnes AP est une formation d'instituteurs - primaire (41%), préscolaire (23%), primaire et préscolaire (12%), instituteurs avec master ou autre formation (12%) - et une formation en logopédie.

- **Leurs années d'ancienneté**

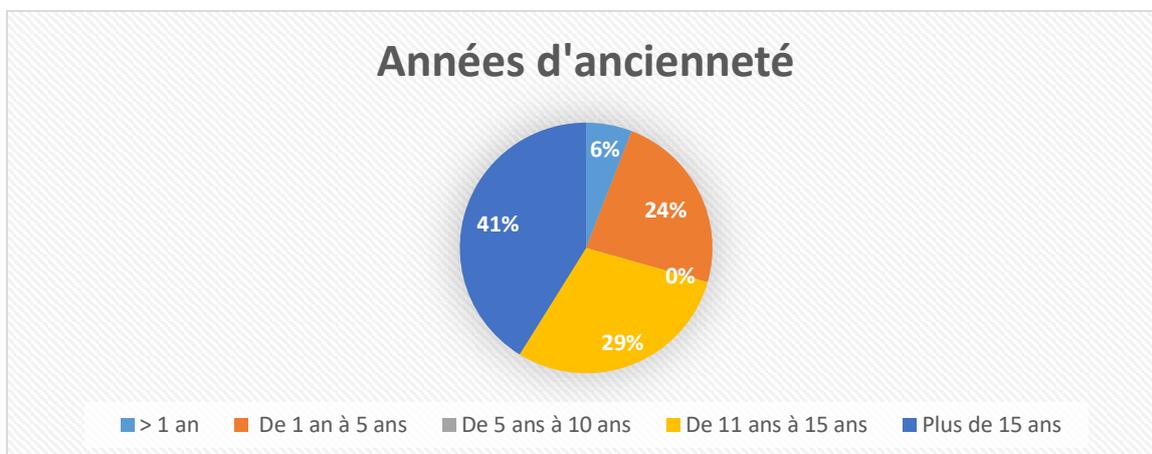


Figure 2 Graphique années d'ancienneté des personnes AP

Les données de ce graphique nous révèlent que 70% des personnes AP ont une ancienneté de plus de 11 ans dans l'enseignement. 16 personnes ont une expérience acquise variable. Certaines ont travaillé en enseignement maternel (M1 à M3), en enseignement primaire (P1 à P6) ou dans le cadre de la remédiation. Une personne a occupé le rôle de directrice avec classe et une autre sort de sa formation initiale.

- **Leurs implantations**

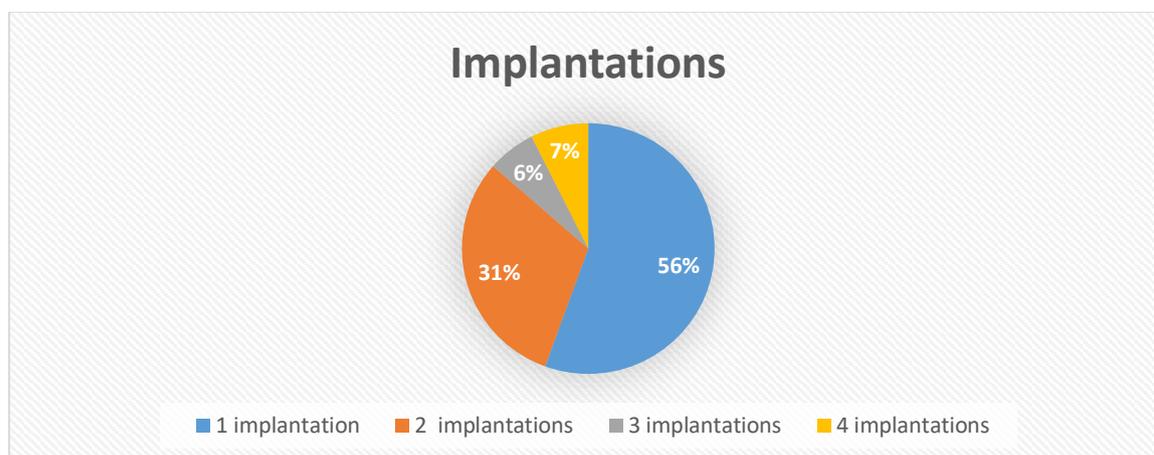


Figure 3 Graphique du nombre d'implantations des personnes AP

Ce graphique nous permet de constater que les personnes AP accompagnent en général les équipes dans une voire deux implantations. Seuls deux accompagnements se font dans 3 ou 4 implantations pour une même personne AP. Toutefois, le code rouge, pour certaines écoles, a limité les déplacements des personnes AP à différents moments du projet.

- **Les périodes attribuées**

14 écoles bénéficient de 12 périodes pour l'accompagnement personnalisé contre 24 périodes pour 2 écoles. Les périodes sont généralement réparties de façon équitable pour chacune des classes en fonction des périodes attribuées aux écoles. Pour certaines, cela varie en fonction du projet ce qui détermine la présence de la personne AP en classe et la collaboration avec le titulaire. Par exemple, dans une des écoles accompagnées, la personne AP s'est consacrée aux classes de P1-P2 sur deux semaines pour la mise en place des centres de littératie, tout en proposant par la suite un soutien principalement en M3. Une autre école a fait le choix de privilégier la classe de P2 dont les élèves ont de grandes difficultés en lecture.

L'utilisation des heures AP se réalise autour de diverses activités de lecture, qui visent la remédiation, la consolidation et le dépassement.

- **Leurs fonctions antérieures**

Nous pouvons relever que 16 personnes AP ont exercé d'autres fonctions antérieures. Ainsi, une personne AP a eu une charge pour des périodes d'intégration, une autre pour des périodes FLA, une a participé l'an dernier à la mise en place du projet de recherche « Parler » de l'ULg et 3 autres ont participé au projet de différenciation en lecture de la vague 1. Dans une des écoles accompagnées, deux personnes AP se partagent les 12 périodes d'accompagnement personnalisé : une qui a été directrice d'une école fondamentale (6 AP) et une qui a parallèlement la fonction de direction (6 périodes AP).

Cette année, 9 personnes AP sur les 17 ont été engagées spécifiquement pour le projet et leur horaire a été généralement complété par d'autres fonctions telles que responsable de projet numérique, heures d'intégration, maitres spéciaux, etc. Par contre, 8 des 17 personnes AP travaillaient déjà dans la même école l'an dernier. Leur horaire a généralement été complété par d'autres fonctions (remédiation, FLA, maîtres spéciaux, etc.).

- **Le travail avec le titulaire de classe**

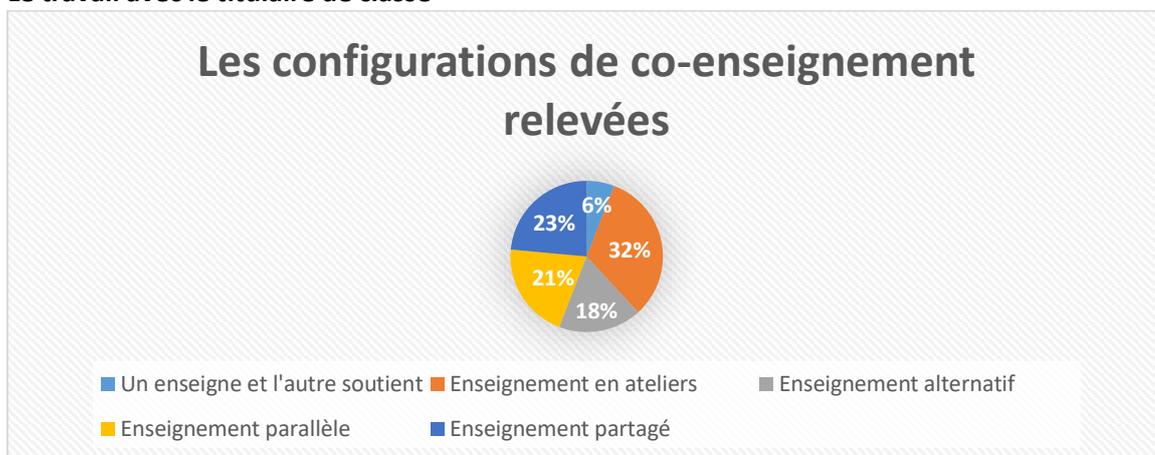


Figure 4 Graphique des configurations du co-enseignement relevées

Bien que diverses configurations de co-enseignement puissent être mises en place au sein d'une même équipe, on peut constater que l'enseignement en ateliers remporte un grand succès (32%) suivi par

deux configurations fortement utilisées, l'enseignement partagé (23%) et l'enseignement parallèle (21%). L'enseignement alternatif (18%) ainsi que celle où un enseignant enseigne et l'autre soutient sont moins utilisées.

Ces différents éléments mettent en avant la diversité des profils des personnes engagées dans le projet pilote. Toutefois, nous notons qu'au-delà de ces éléments, la posture de la personne AP par rapport à sa fonction semble être le levier le plus important. En effet, dans les écoles où les personnes AP s'investissent, font preuve de bienveillance en vers leurs collègues, favorisent le partage des pratiques entre les implantations, nous notons une dynamique plus ancrée du projet au niveau de l'équipe 5-8.

5.2 Différenciation/gestion de l'hétérogénéité

Concernant les pratiques de différenciation et de gestion de l'hétérogénéité, nous proposons d'aborder les points suivants : les outils testés et leur évaluation.

- **Les outils testés**

Les tableaux ci-dessous nous montrent un aperçu des outils testés depuis le début de la recherche. Nous constatons que leur nombre varie d'une école à l'autre en fonction de la réalité du contexte, de l'impact du Covid dans certaines d'entre elles, mais aussi du temps de réflexion des équipes, parfois plus long.

L'appropriation des fiches outils est parfois différente et ce, pour des raisons organisationnelles au niveau des concertations par exemple, de l'espace disponible pour la mise en place des centres de littérature ou pour le rassemblement des albums nécessaires en lien avec la fiche « Approcher l'écrit à pas de loup ».

Les outils didactiques

Ecole	Le sens de l'écrit	Les centres de littérature	La lecture interactive enrichie ⁵	Les stratégies de lecture	Les cercles de lecture ⁶	L'écrit en maternelle	Approcher l'écrit à pas de loup	Le vocabulaire pour mieux lire et écrire ⁷	Les réseaux de textes ⁸
210	X	x		X					
201	X	x	x	X					
209	X	x	x	X	X				
207	X	X						x	

⁵ Voir annexe 2

⁶ Voir annexe 3

⁷ Voir annexe 1

⁸ Voir annexe 4

211	X	x	x	X	X				
202	X	x	x	X					
214	X	x	x						
212	X	x	x	X	X				
208 F			x			X	x		
203	X	x	x	X		X			
206	X		X				x		
204	X	x		X		X			
216	X	x	x		x			x	
213	X	x		X		X			
205	X	x	x				x	x	
215	X	x	x	X	X		x		
Tot.	15	14	12	10	5	4	4	3	0

Tableau 2 Suivi des outils didactiques testés

Les outils pédagogiques

Ecole	Le co-enseignement	L'enseignement explicite	Les neurosciences	La différenciation	La métacognition
210	x	X	X		
201	x	X	X		
209	x	X	X	X	
207	x			X	
211	x	X	X	X	X
202	x	X	X	X	
214	X			X	
212	x	X	X		
208	x	X	X		
203	x	X	X		
206	x			X	
204	x	X	X	X	
216	x			X	
213	x	X	X		

205	x			x	
215	x			x	
Tot.	16	10	10	10	1

Tableau 3 Suivi des outils pédagogiques testés

• Evaluation des outils

Nos observations des activités dans les classes, en lien avec les outils testés, alimentent les discussions qui s'en suivent avec les enseignants lors des rencontres en école. Ces échanges nous permettent de relever des premières perceptions qui seront davantage approfondies lors du rapport final. Les données recueillies en juin nous permettront d'affiner ces analyses.

