



**Accompagner les difficultés de lecture
de la 3^e maternelle à la 2^e primaire.
Freins et leviers perçus par les enseignants
dans la mise en œuvre d'un dispositif
de coenseignement**

Anouk Dumont
Université catholique de Louvain
et Haute École Léonard de Vinci

Morgane Libion
Université catholique de Louvain

Marielle Wyns
Université catholique de Louvain,
et Haute École Léonard de Vinci

Résumé

Dans l'objectif de réduire les inégalités scolaires, la Fédération Wallonie-Bruxelles a mis sur pied, de janvier 2019 à août 2020, un projet pilote visant à développer la différenciation dans l'apprentissage initial de la lecture dans les classes de 3^e maternelle, 1^{re} et 2^e primaire. Dans ce cadre, notre équipe a mis en œuvre, dans 45 écoles, un dispositif d'accompagnement au développement professionnel, qui vise à l'appropriation de pratiques efficaces d'enseignement de la lecture par l'introduction d'outils didactiques validés par la recherche. Dans cet article, nous explorons les freins et les leviers au développement de nouvelles pratiques rencontrés par les enseignants. Afin de traiter cette question, nous analysons les questionnaires individuels complétés par 224 enseignants ayant participé à la recherche. L'analyse met en lumière l'importance de facteurs individuels tels que l'intérêt préalable des enseignants pour l'innovation, la perception d'effets sur