À ce stade, nous avons pu récolter les perceptions des enseignants à l'égard des élèves au niveau de l'apprentissage de la lecture et de leur rapport à cet apprentissage. De plus, au travers de ces échanges, nous avons également pu récolter des informations concernant le vécu des enseignants par rapport au testing des outils, à l'évolution de leurs représentations sur l'apprentissage de la lecture et des pratiques de différenciation et à leur perception de l'évolution de leurs pratiques.

Ces perceptions ont été classées par outil didactique ou pédagogique et sont proposées ci-dessous. Cependant, il est bon de rappeler que les outils proposés dépendent des besoins et attentes spécifiques des écoles et que ceux-ci répondent à un processus itératif où chaque nouvelle fiche outil vient compléter, mettre en lumière, réinvestir, les fiches outils précédemment testées, évaluées, adaptées, régulées. Le co-enseignement est, par exemple, à chaque fois utilisé en complémentarité d'un outil.

➤ *Le co-enseignement*

Comme repris au point 2.1 dans le profil des personnes AP, les formes de co-enseignement les plus fréquemment mises en œuvre sont l'enseignement partagé, l'enseignement en ateliers et l'enseignement parallèle. Les enseignants ont exprimé certains constats :

- **Au niveau des compétences de lecture** : Les enseignants ont l'impression que leurs élèves progressent plus rapidement car une aide spécifique est donnée à chacun d'eux. Par exemple, les élèves peuvent, lors de lecture à voix haute, tous participer et sur une durée plus importante.
- **Au niveau du rapport à l'apprentissage** : Selon les dires des enseignants, les élèves aiment travailler en petits groupes car ils osent davantage prendre la parole. Ils apprécient aussi que deux enseignants avec leurs particularités propres soient présents en classe ce qui engendre une dynamique différente puisque l'intervention auprès des élèves est plus rapide. Le verbatim d'une enseignante confirme ce dernier point « La dynamique est chouette car les collègues sont flexibles ». Comme frein, les enseignants soulignent que certaines configurations du co-enseignement engendrent davantage de bruit lorsque des groupes sont constitués et donc la concentration des élèves est affaiblie.
- **Au niveau de la différenciation** : Le travail en plus petits groupes permet un suivi plus proche des élèves. Une réponse plus rapide est apportée à ceux-ci. Une observation fine et croisée des besoins des élèves est également réalisée avec la personne AP ce qui est inévitablement un point important répondant en particulier aux besoins de différenciation. Le travail en petits

groupes apporte un autre regard sur les élèves et leurs difficultés. Les interactions plus nombreuses entre l'enseignant et les élèves ou les élèves entre eux permettent de détecter plus facilement les besoins de chacun. Cela permet également de trianguler la relation et de détendre certaines relations plus difficiles, entre un titulaire et un élève notamment.

- **Au niveau de la pratique des enseignants** : Les enseignants disent apprécier la réflexion, la concertation en duo des activités à mener, soulignant l'émergence de nouvelles idées, de nouvelles pratiques. Cela les pousse à se lancer dans des projets qu'ils n'auraient pas osé mener seuls. Ils soulignent que c'est agréable de partager et qu'ils apprécient le fait d'être deux en classe ; ils mettent en évidence cette réelle richesse. Certaines équipes préfèrent cependant que la personne AP prenne un groupe d'élèves en dehors de la classe, se sentant plus à l'aise par crainte du jugement. Ils reconnaissent aussi qu'il faut s'adapter parfois à des pratiques, des fonctionnements différents et soulignent « *l'importance d'être sur la même longueur d'ondes* ». L'accroissement considérable des temps de concertation entre co-enseignants est également parfois souligné comme frein. Enfin, certains rares inimitiés de longues dates entre personnes viennent court-circuiter la pratique du co-enseignement.

➤ *Les centres de littérature*

Lors des rencontres avec le chercheur, les enseignants font état de plusieurs éléments :

- **Au niveau des compétences de lecture** : Les enseignants constatent une évolution favorable de la compétence de leurs élèves en lecture. La pratique pédagogique des centres de littérature permet aux enfants de s'exercer autrement grâce à la diversité du matériel proposé mais aussi grâce la diversité des activités en lien avec les besoins de chacun, ce qui les motive incontestablement. Un temps est accordé par cette pratique à la fluence de la lecture et permet une progression des élèves.
- **Au niveau du rapport à l'apprentissage** : Les élèves apprécient cette pratique pédagogique où ils peuvent avancer à leur rythme et en parfaite autonomie, ils sont très demandeurs et se sentent très motivés. La majorité des enseignants disent que leurs élèves attendent ces moments avec impatience en regard du planning de la semaine, ce qui motive les enseignants également. Les observations faites en classe par les chercheurs énoncent que les élèves sont concentrés sur leurs différentes tâches et qu'il règne dans la classe un climat de travail calme et serein. La pratique systématique de la métacognition, préconisée par la pratique des centres, est également une découverte très positive pour les enseignants et les élèves qui sont arrivés à ce point d'aboutissement dans l'expérimentation de la démarche. Celle-ci fait alors l'objet d'un transfert dans d'autres matières, ce qui amène certains enseignants à mettre en place également des centres en mathématiques et en éveil par exemple. Toutefois, cette pratique peut demander un certain temps par rapport au développement de l'autonomie des élèves. Certains enseignants ont dû adapter le dispositif pour travailler en amont cette compétence transversale afin que les centres puissent se dérouler au mieux pour la suite de l'année.
- **Au niveau de la différenciation** : Les élèves travaillent à leur rythme au sein des centres de littérature. Chacun s'exerce à l'une ou l'autre compétence en fonction de ses capacités puisque des activités progressives y sont proposées et que chacun peut choisir la ou les activités à réaliser au sein du centre vers lequel l'enseignant l'a dirigé. De plus, dans la majorité des classes, les élèves travaillent en binômes, ce qui conduit à une collaboration et une entraide entre eux. Souvent, l'autonomie est privilégiée par l'utilisation d'autocorrectifs pour certaines activités.

- **Au niveau de la pratique des enseignants** : les enseignants soulignent que cette organisation permet d'être davantage disponible pour les élèves et qu'ils peuvent s'occuper des enfants, en particulier par une observation fine de chacun. Le travail en petits groupes permet également d'entraîner les élèves qui ne sont pas dans les centres à la lecture à voix haute, par exemple, et conduit à une participation accrue de ceux-ci. Ils attirent l'attention sur le fait que cette organisation prend du temps à mettre en place et que cela nécessite un roulement régulier d'activités en sein des centres. Le manque d'espace dans les classes peut être un frein bien que des solutions ont été trouvées grâce à des armoires sur roulettes à tiroirs, par exemple, où les élèves vont chercher le tiroir nécessaire et travaillent à leur banc. Pour certains enseignants, la distinction claire entre la pratique traditionnelle des ateliers et celle des centres de littératie reste floue et rend cette démarche moins intéressante à explorer. Pour les enseignants du primaire qui pratiquent plus volontiers un enseignement en grand groupe, la pratique des centres de littératie est très déconcertante et leur donne l'impression de « perdre la maîtrise » de ce que font les élèves. De la même manière, une réelle pratique de la différenciation par une répartition des élèves dans les centres en fonction de leurs spécificités plutôt que d'opter pour une tournante à travers tous les centres pour l'ensemble des élèves reste difficile pour certains enseignants (tant en ce qui concerne le diagnostic que la peur de ne pas faire profiter tous les élèves de tous les apprentissages). De plus, les pratiques des mini-leçons - en enseignement explicite - et des discussions - métacognitives - sont difficiles à assimiler/adopter pour certains enseignants. Et enfin, les enseignants ne savent pas toujours quand ils doivent changer le contenu des centres, il est difficile pour eux d'imaginer que certains élèves n'aient pas eu l'occasion de s'exercer à tout.

➤ *Approcher l'écrit à pas de loup*

Les perceptions des enseignants face à cet outils sont :

- **Au niveau des compétences de lecture** : Les élèves entrent plus facilement dans la lecture des albums et par la répétition de la tâche, ils semblent être plus à l'aise avec les indices qui permettent de comprendre l'inférence, ce qui conduit à une meilleure compréhension de ce qui est lu. Les élèves semblent réfléchir différemment et commettent moins d'erreurs. Leur vocabulaire s'enrichit. Cette observation a été faite par de nombreux enseignants mais aussi par des parents qui ont constaté l'utilisation à la maison d'un langage plus soutenu. Les élèves sont attirés par les livres exploités en classe et vont rechercher ceux-ci dès un moment de pause. Une enseignante a stipulé « Je n'avais pas l'impression d'arriver à ce niveau, je dois même me fâcher pour qu'ils arrêtent de lire. Rire »
- **Au niveau du rapport à l'apprentissage** : Les élèves sont très demandeurs pour la lecture des albums. La répétition des activités réalisées est un réel levier dans l'apprentissage et ils aiment travailler à partir des albums. Ils retiennent aisément les expressions et le vocabulaire spécifique. Les élèves sont motivés, impliqués et plongés dans le projet. De plus, cet outil permet de faire des liens entre les différents albums et donne du sens à la lecture et à l'écriture. Il permet un travail en continuité au travers des 3 années. Certains enseignants soulignent que c'est agréable de voir avancer les élèves aussi bien et qu'ils ne s'attendaient pas à de telles productions. C'est un outil également pertinent pour travailler l'interdisciplinarité et pour renforcer la créativité.
- **Au niveau de la différenciation** : Les enseignants disent avoir apporté un soutien particulier aux élèves. Cet outil a permis un travail en cycle 5-8 ce qui a conduit à une cohérence dans les apprentissages et un partage intéressant entre les enseignants. Les enseignants ont observé,

par le travail en petits groupes, une collaboration renforcée entre les élèves ainsi qu'un développement de leur réflexion. Par contre, quelques enseignants ne perçoivent pas finement en quoi cet outil répond à la différenciation.

- **Au niveau de la pratique des enseignants** : Ils ont précisé que la mise en place des différentes activités prend du temps et que, dans certaines situations, la démarche paraissait floue. « Le projet n'était pas clair au départ, on n'était pas dedans mais une fois lancé, on a compris toutes ses richesses ».

Les enseignants mettent en avant comme frein le temps, car il est parfois difficile d'exploiter deux albums sur la semaine. Ils ont le sentiment d'avoir mis de côté les autres disciplines telles que les mathématiques par exemple. Enfin, la mise en œuvre de l'outil a permis à quelques enseignants de prendre conscience de l'importance de mener l'apprentissage de la lecture en parallèle de celui du savoir écrire.

➤ *La lecture interactive enrichie*

Cet outil a été proposé récemment aux écoles, les enseignants ont évoqué quelques éléments qui seront complétés durant les prochains accompagnements.

- **Au niveau des compétences de lecture** : les enseignants ont observé un transfert opéré par l'utilisation dans d'autres contextes du vocabulaire découvert mais aussi dans le repérage des textes dialogués. La répétition évolutive de la lecture d'un même livre permet d'ancrer durablement les définitions des mots de vocabulaire vus dans ce cadre.
- **Au niveau du rapport à l'apprentissage** : les élèves apprécient ces moments de lecture et en particulier le jour 2 qui est celui où l'enseignant fait des erreurs intentionnelles.
- **Au niveau de la différenciation** : l'enseignant peut cibler ses interactions avec les élèves qui en ont besoin. La diversité des albums répond à la différenciation des processus.
- **Au niveau de la pratique des enseignants** : la lecture interactive enrichie s'intègre facilement dans l'horaire puisque ce sont de courtes séquences de 20 minutes. Le travail en groupe est tout à fait possible également. Toutefois certains élèves trouvent la pratique redondante.

➤ *La différenciation et la démarche diagnostique*

Lors du travail réflexif réalisé autour de la fiche outil « différenciation et démarche diagnostique », les enseignants sont surpris des fortes différences - dans la conception et la pratique de la différenciation - qui sont évoquées entre collègues directs. Ce partage sur les conceptions et pratiques permet d'ouvrir de nouveaux champs de possibles et de mettre à distance une pratique qui semblait « aller de soi ».

Les enseignants (re)découvrent les définitions et terminologies propres à des pratiques qu'ils mettent en œuvre parfois inconsciemment. Ils affinent leur compréhension de ces pratiques et de leur bienfondé, ouvrant à nouveau de nouvelles perspectives dans leur mise en place.

En revanche, les enseignants soulignent le temps et le travail conséquents nécessaires à la mise en place, au développement et à l'utilisation intégrée de ces pratiques, qui leur demande de manière plus ou moins intense de bouleverser leurs habitudes. Bien que certaines leur paraissent pertinentes, ils ne se sentent pas (tous) en mesure de les mettre en place et de les développer dans l'immédiat.

En synthèse nous relevons que :

- Le fait de travailler à deux au sein de la classe dégage davantage de temps pour s'occuper des élèves et les observer finement.
- La pratique du co-enseignement ainsi que les pratiques d'ateliers semblent aider les enseignants à porter un regard plus précis sur les compétences en évolution de chaque élève.
- La dynamique collaborative semble permettre aux enseignants d'oser davantage et de se lancer dans un projet, ce qu'ils n'auraient pas fait seuls.
- Les heures octroyées pour le travail collaboratif sont une véritable richesse pour les élèves et les enseignants.
- La mise en place des centres de littératie modifie les pratiques (au primaire essentiellement), en amenant une plus grande flexibilité dans la gestion du groupe classe. Ils sont davantage disponibles pour répondre aux besoins des élèves.
- Une implication et une motivation plus importantes des élèves sont observées lorsqu'ils sont à une tâche dans les centres de littératie.
- L'exploitation des albums de jeunesse est un réel levier pour enrichir le vocabulaire des élèves et pour susciter le plaisir de lire.
- La répétition des activités autour des mêmes albums aide à la compréhension des inférences pour dégager les informations implicites et à la mobilisation des différentes stratégies de lecture.

5.3 Concertation et collaboration

Mise en place de la concertation au sein de chaque école pour le projet pilote et intégration de celle-ci dans les pratiques existantes :

École	Concertation préalable au projet pilote	Concertation pour le projet pilote	Intégration des deux ou non	Pratique aisée de la concertation au sein de l'école
210	Concertation une fois par mois avec les 3 implantations	Concertations organisées après 15h30 pour réunir les 3 implantations	Non	Mitigée, les enseignants semblent présents par « devoir »
201 ⁹	Concertations organisées en cas de besoin, pas de formalisation	Concertations organisées le lundi après les cours	Non	Non (annulations, reports, absences, etc.)
209	Concertations informelles entre les 2 enseignantes de l'école durant les temps de midi et les trajets de 3 km qu'elles réalisent à pied entre leur domicile et l'école	Concertations organisées le mercredi après-midi	Non	Oui (appui sur une grande complicité et une grande motivation/émulation des deux enseignantes impliquées dans le projet)

⁹ École fortement touchée par la pandémie, avec un impact important sur le projet de recherche

207	Concertation par implantation	Concertation après 15h30 pour réunir les 2 implantations ou par visioconférence	Oui	Oui, équipes motivées qui travaillent beaucoup en cycle 5-8
211	Concertations les mardis après les cours quand cela est nécessaire	Concertations réalisées les lundis pendant les heures de cours de l'après-midi (élèves pris en charge par des éducateurs)	Non	Mitigée (nécessité de revenir sur le bienfondé de ces temps de concertation, leurs modalités etc. avant qu'une adhésion ne se construise peu à peu)
202	Concertations un lundi soir sur deux	Concertations un lundi soir de concertation sur deux	Oui (la concertation en cycle se déroule pendant la concertation générale de l'équipe, qui a lieu en parallèle)	Oui (pratique rôdée, les enseignants préparent des gâteaux chacun à leur tour, partagent, etc.)
214	Concertations tous les lundis de 15h20 à 17h (concertations avec toute l'équipe, concertations en cycle et concertations en autonomie)	Concertations sur les temps de midi ou lors des fourches et via Messenger	Non	Difficile, en plus du reste, de trouver du temps pour collaborer pour le projet. Mais comme l'équipe était très motivée, les enseignantes ont trouvé du temps hors des temps habituels
212 ¹⁰	Concertations un vendredi après-midi sur deux	Concertations un vendredi après-midi de concertation sur deux	Oui (les concertations générales de l'équipe ont lieu l'autre vendredi après-midi de concertation sur deux, les enseignantes du cycle peuvent donc y participer également).	Oui (pratique rôdée, grande complicité entre les trois enseignantes impliquées dans le projet, motivation/émulation)
208	Concertation une fois par mois pour toute l'équipe	Concertations sur le temps de midi avec le chercheur	Non	Non (reports, absences)
203	Concertations par implantation	Concertations après 15h30 pour réunir les 2 implantations	Non	Oui sur une implantation (motivation, complicité, etc.)
206	Les concertations ont toujours très bien fonctionné à l'école, les	Encore plus de concertations pour faire vivre le co-enseignement.	Non	Oui, équipe motivée qui travaille beaucoup ensemble

¹⁰ École fortement touchée par la pandémie, avec un impact important sur le projet de recherche

	enseignants dépassent tjs largement le quota. 1 concertation par mois en équipe complète et 1 concertation a minima par semaine (en cycle)	Très riche mais très lourd car cela multiplie les rencontres avec les titulaires tant en terme de construction que d'ajustement et évaluation		
204	Concertation une fois par mois avec l'équipe	Concertation sur le temps de midi avec le chercheur	Non	Oui (motivation, complicité, etc.)
216	Concertation pour toute l'équipe chaque mois et par cycle chaque semaine	Chaque semaine, mise au point avec chaque titulaire afin de préciser les besoins, les difficultés de certains, les ateliers mis en œuvre	Non	Concertations vécues positivement même si le temps manque parfois
213	Concertations régulières en cycle ou en équipe	Concertation sur le temps de midi avec le chercheur	Non	Oui, équipes motivées qui échangent beaucoup et développe des projets surtout en P1-P2
205	Concertations régulières	Concertations fréquentes avec les collègues	Non	Beaucoup d'échanges, de partages, de rires, une très belle expérience ce projet pilote
215	Concertations par implantation	Concertations entre la titulaire et l'AP	Oui	Les enseignantes se concertent sans réelle motivation

Tableau 4 Intégration du projet de recherche dans les dynamiques collaboratives

- **Intégration des concertations relatives à la recherche dans les pratiques préexistantes (ou création de nouvelles pratiques de concertation)**

Lorsque des pratiques de collaboration préexistaient au projet de recherche, les temps de concertation propres à celui-ci se sont majoritairement ajoutés aux pratiques préexistantes, plutôt que de s'y intégrer, en fonction des écoles, des contextes, et de la concurrence éventuelle avec d'autres temps de concertation nécessaires.

- **Types de concertation**

Dans le cadre de la mise en place du projet pilote dans les écoles, la concertation s'est concrétisée sous deux formes distinctes mais complémentaires :

- Le travail collaboratif¹¹ avec l'ensemble des acteurs du cycle 5-8 de chaque école, organisé de manière mensuelle par le chercheur ;
- La pratique du co-enseignement, initiée dans toutes les écoles accompagnées, qui nécessite des temps de concertation entre les co-enseignants, rassemblés par binômes (co-enseignement entre la personne AP et le titulaire de la classe), trinôme (co-enseignement entre la personne AP et les titulaires de deux classes de même niveau au sein de l'école), voire groupes de 4 ou 5 (la personne AP et les enseignants du cycle 5-8). Les temps de concertation consacrés aux co-planifications et co-évaluations des leçons données en co-enseignement étaient dès lors multipliés au sein de chaque école - et pour la personne AP - en fonction des regroupements en vigueur pour la pratique du co-enseignement.

- **L'organisation de la concertation**

La notion du temps et la question des temps de concertation restent au cœur de l'organisation des équipes enseignantes. En effet, l'expérience pilote nécessite d'organiser des rencontres supplémentaires et, selon les établissements, les directions adoptent différentes organisations.

- *Le travail collaboratif*

Concernant les concertations d'équipes du cycle 5-8 regroupant plusieurs implantations, peu d'écoles organisent des temps de rencontres en dehors de la venue du chercheur qui soient dédiés au projet pilote (2/16). Toutefois, certaines écoles (9/16), en concertation d'équipe (Acc-P6) partagent les avancées du projet et les actions menées avec l'ensemble des collègues. Il y a également une école qui fonctionne sans temps de concertation organisé par la direction. Celle-ci regroupant seulement 2 enseignantes, elles organisent elles-mêmes leurs temps d'échange et de préparation.

- *Le co-enseignement*

Concernant les concertations en binômes ou petits groupes d'enseignants sur une même implantation, nous remarquons que dans certains établissements la direction a pu aménager des temps de rencontres dans les horaires des enseignants (2/16). Dans d'autres établissements (14/16), les enseignants s'organisent de manière autonome afin d'organiser des temps de travail collaboratif en vue de mettre en place le co-enseignement (temps de midi, après 16h, via Messenger, etc.). L'organisation du temps de concertation instauré dans l'horaire des enseignants semble représenter un levier important dans la mise en œuvre de cette pratique.

¹¹ Suivant C. Letor, nous entendons par travail collaboratif : un processus participatif décrit comme une élaboration de groupe impliquant des décisions collectives. Les dynamiques d'échanges y sont horizontales et verticales, principalement verticales descendantes (Letor, à paraître, inspiré de Arnstein's (1969) et Rifkin, et Pridmore (2001) in Charles, 2016). Ses finalités sont d'accroître : le sentiment d'efficacité individuel et collectif des enseignants, leur satisfaction et appartenance ; le développement professionnel ; l'innovation et l'améliorer des pratiques pédagogiques ; l'adhésion et l'appropriation du changement ; l'efficacité dans les enseignements et les résultats des élèves (Letor, à paraître, inspiré de Lortie (1975), Lieberman (1990), Little (1990) Hargreaves (1994), OCDE (2014), Pal, (2018)).

Les directions semblent avoir une action limitée sur l'organisation des temps de concertation. Lors de la rencontre inter-écoles de novembre 2020, ceux-ci pointaient déjà cette difficulté et plus spécifiquement dans le cas des implantations multiples. La situation de pandémie (perte des heures de « fourche », remplacement au pied levé, absence des collègues, absences des élèves, etc.) et les nombreuses sollicitations (plan de pilotage, autres projets, etc.) des enseignants rendent également l'organisation de concertations supplémentaires presque impossible. De plus, nous observons au sein des écoles accompagnées que les directions ont tendance à laisser « plus » d'espace de liberté concernant la concertation, en veillant à ne pas surcharger leurs équipes, en décidant par exemple de les « dispenser » d'une rencontre avec le chercheur ou des rencontres inter-écoles. Nous émettons l'hypothèse que cela est lié aux circonstances de la pandémie, qui les obligent souvent à parer au plus urgent.

- **Importance de la concertation pour la mise en place de l'AP**

- *Le travail collaboratif*

La mise en place de l'AP dans les écoles accompagnées s'appuie, dans le projet de recherche Hénallux-UNamur, sur le développement ou le renforcement du travail collaboratif au sein des équipes. En effet, les rencontres mensuelles avec les chercheurs instaurent une pratique régulière de partage autour de questions pédagogiques entre enseignants du cycle, avec pour objectif de développer un enseignement et un accompagnement personnalisés cohérents et en continuité sur le cycle.

Le travail collaboratif, en plus d'être un socle à la mise en place du co-enseignement, semble renforcé par ce dernier. En effet, il est favorisé par :

- Le passage de la personne AP dans les différentes classes.
Tout d'abord, les enseignants qui n'en avaient pas l'habitude ouvrent les portes de leur classe à autrui et verbalisent leurs rituels, habitudes de travail, objectifs. Cela leur permet de s'exprimer plus facilement lors des temps de concertation en équipe.
De plus, la personne AP peut essayer les pratiques porteuses au sein du cycle 5-8 de l'école en expliquant à un enseignant ce qu'elle a observé dans une autre classe, dans laquelle elle réalise également du co-enseignement.
La stabilité des binômes permet progressivement de se dévoiler plus, entre les co-enseignants, mais également d'oser de nouvelles pratiques, et de les partager plus largement. Notons à cet égard que les projets pilotes ont été mis entre parenthèses durant l'accueil de stagiaires ou en cas de remplacement d'un titulaire malade dans les écoles accompagnées.
L'assimilation progressive, en binôme, des nouvelles démarches favorisant la différenciation, permet également aux co-enseignants d'affiner leur point de vue sur les élèves et de partager en termes de différenciation et d'accompagnement personnalisé. Ces observations fines de l'évolution des élèves font progressivement également l'objet de partages lors des temps de concertation en équipe.
- L'expérimentation de pratiques identiques au sein du cycle.
En effet, tous les enseignants du cycle 5-8 d'une même école sont invités à tester en même temps les mêmes démarches pédagogiques ou didactiques. Ils sont donc confrontés ensemble à une même « matière » à comprendre et assimiler, à des mêmes questionnements logistiques et pratiques quant à leur mise en œuvre dans les classes. Cela renforce les échanges en concertation d'équipe, durant lesquelles les pistes de solution ou difficultés rencontrées sont volontiers échangées, permettant d'alimenter les pratiques de chacun, mais également la cohésion de l'équipe et le travail en continuité sur le cycle.

Ce travail collaboratif a également fait l'objet de partages lors des rencontres inter-écoles. L'analyse des éléments qui y étaient développés dans le premier rapport intermédiaire, à la page 46, mettait en avant que :

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 5 Extrait du premier rapport intermédiaire (p.46)

Aux difficultés relatives lors de ces rencontres du premier quadrimestre s'ajoutent celles liées au prolongement de la pandémie, peu à peu observées par les chercheurs, telles que :

- Des annulations de rencontres mensuelles (et donc de temps de concertation) à cause de cas de Covid détectés dans l'école ;
- Des annulations de rencontres mensuelles (et donc de temps de concertation) pour ménager les équipes à des moments de grande fatigue/lassitude de la part des enseignants devant gérer la crise (absence de collègues, impossibilité de répartir les élèves entre les classes comme cela se fait habituellement, fluctuation

importante des élèves présents et absents dans les classes entraînant des besoins accrus de remédiation ou différenciation, etc.).

➤ *Le co-enseignement*

Dès le mois de septembre, l'intégration de la personne AP dans les équipes s'est réalisée par le biais de leur accompagnement dans la mise en place du co-enseignement au sein des cycles 5-8.

En effet, cette démarche pédagogique innovante présente de nombreux avantages, comme le précise la fiche outil réalisée autour de cette thématique, première à être présentée dans chaque école :

Avantages du coenseignement

Pour les enfants :

- La présence des deux coenseignants dans une même classe permet inévitablement des interactions plus régulières avec les élèves, un enseignement plus individualisé et intensif.
- Les élèves ont la perception de recevoir plus d'aide, de bénéficier de méthodes et de styles d'enseignements différents, leur permettant d'obtenir de meilleurs résultats.
- Les recherches tendent à montrer de meilleures performances en lecture et en écriture sous l'effet d'un coenseignement (bien que les études sur les performances du coenseignement soient limitées et présentent des résultats variables).
- Cette pratique présente certains avantages par rapport à celle de la co-intervention (évite la stigmatisation des élèves, leur absence de la classe, le manque de cohérence dans les exigences, etc. ; comme mentionné dans la définition ci-avant).
- Certaines recherches allient coenseignement et amélioration de l'estime de soi et du comportement des élèves à besoins spécifiques.

Et pour les adultes :

- Les coenseignants bénéficient des connaissances et compétences de leur collègue, tant dans la gestion du groupe qu'au niveau de la matière enseignée (formation informelle et mutuelle).
- La collaboration consolide la confiance en soi et renforce le sentiment d'appartenance à une communauté pédagogique
- La capacité à différencier et à adapter l'enseignement pour répondre aux besoins de tous les élèves est améliorée.
- Lorsque l'un des coenseignants est un spécialiste (orthopédagogue, logopède), il peut développer sa zone d'expertise tout en connaissant les attentes et exigences de la classe ordinaire. De la même manière, des enseignants formés au préscolaire et au primaire pourront enrichir la collaboration de leur spécificités.

Figure 5 Extrait de la fiche outil relative au co-enseignement (pp. 6-7)

Outre ces nombreux avantages, les motivations principales qui ont dirigé le choix de l'équipe sur cette démarche pédagogique sont de :

- favoriser la différenciation (pour des pratiques relatives à l'apprentissage de la lecture),
- guider et accompagner l'intégration des personnes AP (tant au niveau des personnes que de leur rôle) dans les équipes.

Les freins qui étaient alors relevés concernaient les relations interpersonnelles, ainsi que les conditions de mise en pratique spatiales et temporelles.

Comme explicité dans le premier rapport intermédiaire de l'équipe de recherche Hénallux-UNamur, aux pages 44-45, la mise en place de cette démarche pédagogique a fait l'objet d'un partage lors des premières rencontres inter-écoles qui a permis de mettre en évidence un certain nombre de similitudes entre la théorie envisagée et la pratique, telles que :

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 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.	Les différentes formations en présence (sentiment d'incompétence des AP de formation préscolaire par rapport au enseignant de primaire ; les AP logopèdes mal à l'aise face à un groupe classe complet).	Pouvoir choisir un profil de personne AP en toute connaissance de cause, idéalement en accord avec l'équipe.
Au niveau organisationnel		
	Le temps nécessaire (coprédparation, 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 5 Extrait du premier rapport intermédiaire (p.45)

Malgré les effets bénéfiques relevés par les enseignants, cette pratique nécessite une multiplication des temps de concertation entre les enseignants (co-planification, co-évaluation), en cycle ou en sous-groupes : par binômes dans le cas du co-enseignement entre la personne AP et un titulaire de classe, à plusieurs dans le cas du co-enseignement, entre la personne AP et les enseignants du cycle 5-8 ou entre la personne AP et les différents titulaires d'un même niveau au sein d'une école.

Concrètement, les pratiques suivantes ont été mises en place dans les écoles accompagnées :

- Concertations durant les temps de pause (midi/récréations) ;
- Concertations durant les heures de fourche/d'absence des élèves (gymnastique, religion, etc.) ;
- Concertations durant les surveillances de récréation ;
- Concertations durant les trajets entre le domicile et l'école ;
- Concertations durant les 10 dernières minutes de la période en co-enseignement (mise en autonomie des élèves) ;
- Concertations par échange d'emails en soirée ;
- Concertations via les réseaux sociaux, notamment Messenger, le week-end ;
- Etc.

In fine, la qualité de ces temps de concertation - et dès lors de la pratique du co-enseignement - dépend largement de la qualité des conditions dans lesquelles ils se déroulent. Or, actuellement, Les horaires scolaires ne permettent généralement pas ces temps d'échanges et de réflexion sur les activités menées. En conséquence, les activités se succèdent et les adaptations se font dans l'action, sans qu'elles ne soient fondées sur une analyse ou une réflexion fine.

Nos rencontres mensuelles constituent un moment clé pour faire le point sur ces usages, qui restent alors à un niveau plus général et moins précis quant à la co-planification ou à la co-évaluation d'un temps de co-enseignement spécifique. Dans la mesure où ces temps d'arrêt sont rarement intégrés dans les temps de concertation « habituels » de l'école, existants avant la mise en place du projet pilote, et sont sollicités par une demande externe, il n'est pas certain que ces équipes continueront à prendre le temps pour réaliser ces bilans bien nécessaires à la mise en place de l'AP dans le futur.

Or, le co-enseignement - et plus largement du travail collaboratif - sont deux piliers de l'accompagnement personnalisé et de la mise en place de l'AP structurelle, qui nécessitent donc des temps de concertation fréquents et de qualité (centrés sur des thématiques pédagogiques).

Aujourd'hui, ces temps de concertation ne sont pas systématiquement inscrits à l'horaire et pâtissent en outre :

- De la multiplication des temps partiels au sein des écoles, qui ne facilitent pas les rencontres de concertation ;
- De la pénurie d'enseignants qui engendrent des remplacements multiples pour certaines classes, empêchant l'implication dans la concertation, qui nécessite du temps (jusqu'à 6 remplaçants successifs - actuellement - observés pour une classe participant initialement au projet pilote) ;
- Des représentations que les enseignants ont de leur temps de travail, qui n'incluent pas les temps de concertation, perçus comme du travail en plus, non inscrit dans le contrat initial ;
- ...

- **Fréquence idéale de la concertation**

- *Le travail collaboratif*

En ce qui concerne le travail collaboratif et le partage sur l'expérimentation de pratiques servant la différenciation, nous avons pu observer qu'un accompagnement mensuel, voire toutes les 6 semaines, permettait aux équipes de comprendre les nouvelles pratiques, de se les approprier progressivement et de les expérimenter dans leur classe. Il n'était pas non plus trop long dans le sens où, si certains doutes, voire des questions émergeaient, la régularité de ces rencontres permettait aux enseignants de conserver leurs questions pour ces moments.

Concrètement, alors que les temps de partage (évaluation/régulation/adaptation) autour des pratiques expérimentées étaient pris en charge par un ou deux enseignants par équipe et relativement synthétiques en début de recherche, peu à peu, l'ensemble des enseignants ont pris l'habitude d'apporter à ces temps de concertation des outils, du matériel, des documents, etc., en vue de les présenter à leurs collègues, souvent très curieux et intéressés lors de ces temps d'échange.

Ainsi, le temps de parole, initialement largement mobilisé par le chercheur, est progressivement passé dans le chef des enseignants, laissant parfois peu de place à la présentation d'une nouvelle démarche/fiche outil.

En outre la méthodologie de travail employée donnait un cadre à ces temps d'échanges. Là aussi, le leadership endossé par le chercheur, la régularité, le cadre et les outils proposés ont soutenu la manière d'échanger.

Ainsi, nous relevons l'importance de proposer des temps de concertation :

- Réguliers
- Cadrés par une méthodologie et des objectifs clairs
- Outillés pour soutenir les échanges
- Anticipés et pris en charge par un leader identifié.

Ces temps de concertation permettent véritablement aux enseignants de poser les prémices de communautés d'échanges de pratiques¹² au sein de leur école : confiance accrue entre les participants, échanges d'outils et partages autour des pratiques en classe, mise en place de pratiques en continuité sur le cycle, attention portée à la rencontre par chaque élève des objectifs fixés par l'enseignant (et le programme).

À travers ces temps d'échanges, les enseignants semblent étayer leur boîte à outils de pratiques, oser échanger sur ce qu'ils font en classe, partager des ressources, des idées. Ils apprennent à se positionner au sein d'un collectif, à prendre leur place spécifique en regard de leurs expériences, de leurs ressources propres. Ainsi, ces communautés internes à l'école constituent une opportunité de se développer professionnellement par le partage régulier autour de thématiques pédagogiques, de rompre l'isolement inhérent aux représentations du métier évoqué par certains (tout en favorisant la cohérence et la continuité des pratiques).

¹² Parmi les nombreuses définitions proposées par la littérature scientifique, nous entendons la communauté de pratique comme la réunion d'un groupe de personnes qui collaborent mutuellement dans un processus d'apprentissage (partage d'idées, d'expériences, de solutions, construction de nouveaux projets, de nouvelles pratiques) autour d'un intérêt commun, sur une période de temps notable (Wenger et Lave, 1991, in Sylla, Ndella, 2010)

➤ *Le co-enseignement*

En ce qui concerne le co-enseignement, des temps de concertation beaucoup plus réguliers sont importantes, surtout lorsque des binômes se mettent en place et doivent encore ajuster leur fonctionnement. Des rencontres hebdomadaires sont alors nécessaires (multipliées pour la personne AP par le nombre de co-enseignants avec lesquelles elle travaille dans l'école), pour partager régulièrement les observations réalisées sur les compétences des élèves et ajuster au plus près les pratiques en fonction des éléments relevés.

Un continuum se dessine entre les écoles :

- partant des équipes où l'AP prépare tout pour les différentes classes dans lesquelles elle coenseigne et envoie le programme ainsi constitué aux titulaires pour les prévenir de ce qu'elle fera dans leur classe lors du co-enseignement (sorte de degré zéro de la co-planification) ;
- pour arriver aux équipes où l'AP et les titulaires préparent effectivement chaque temps de co-enseignement en collaboration sur base d'une pratique effective de la co-évaluation ;
- en passant par les équipes dans lesquelles des temps de co-préparation plus ou moins réguliers sont prévus par l'AP pour inscrire les temps de co-enseignement dans les programmes des titulaires. Le temps de co-évaluation n'étant alors pas ou peu pratiqué.

- **Personnes en présence pour la concertation**

➤ *Le travail collaboratif*

De manière générale, dans les pratiques d'école, pour les concertations relatives au travail collaboratif sur le cycle, la présence de l'ensemble des enseignants du cycle et de la personne AP est requise. Dans le cadre de la recherche, le chercheur fait office d'animateur et de régulateur. Dès lors, une fois l'organisation des temps de concertation établie dans l'horaire, une majorité des directions a participé aux premières rencontres pour montrer le soutien apporté au projet, pour progressivement les désinvestir pour pouvoir se consacrer à des tâches plus urgentes et identifiées comme plus en phase avec leur rôle au sein de l'école (gestion des absences, des comportements inadéquats des élèves, des accidents personnels ou matériels, de l'administratif, etc.). Ces directions restent informées des avancées du projet par des échanges informels avec la personne AP et les enseignants, des échanges de courriel avec les chercheurs, leur présence systématique dans les échanges via email entre les chercheurs et les enseignants.

Néanmoins, le rôle de moteur et d'animateur de réunion - endossé par le chercheur dans le cadre du projet pilote - est nécessaire, comme l'évoquent certains enseignants à l'issue des rencontres, qu'il soit pris en charge par le chercheur, le directeur ou une tierce personne. Or, tous les enseignants ne sont pas formés à ce type de pratiques que certains ne formulent ne pas souhaiter prendre en charge. Il semblerait néanmoins important qu'ils puissent progressivement développer des compétences d'animation d'équipes de collègues, et s'affilier ensemble aux outils de gestion d'équipe : planification, répartition des rôles, rédaction de CR, répartition de prise de parole, règles de fonctionnement, etc.

Par ailleurs, ces temps de concertation entrent parfois en concurrence avec d'autres (autour des plans de pilotages ou de projets d'établissement), qui font alors intervenir d'autres personnes et ne permettent pas de se centrer sur le travail collaboratif en cycle.

La pratique des temps de concertation dévolus à des thématiques spécifiques semble ici montrer ses limites et gagnerait sans doute à évoluer vers des temps de concertation systématiques et intégrés, durant lesquels des thèmes organisationnels, pédagogiques, didactiques pourraient se côtoyer sans entrer en concurrence.

➤ *Le co-enseignement*

Lors des concertations relatives au co-enseignement, seuls les co-enseignants se rassemblent. Ces concertations, multipliées par le nombre de co-enseignants pour la personne AP, ont généralement lieu de manière moins formelle, sur les temps de midi, pendant les récréations ou via les réseaux sociaux en-dehors des heures de travail, rendant parfois cette charge lourde à porter pour les personnes AP (en fonction du nombre de co-enseignants). Comme cela sera développé ci-après, la diminution des heures d'AP en école pour la première vague du projet Diflec a sonné le glas de la pratique du co-enseignement dans certaines écoles, jugé trop chronophage en temps de concertation pour une valorisation en classe devenue trop faible. Il a alors été remplacé par des temps de co-intervention.

Pour éviter de constater un abandon systématique du co-enseignement au profit de la co-intervention dans le passage des conditions du projet pilote (12 périodes par tranche de 50 élèves) aux conditions du Décret Code (1 période par tranche de 20 élèves), il serait important de réfléchir à la faisabilité de ces concertations pour une personne AP intervenant dans plusieurs classes :

- Éventuelle possibilité de concertations groupées ;
- Planification sur du plus long terme ;
- Usage d'outils comme le carnet de bord ;
- Etc.

● **Conditions de la concertation : leviers et freins**

➤ *Le travail collaboratif*

L'analyse du **travail collaboratif** menée en marge des rencontres inter-écoles, présentée sous forme de tableau dans le premier rapport intermédiaire de recherche tel que reproduit ci-dessus, met en évidence les freins organisationnels suivants¹³ :

- Le manque de temps,
- La multiplication des implantations (et des enseignants concernés),
- La place de la direction, quand elle n'endosse pas le rôle de moteur dans le projet voire ne le soutient pas nécessairement,
- L'absence habituelle de dynamique collaborative,
- En fonction des contextes, les mesures sanitaires prises pour endiguer la pandémie qui ont largement porté atteinte aux pratiques collaboratives et à la concertation (refus de personnes extérieures dans les écoles, interdiction de rassembler les enseignants en groupes de plus de 4 personnes, interdiction de rassembler les enseignants d'implantations différentes, fermeture des écoles, absences de titulaires

¹³ Premier rapport intermédiaire de recherche de l'équipe Hénallux-UNamur, p.46

participant au projet pilote pour mise en quarantaine, remplaçants non inclus dans le projet pilote, etc.).

Les leviers alors relevés par les enseignants sont :

- L'organisation/la planification (prévue dans l'horaire de longue date, organisée de manière systématique, habituelle dans les horaires des enseignants, positionnée dans les horaires à un endroit stratégique : aucun enseignant en heure de fourche, en surveillance, etc.).
- La place de la direction (quand elle montre son enthousiasme/soutien au projet, qu'elle initie des pratiques de soutien à sa mise en place, etc.),
- La prise de conscience de l'aide tangible que constituent ces temps de travail collaboratif dans le cadre d'un métier qui devient de plus en plus complexe,
- La perception de l'enrichissement personnel et mutuel lors des échanges, de la valorisation professionnelle,
- La motivation, l'envie des équipes (la « dynamique d'école »),
- La présence d'outils didactiques ou pédagogiques comme base de discussion (qui recentre les débats et soutient la discussion).

Au fil du temps, la confiance grandissante entre les enseignants des cycle 5-8 et le planning identique qui structure chaque rencontre ont également été des leviers décisifs : les enseignants osaient préparer des outils/documents à partager en amont des rencontres, osaient tous s'exprimer durant les temps d'évaluation/adaptation/régulation des outils.

➤ *Le co-enseignement*

Au niveau de la concertation dans le cadre du co-enseignement, les conditions favorables relevées dans la littérature scientifique et listées dans la fiche outil qui s'y rapporte (p.8) sont rencontrées au sein des écoles et binômes accompagnés dans le cadre du projet de recherche :

Une activité interpersonnelle

- Un niveau de compétence élevé pour les coenseignants (ce qui favorise la collaboration)
- Une vision commune du développement de l'enfant, de l'apprentissage et de l'éducation
- Des personnalités compatibles
- Un respect mutuel de l'autre et de son domaine de compétence, ainsi qu'une attitude d'ouverture et d'échange
- Une communication soignée et de qualité
- La volonté de travailler ensemble.

Figure 6 Concertation et co-enseignement, fiche outil UNamur (p.8)

Ces conditions favorables ayant pour la plupart des pendant négatifs, observés dans certaines équipes sur le terrain :

- Une communication perçue comme « agressive » entre certains enseignants ;
- Le manque de vision commune de l'apprentissage et de ses fondamentaux (enseignants centrés sur le décodage vs enseignants centrés sur la compréhension) ;

- Une équipe divisée par des clivages historiques ;
- etc.

- **Influence des pratiques préalables de concertation au sein des écoles**

Comme relevé par les enseignants lors des rencontres inter-écoles et indiqué dans les freins et leviers relatifs à la pratique de la concertation ci-dessus, les écoles qui ont développé une habitude des pratiques collaboratives et de concertation bénéficient de cet acquis préalable dans le cadre des temps de concertations propres au projet de recherche.

En effet, des pratiques jugées positives par les participants ont peu à peu été développées tant au niveau organisationnel que personnel et permettent aux temps de concertation de se centrer sur leurs objectifs plutôt que sur leurs fondements, raisons d'être, modalités d'organisation, etc.

Soulignons notamment que quand les temps de concertations sont institués dans les horaires des enseignants depuis plusieurs années, ils :

- sont entrés dans les représentations des enseignants quant à leur temps de travail, et ne sont plus remis en question. Les organisations personnelles et familiales sont prévues en fonction de ces derniers ;
- s'appuient sur des compétences propres au travail collaboratif, peu développées dans les formations initiales, mais acquises par les enseignants et la direction par l'expérience (rôle de chacun, partage de la parole, écoute de l'autre, centration sur les thématiques faisant l'objet du partage, etc.) ;
- le sont généralement en-dehors des heures de classe et évitent à ces écoles de « libérer » de manière exceptionnelle les enseignants de leur charge de cours pour les faire participer à un temps de concertation, rendant cette dernière, par définition, ponctuelle et intrusive dans la réalité scolaire des élèves ;
- sont considérés d'emblée dans l'organisation de l'école et sont pris en compte pour la constitution globale des horaires de chacun (heures de fourches, école des devoirs, temps partiels, etc.).
- construisent peu à peu une « dynamique collaborative » au sein des écoles, à laquelle adhèrent « par défaut » les jeunes enseignants qui s'y inscrivent progressivement.

- **Impact de la mise en œuvre de l'AP sur les pratiques collaboratives**

La mise en œuvre de l'AP a eu un impact sur les pratiques collaboratives de chaque école accompagnée. En revanche, ce dernier a été plus ou moins important en fonction du contexte et des habitudes dans lesquelles s'inscrivait le projet.

➤ *Rencontres mensuelles en école*

Les rencontres mensuelles consacrées au partage d'expériences et de découvertes d'outils/démarches pédagogiques et didactiques ont initié dans la majorité des écoles l'habitude de rencontres autour de thématiques pédagogiques centrées sur le développement des pratiques en classe.

Cette habitude était nouvelle pour la majorité des écoles à différents égards :

- Même dans les écoles avec une habitude ancrée de la concertation, les temps de concertations sont généralement tournés vers des thématiques d'établissement, rarement sur le partage de pratiques ou les pratiques propres à la classe.
- Même dans les écoles avec une habitude ancrée de la concertation, celle-ci répond généralement à une demande ou un besoin perçu comme « extérieur » aux préoccupations directes des enseignants (plan de concertation, projet informatique, etc.). Ils répondent rarement à des besoins concrets identifiés par les enseignants dans leur classe.
- Même dans les écoles avec une habitude ancrée de la concertation, celle-ci se centre rarement sur un cycle, les pratiques enseignantes envisagées en évolution, continuité et cohérence.

➤ *Présence de la personne AP*

La présence de la personne AP dans les établissements a joué un rôle central dans la concertation et le partage entre enseignants.

En effet, la personne AP, qui participait à toutes les rencontres mensuelles, a joué un rôle de partage et de transmission entre les différentes classes et les enseignants, passant de l'une/un à l'autre et revenant sur les pratiques, outils ou solutions envisagées par les collègues face à des démarches pédagogiques expérimentées en même temps par tous les acteurs du cycle.

De plus, consacrant une part importante de son temps aux mêmes thématiques (apprentissage de la lecture et différenciation), elle a développé une expertise dans ces matières reconnues par les autres enseignants, qui n'hésitaient pas à se tourner vers elle pour trouver des solutions à l'un ou l'autre souci, qui pouvaient ensemble être partagées aux autres classes concernées.

Néanmoins, cet impact est directement corrélé avec le nombre d'implantations « à couvrir » dans le projet et le nombre d'enseignants avec lesquels co-enseigner pour la personne AP.

De plus, la confiance placée dans les compétences de la personne AP (par elle-même ou ses collègues) a parfois été dans un premier temps mise à mal par des représentations étroites liées à sa formation ou à son expérience.

- **Risques perçus par l'équipe de recherche : diminution/disparition des périodes**

Les écoles accompagnées dans le cadre du projet pilote, prennent pour la plupart conscience d'impacts (considérables) positifs liés à la mise en place du projet pilote, tels que l'amélioration perçue des compétences de lecture des élèves impliqués dans la recherche par rapport aux années précédentes (malgré l'effet néfaste du Covid sur leur apprentissage) ; la motivation et le plaisir accrus des élèves face à la lecture ; une vision plus globale et intégrée de la part des enseignants sur l'apprentissage de la lecture ; un accroissement des pratiques collaboratives entraînant un partage des outils entre enseignants, une meilleure connaissance de ce qui se passe dans les autres classes de l'école et un renforcement du travail en cohérence et en continuité sur le cycle ; l'apprentissage de nouvelles démarches pédagogiques et didactiques pour les enseignants ; etc.

Dans ce contexte, les équipes formulent de plus en plus régulièrement leurs inquiétudes tant en ce qui concerne la poursuite d'une aide institutionnelle dans le futur immédiat, qu'en ce qui concerne la faisabilité de la poursuite de telles pratiques dans des conditions de répliquabilités largement réduites.

Comme développé ci-avant, la mise en place de l'AP nécessite énormément de temps de rencontres et de concertations. Actuellement, les enseignants les acceptent car ils sont conscients que le « jeu en vaut la chandelle », que les efforts consentis sont payants.

Des entretiens avec les directions et AP de la première vague ont réalisés dans le courant du mois d'avril 2021. Lors de ceux-ci, les acteurs qui se sont exprimés ont tous souligné la difficulté voire l'impossibilité de toujours « en demander autant » aux enseignants et personne AP, dans le passage de la vague 1 à sa prolongation. Ces attentes diminuées vu la diminution drastique des heures octroyées ont justifié dans ces écoles : la disparition du co-enseignement (pourtant loué l'année précédente), la diminution ou la disparition des temps de concertation en cycle, la transformation de l'émulation issue du partage et de la concertation en déception partagée.

5.4 Rôle des directions

- **Posture et pilotage des équipes**

Par le biais de l'accompagnement des 16 écoles partenaires dans le projet, nous rencontrons régulièrement les directions concernées. Toutefois, celles-ci s'impliquent à différents niveaux. Le tableau suivant met en avant les différents profils des directions et de leur implication dans le projet.

Ecoles	Nombre d'implantations	Entrée dans le projet	Présence et posture aux réunions	Management de l'équipe dans le projet
210	3	Par la direction en concertation avec les enseignants.	Présence à chaque réunion et participation.	Prise de parole pendant les rencontres pour préciser ses attentes.
201	4	Par la direction, qui souhaite apporter plus de dynamique collaborative dans l'école (essai infructueux lors de la 1 ^{ère} vague).	Peu présente, soucis personnels et professionnels liés à la pandémie.	Prise en charge des modifications du calendrier établi en début d'année, sinon management par la personne AP.
209	2	À l'initiative de deux enseignantes. La directrice, absente en début d'année, s'y est intéressée dans un second temps.	Présence à une rencontre en école (pour « voir comment ça se passe ») et aux rencontres inter-écoles.	Prise en charge du projet par les deux enseignantes à l'initiative du projet.
207	2	Par les enseignants.	Présent à chaque rencontre et participation.	Il veille à la mise en œuvre du projet et suit les activités menées en classe.
211	2	Choix de la direction, qui souhaite faire évoluer les pratiques pédagogiques au sein de l'école (pour une implantation « en perte de vitesse » et une autre confrontée aux difficultés dans l'apprentissage de la lecture liées à l'enseignement en immersion).	Présente à toutes les réunions, participe en tant que directrice. Soutien ses enseignantes, fait le lien entre les implantations.	Management de l'équipe et du projet entièrement pris en charge par la directrice.

202	1	Choix de la directrice, soutenue par quelques enseignantes, notamment la personne AP, passionnée par l'apprentissage de la lecture.	Présence aux réunions en première moitié de projet (participe en tant « qu'ancienne enseignante », fait part de son expérience). Ensuite, urgences à régler au sein de l'école.	Prise en charge de l'organisation du calendrier et des rencontres par la directrice. La personne AP gère les temps de concertation entre collègues de co-enseignement, etc.
214	1	Par la direction en concertation avec les enseignants.	Présent à chaque rencontre et participation.	Il veille à la mise en œuvre du projet et suit les activités menées en classe.
212	1	Choix de la directrice, soutenue par les enseignantes (notamment pour une meilleure prise en charge de l'intégration des enfants malentendants inclus dans l'école).	Présence de la direction aux premières rencontres. Ensuite, soucis personnels dus à la pandémie et urgences à régler au sein de l'école.	La direction s'est peu à peu mise en retrait et l'organisation du projet est portée par l'ensemble de l'équipe concernée (enseignante M3, enseignante P1-2 et personne AP).
208	1	Par la direction, sans concertation.	N'est pas présent aux rencontres.	Les enseignants gèrent le projet et font des retours.
203	2	Par la direction, poussé par le PO en informant les enseignants.	Présent à chaque rencontre et participation.	Il veille à la mise en œuvre du projet et suit les activités menées en classe.
206	1	Par la direction en concertation avec les enseignants.	Présent à chaque rencontre et participation.	Très présent dans le projet puisqu'il partage le rôle de l'AP.
204	2 (mais une impliquée dans le projet)	Par la direction, sur base de témoignages d'une école de la vague 1, en concertation avec les enseignants.	Présente à chaque rencontre, et participation.	Suivi des activités et du projet. Achat de livres.
216	1	Par la direction en concertation avec les enseignants.	Présence et participation quand l'agenda le permet.	Il veille à la mise en œuvre du projet et suit les activités menées en classe.
213	2	Par la direction, en concertation avec les enseignants sur base des témoignages d'une équipe de la vague 1.	Présence et participation quand l'agenda le permet.	Suivi du projet en distance, gestion autonome des enseignants.
205	2	Par la direction, suite à sa participation à la première vague.	Présence et participation quand l'agenda le permet.	Les enseignants gèrent le projet et font des retours.
215	2	Par la direction en concertation avec les enseignants.	Présent à chaque rencontre et participation.	Il veille à la mise en œuvre du projet et suit les activités menées en classe.

Tableau 6 Posture et pilotage des directions

Le tableau ci-dessus reprend les différentes formes d'implication des directions au sein du projet pilote.

Au niveau de **l'entrée dans le projet**, nous remarquons que le projet a été majoritairement rentré par les directions (14/16) dans différentes modalités : avec ou sans concertation avec les enseignants, motivé par le témoignage d'écoles de la vague 1, poussé par le PO ou bien en ayant la volonté de répondre par ce projet à des problématiques rencontrées au sein de leur établissement (volonté de faire évoluer les pratiques des enseignants, développer le travail collaboratif, etc.).

Concernant **la présence et la posture aux réunions** organisées au travers du projet, sur les 16 directions, 7 sont présentes et actives lors des réunions intra écoles. 2 ne participent pas et 7 autres souhaiteraient participer mais rencontrent régulièrement des urgences, des conflits d'agenda qui les empêchent de participer.

Enfin, le tableau met également en évidence **les différents styles de pilotage** des équipes. Dans 11 écoles, la direction mène un pilotage de proximité, avec un suivi régulier et des visites de classe par exemple. Une de ces directions est également personne AP, ce qui lui donne une position privilégiée pour coordonner les actions à mener. Ces directions soutiennent notamment leur équipe par la prise en charge du calendrier, le suivi des actions à mener et l'achat de matériel.

Pour les 5 autres écoles, le projet est coordonné par la personne AP, qui se charge de suivre les activités, de faire du lien entre les classes voire les implantations et d'organiser les réunions d'accompagnement avec le chercheur. Les directions de ces établissements assurent un suivi en distance et se tiennent informées des avancements du projet.

Pour conclure, nous pouvons retenir que la majorité des directions s'impliquent dans la mise en œuvre du projet, que celles-ci soutiennent les enseignants et leurs activités. Les directions jouent un rôle central, permettant d'appuyer les actions menées et de mettre en avant le travail des enseignants. Elles posent également un regard en amont, permettant d'identifier les difficultés liées au projet et tentant de mettre en œuvre des solutions, d'accompagner les enseignants dans la démarche (comme pour l'ouverture de sa classe, le partage des pratiques, etc.).

Ces différents éléments font échos aux dynamiques rencontrées lors de la première vague du projet. En effet, nous avons pu observer que la posture des directions, dès le début de l'expérience, influence significativement la dynamique de l'équipe et sa perception du projet. De plus, nous avons également remarqué que les équipes évoluant déjà dans une dynamique collaborative instaurée avaient plus de facilité à mettre en œuvre le projet. Ensuite, le suivi du projet et l'investissement dans des ressources (matériel, livres, etc.) permettaient aux enseignants de se sentir soutenus et reconnus au travers des actions menées et de leur investissement.

Afin d'étayer ces premières analyses, nous interrogerons les directions de la seconde vague du projet pilote via un questionnaire individuel de fin de parcours. Par ce biais, nous les interrogerons sur les freins et les leviers de la mise en œuvre du dispositif.

- **Le choix de la personne AP**

Dans le cadre du projet, ce sont les directions qui ont engagé la personne AP. Leur attention s'est portée sur différents critères qu'ils ont exprimé lors de la rencontre inter-écoles de novembre 2020. Ainsi, ils ont engagé des enseignants en prenant appui sur des critères variables :

- Des enseignants ayant un master en sciences de l'éducation afin de faire profiter les collègues d'une autre vision de l'enseignement (3),
- Des enseignants débutants afin de faciliter leur intégration dans l'équipe et de les nourrir des différentes pratiques des collègues (3),
- Des enseignants du maternel pour développer la continuité des apprentissages et les méthodes entre maternel et primaire et pour amener une vision plus « ludique » de l'apprentissage en primaire (4),
- Une logopède pour développer une approche transdisciplinaire de l'accompagnement personnalisé (1),

- Des enseignants expérimentés ayant travaillé dans des écoles à discrimination positive (5).

5.5 Accompagnement des équipes éducatives

• Perception de l'accompagnement

Lors des rencontres en école, les enseignants expriment certains ressentis et posent des constats par rapport à l'accompagnement des chercheurs qui leur est proposé.

Les interactions avec le chercheur semblent les rassurer et les motiver. Ils font état d'une relation de confiance qui se construit petit à petit au travers des échanges menés lors des temps d'accompagnement et des observations d'activités. Ils voient le chercheur comme une personne ressource, ils sont en attente de feedbacks par rapport aux activités observées et de pistes d'amélioration. De plus, le chercheur permet de faire du lien entre les écoles en partageant les différents types d'activités menées autour d'un même outil et en évoquant les différentes perceptions de l'outil pour ouvrir le champ de la réflexion. Les rencontres en école représentent un temps privilégié d'échange au niveau des pratiques, au niveau des perceptions autour d'un objet commun.

La plupart des écoles participantes s'investissent pleinement dans le projet, mais certaines semblent plus réfractaires. Dans ces écoles, les enseignants donnent peu d'informations lors des rencontres et ne souhaitent pas que le chercheur observe d'activités menées dans le cadre du projet.

Ces différents éléments font écho à la première vague du projet pilote. Les équipes avaient le sentiment d'être encadrées tout en ayant une liberté d'action au travers de l'expérimentation des outils proposés. Ils voyaient le chercheur comme étant à leur écoute, respectueux des avis de chacun, permettant ainsi des échanges constructifs. Les contacts réguliers soutenaient la mise en place des outils en créant des échéances et un certain dynamisme dans l'action à mener.

Nous pourrions affiner ces éléments grâce aux prochains recueils de données qui seront présentés dans le rapport final. Néanmoins, nous pouvons déjà constater des similarités de perception entre les équipes des 2 vagues du projet concernant l'accompagnement proposé par l'équipe UNamur-Hénallux.

• Leviers d'adhésion

Actuellement, nous pouvons identifier plusieurs leviers d'adhésion au projet par les enseignants :

- La participation au projet est le fruit d'un choix d'équipe, d'une décision collégiale.
- Le projet est en lien avec les objectifs définis dans le plan de pilotage.
- Le projet met en perspective des pistes d'actions par rapport à des problématiques rencontrées par les enseignants au sujet des élèves en difficultés : amélioration des compétences en lecture, motivation des élèves, gestion du groupe, etc.
- La direction, par son leadership, au travers d'une démarche plus globale (concernant le travail collaboratif, par exemple) peut également amener les enseignants à l'adhésion.

- **La mise en œuvre des outils**

Lors des rencontres en écoles, le chercheur propose et explique un outil (qui a été choisi par l'équipe en fonction de ses besoins¹⁴). Cette rencontre est la première phase de la mise en œuvre de l'outil. En effet, les enseignants sont réunis et vont pouvoir poser des questions, échanger entre eux, donner des exemples, faire des liens. C'est un moment clé, qui permettra à chacun de repartir avec une première compréhension de l'outil à tester. Ensuite, les enseignants, avec l'aide de la personne AP, vont mettre en œuvre l'outil à travers plusieurs activités. Suite à cette période, le chercheur rencontrera de nouveau l'équipe pour faire le point au niveau des activités testées, des effets observés, des questions, etc.

Cette articulation entre temps d'équipe avec le chercheur et l'enseignant dans sa classe est capitale. Cette alternance crée une dynamique qui motive les enseignants à tester et à échanger au niveau de l'outil testé. C'est la mise en œuvre des outils qui pose le cadre de la rencontre et circonscrit l'espace de discussion sur cet objet commun.

Les enseignants perçoivent le chercheur comme une personne extérieure « experte » permettant d'apporter des ressources tant pour la connaissance précise des outils proposés que des exemples d'activités observées dans d'autres écoles accompagnées.

Nous notons déjà quelques effets indirects de la mise en place des outils : les enseignants commencent à développer un langage commun, ils échantonnent plus finement sur leurs pratiques et les difficultés rencontrées et semblent avoir renforcé leur relation d'équipe. En début de projet, nous avons proposé à toutes les écoles de tester le co-enseignement afin de lancer la dynamique collaborative et d'augmenter les échanges entre enseignants. Ces éléments seront approfondis dans le rapport final par l'analyse des données émanant des questionnaires enseignants (T1-T2).

Sans accompagnement, il semble peu probable que cette dynamique perdure sous cette forme. En effet, la venue régulière du chercheur permet d'instaurer un rythme de travail et de créer un temps de réflexion sur une pratique nouvelle. C'est pourquoi, dans la suite du projet, nous avons prévu de faire réfléchir les équipes sur les conditions de mise en œuvre du travail collaboratif (lors de la rencontre inter-écoles du 26 mai), et ensuite sur leur projet pour 2021-2022. Cette mise en projet sera la clé de leur autonomisation et de la pérennisation des pratiques.

De plus, nous nous interrogeons sur la temporalité dans l'appropriation des outils par les enseignants. En effet, les enseignants de la première vague ont pu bénéficier de 18 mois alors que ceux de la seconde vague ne bénéficieront que de 9 mois. Cette échéance plus courte nous questionne et nous posons l'hypothèse que celle-ci permettra une sensibilisation aux outils mais pas une véritable appropriation.

- **La plateforme Netboard**

La plateforme de partage utilisée dans le cadre du projet est destinée aux équipes enseignantes des deux vagues du projet. En effet, un de ses objectifs était d'offrir un support pour réaliser des échanges d'activités et de pratiques sur base des outils expérimentés. Celle-ci permet de créer des « murs en ligne ». Son organisation présente des tableaux d'affichage qui soutiennent l'organisation des différents contenus, regroupés en catégories. Les éléments mis à disposition sont visibles et partagés à tous. Ils peuvent ensuite être likés et commentés. L'accès est exclusivement réservé aux acteurs des projets pilotes (vague 1 et 2). Cet espace permet ainsi un échange entre pairs.

¹⁴ Les outils proposés se basent sur les 4 facettes de la lecture.

Dans un premier temps, les chercheurs ont déposé l'ensemble des documents liés à l'expérience et ont invité les enseignants, lors de chaque accompagnement en école, à se rendre sur la plateforme en les informant des différents documents s'y trouvant.

La plateforme est en ligne depuis novembre 2020 et il y a actuellement 35 personnes inscrites. Nous avons remarqué un certain engouement lors de la mise en place de la plateforme et de sa présentation lors des rencontres inter-écoles (pour la vague 1 ou 2). Nous émettons l'hypothèse que ces « pics » de fréquentation de la plateforme sont liés aux rappels formels de son existence, de même qu'aux nombreux partages de pratique réalisés durant les rencontres. En effet, durant celles-ci, les enseignants ont pu échanger sur les activités mises en œuvre en fonction des outils. Sur cette base, une certaine curiosité naissait et ils souhaitaient pouvoir bénéficier des documents de leurs collègues et d'échanger avec eux.

Les enseignants ont également fait part de plusieurs freins par rapport à l'utilisation de la plateforme. En effet, lors des accompagnements en écoles, ils évoquent la multiplicité des plateformes numériques existantes, la fracture numérique et le manque de temps.

Les enseignants disent s'y connecter régulièrement afin de chercher des ressources intéressantes. Nous observons plusieurs profils :

- Des enseignants qui viennent chercher des activités « prêtes à l'emploi ».
- Des enseignants qui viennent se nourrir des exemples d'activités proposés pour créer leurs activités ou pour rentrer plus finement dans un outil.
- Des enseignants qui viennent déposer des activités.

La plateforme proposée a pour vocation de rester ouverte suite au projet afin de laisser un espace d'échange pour les équipes ayant participé à l'expérience. Via ce support, nous souhaitons soutenir la mise en autonomie des équipes.

5.6 Recommandations

A ce stade du projet, nous pouvons évoquer plusieurs pistes de recommandation qui seront affinées dans le rapport final.

- **Le temps**

- *La représentation du temps enseignant*

Nos premières observations montrent que les enseignants ont peu l'occasion de se rencontrer lors d'un temps donné pour échanger dans le cadre du projet. Une des écoles accompagnées a pu dégager un temps dans l'horaire des enseignants leur permettant de se réunir de façon hebdomadaire. Les autres écoles ne peuvent réaliser cela pour des raisons organisationnelles. De plus, dans le cas d'implantations multiples, cette organisation est infaisable. Pourtant, Letor (2009) a montré que la formalisation d'un temps de concertation au niveau structurel est indispensable pour la mise en place d'un collectif enseignant. Force est de constater que malgré les injonctions institutionnelles, les écoles les organisent en regard des habitudes et des contraintes contextuelles. En outre, l'année particulière que nous venons de vivre avec la pandémie a mis à mal ces temps de concertation, souvent utilisés à d'autres fins.

De plus, au travers des échanges lors des rencontres en écoles, nous observons que les enseignants ont un rapport personnel au temps en fonction des différentes tâches de leur métier (Beckers ,2007). En effet, ils semblent légitimer le temps face aux élèves et de préparation à domicile, tandis que le temps de concertation représente un temps additionnel qui apparaît comme une charge de travail supplémentaire. Comme le montre la figure ci-dessous, le temps de travail avec les collègues représente seulement 5% de la charge d’enseignement (Belgique francophone, TALIS, 2018¹⁵). Cette notion du temps enseignant et des différentes tâches semble au cœur des représentations enseignantes. Un travail à ce niveau pourrait représenter un levier de changement.

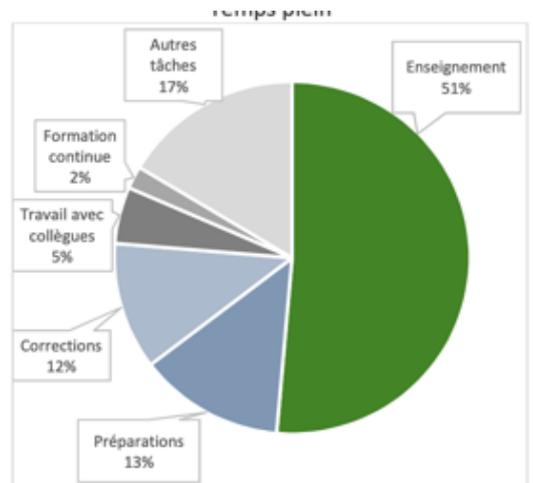


Figure 7 Part consacrée aux différentes tâches selon la charge d’enseignement

Les enseignants semblent être dans une certaine dualité. Ils ressentent ces temps de rencontre parfois comme un poids, particulièrement quand ceux-ci sont organisés après 15h30, et à la fois, ils évoquent un manque de temps régulier pour mettre en œuvre des projets collectifs et pouvoir échanger véritablement avec leurs collègues. Des recherches (Van Nieuwenhoven et al., 2014) ont néanmoins montré que la collaboration et les échanges entre collègues sont bien présents au fondamental en FWB.

Cette représentation du temps enseignant et de la concertation était également largement partagée par les équipes de la première vague du projet. Il pourrait donc être intéressant de développer la conception du métier dans un versant plus collectif, car travailler en équipe fait partie intégrante du travail enseignant en 2021. De plus, la mise en place des plans de pilotage prend appui sur une dynamique collective et pourrait constituer un levier intéressant. Pour finir, la gestion des temps de concertation pourrait permettre une professionnalisation des enseignants, les amenant ainsi à développer des compétences de travail en équipe, de gestion de réunion, etc.

➤ *Le temps dans l’appropriation des pratiques*

En plus de la question de la représentation du temps enseignant, il nous apparaît important d’aborder la notion de temporalité dans l’appropriation des pratiques par les enseignants.

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

En effet, le rythme du projet semble soutenir cette appropriation, tout en mettant en avant qu'il s'agit ici d'un véritable changement de pratique qui va encore évoluer et se préciser dans le temps. Ce temps permettra aux enseignants d'affiner le travail en équipe afin de soutenir la démarche didactique et pédagogique mise en œuvre.

D'abord par le fait d'organiser des temps de concertation permettant de prendre appui sur le collectif. L'équipe peut de ce fait échanger et se soutenir dans la mise en œuvre des outils. Ensuite, par la personne AP qui soutient l'appropriation des outils par l'expertise qu'elle développe en travaillant avec ses différents collègues et en créant différents types d'activité en lien avec les outils. Cette expertise repose également sur le partage des activités menées et le retour sur les outils entre les différentes classes.

De plus, les outils proposés dans le projet UNamur-Hénallux correspondent à des démarches, ce qui laisse plus d'espace de liberté aux enseignants. La démarche proposée peut ainsi s'incarner dans leur réalité de classe selon les besoins spécifiques. En revanche, ces démarches prennent un certain temps à être mises en place. Dans le cas du co-enseignement, qui était la première démarche proposée aux équipes, certaines écoles ont tâtonné quelques mois, puis ont trouvé leur rythme. D'autres n'ont pas encore trouvé leurs marques par rapport celui-ci. Il est important de laisser chaque équipe prendre le temps nécessaire pour s'approprier pleinement la démarche dans une temporalité qui lui est propre.

Le nombre de périodes AP est évidemment un levier à cette mise en œuvre, car ces périodes vont appuyer le soutien au développement des nouvelles pratiques. Nous posons l'hypothèse que le nombre de périodes allouées impacte le temps d'appropriation des enseignants par rapport aux nouvelles pratiques.

Pour terminer, nous pensons que la stabilité des équipes est également un facteur central dans l'appropriation des outils, par la dynamique collaborative instaurée et la pérennisation des pratiques. Un changement ou l'arrivée d'un nouveau membre déstabilisera l'équilibre trouvé et nécessitera un nouveau temps de construction collective.

Nous avons pu observer ce phénomène lors de la seconde année de la première vague, dans des équipes où la personne AP ou des enseignants titulaires avaient changé. Ces équipes ont eu besoin d'un temps supplémentaire pour créer leur nouvelle dynamique et rentrer dans les outils.

- **La dynamique collaborative**

Adopter une dynamique collective semble assez nouveau pour les enseignants, pourtant cela paraît être un levier majeur pour développer des pratiques de différenciation. Les enseignants semblent avoir une vision individuelle de leur profession tout en prenant conscience de l'intérêt de construire ensemble des activités adaptées aux besoins des élèves.

Toutefois, il est important de rappeler que le travail collaboratif nécessite de développer des compétences particulières (Corriveau & Letor, 2010) comme la communication au sein du groupe, la gestion de réunion, le développement d'une démarche réflexive, etc. Celles-ci pourront se développer si les enseignants acceptent de se mettre en mouvement, en changement. Ce développement professionnel (Uwamariya & Mukamurera, 2005) assimilé à un long processus de formation pourrait être pensé et mis en place dès la formation initiale des enseignants. De même, l'utilisation d'outils de suivi (plateforme de partage, rédaction des PV, etc.) permettant de formaliser ces temps de rencontre pourrait être un levier dans la mise en œuvre et la pérennisation des pratiques collaboratives.

De plus, les enseignants déclarent majoritairement collaborer (Letor, 2021) mais il est intéressant d'interroger le type de collaboration. En effet, les temps de concertation ne signifient pas nécessairement la mise en œuvre de travail collaboratif, il s'agit parfois d'un temps organisationnel de répartition des tâches, par exemple. Comme nous l'avons déjà évoqué, celui-ci met en œuvre des compétences spécifiques, un apprentissage de la part des participants, etc. Il doit également être cohérent et aligné avec les problématiques, les objets rencontrés par les enseignants en classe, dans l'école et par rapport au système éducatif dans sa globalité. Les enseignants se positionnent majoritairement « dans l'action », or ces temps de concertation permettraient de réaliser un bilan de l'action menée. Cela pourrait les amener à entrer progressivement dans une démarche réflexive qui soutiendrait également la dynamique collaborative, en développant par exemple un regard plus méta sur leur établissement (pratiques, projets, objectifs, etc.).

Pour mettre en œuvre le travail collaboratif, il est important que celui-ci soit pris en charge par une personne spécifique. Le rôle de coordination est un rôle défini, comme un gestionnaire, un garant de cette dynamique de travail, qui pourrait être désigné par la direction ou par l'équipe en son sein. Cette personne pourrait alors assurer le suivi et tenir la direction informée des différents objectifs, de l'avancement des tâches, etc. Ce rôle, souvent présent dans les écoles secondaires, l'est très peu dans les écoles fondamentales. La création de ce rôle et son implémentation pourrait être une plus-value intéressante pour les écoles. Ce changement pourrait également nécessiter une adaptation de la culture de l'école, en lien avec la collaboration.

Ces éléments ont pu être illustrés dans la première vague du projet, où nous avons pu observer que certaines directions ou personnes AP jouaient le rôle de coordinateur. Ces personnes faisaient à la fois le lien entre les membres de l'équipe éducative, mais également avec le chercheur. Ce rôle était central et permettait de garantir la mise en œuvre des outils, le partage par rapport à ceux-ci et leur régulation.

De plus, nous avons pu observer, durant la première vague, que des écoles qui fonctionnaient déjà dans une dynamique collaborative, avaient pu mettre en œuvre le projet plus rapidement, l'équipe étant dans une même vision, partageant un objectif commun. À l'inverse, dans certaines écoles, les enseignants ne se parlaient pas et il a donc fallu construire, débiter avec eux cette dynamique. Pour cela, le rythme des accompagnements avec le chercheur semble être un levier dans la pérennité de cette pratique. Au travers de la prolongation du premier projet, nous observons que la majorité des équipes n'organisent plus de temps de rencontre spécifique. Cette dynamique semble avoir été portée par la venue du chercheur. Il pourrait donc être intéressant de créer une dynamique de rencontre avec une personne extérieure sur base d'un objectif choisi par l'équipe, par exemple.

➤ *Le rôle des directions*

Comme nous l'avons évoqué précédemment dans ce rapport, la direction, par son leadership, joue un rôle important dans la dynamique collaborative des enseignants. C'est pourquoi nous pensons qu'une redéfinition de son rôle par rapport à la mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé et des attentes liées à cette pratique pourrait être un plus. Plus largement, nous pouvons nous demander : comment une direction peut-elle implémenter une culture de concertation qui soutiendra la dynamique collaborative ?

• **La place de l'accompagnement**

Afin de pérenniser les pratiques, les enseignants mettent en avant la nécessité d'avoir des contacts réguliers avec une personne extérieure apportant des ressources, des outils. En effet, ils éprouvent le

besoin d'être rassurés, rassemblés autour d'un objet commun et de pouvoir bénéficier d'un regard extérieur. Il pourrait donc être intéressant de mettre en place, via les CSA ou une équipe de formateurs détachée à cet effet, un accompagnement des équipes afin de s'assurer de la pérennité des pratiques.

De plus, les enseignants semblent peu enclins à faire des recherches fastidieuses pour trouver le « bon » outil. Ils souhaitent bénéficier de ressources faciles d'accès et de qualité. De ce fait, nous proposons de mettre en place un accès facilité à la plateforme e-classe, doublé d'une campagne d'information sur celle-ci. Les enseignants participants, pour leur grande majorité, ne connaissent pas cette plateforme et pour ceux qui la connaissent, la trouvent difficile d'accès.

Ces premières recommandations seront précisées dans le prochain rapport, à la lumière des prochains recueils de données.

6. Conclusions intermédiaires et mise en perspective pour la suite de l'année

La période couverte par ce second rapport intermédiaire de recherche s'est ouverte par une évaluation sur la mise en place du projet avant les congés de fin d'année (de septembre à décembre), notamment par le biais d'un regard réflexif sur les pratiques de différenciation ou le rôle de la personne AP. À la suite de ce temps rétrospectif, les équipes ont pu se lancer dans la seconde phase d'opérationnalisation du projet, par la poursuite de l'expérimentation et de la régulation de fiches outils qui leur étaient progressivement présentées par les chercheurs.

En effet, comme pour la première phase d'opérationnalisation du projet (d'octobre à décembre 2020), 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. Le choix des fiches outils était réalisé suivant différents axes :

- Une prise en compte globale de l'apprentissage de la lecture ;
- Une prise en compte globale des temps de l'apprentissage (découverte, exercisation, transfert, en groupe classe ou en sous-groupes, etc.) ;
- Une prise en compte des réalités de chaque école par une approche différenciée de l'accompagnement ;
- Une approche itérative de l'expérimentation (chaque nouvelle fiche outil venant compléter ou renforcer celles précédemment expérimentées).

Cette expérimentation a été accompagnée suivant deux axes complémentaires :

- des rencontres mensuelles au sein de chaque école impliquée dans le projet pilote ;
- une rencontre inter-écoles entre les personnes AP.

Les données récoltées de manière systématique durant chaque rencontre mensuelle dans les écoles, ainsi que durant la rencontre réunissant les personnes AP, ont permis de fournir des premiers éléments de réponses aux questions guides proposées par la cellule support de la FWB, relatives à différentes thématiques :

- Le profil de la personne AP
- La différenciation/la gestion de l'hétérogénéité
- La concertation et la collaboration
- Le rôle des directions
- L'accompagnement des équipes éducatives

Lors de l'évaluation des pratiques de différenciation, les enseignants font état de premiers effets sur leurs pratiques et la prise en compte plus spécifique de chaque élève au sein de la classe.

Les rencontres régulières se poursuivent sur base de l'organisation mise en place en début d'année, malgré certaines contraintes liées à la pandémie qui oblige certaines écoles à fermer, des directions à empêcher la venue d'intervenants extérieurs, la mise en quarantaine de certains membres des équipes. Les rencontres en présentiel sont parfois remplacées par des rencontres en distanciel.

Parallèlement, des questionnements concernant l'avenir du projet apparaissent de plus en plus fréquemment dans les différentes écoles : poursuite des heures AP, possible pérennité des outils expérimentés dans des conditions nouvelles. L'avenir reste flou pour ces écoles, les conditions pour la rentrée de septembre étant toujours inconnues.

Dans ce contexte, l'équipe UNamur-Hénallux va aujourd'hui passer à l'évaluation du projet, à une seconde phase de diagnostic - tant pour évaluer le projet que pour identifier les conditions de sa poursuite -, à une mise en place des conditions du transfert, pour une prise en charge autonome de l'avenir du projet par les équipes éducatives.

Bibliographie

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

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

Biémar, S., Corfdir, A., Libert, A. (2021) La présence d'un enseignant supplémentaire comme opportunité pour développer la différenciation et le travail collaboratif : le cas d'un projet pilote au sein du cycle 5-8 ans. In L'organisation du travail dans les coulisses de la différenciation. *Varia* (59/juin)

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

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

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

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

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>

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.

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

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

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

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

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

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

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

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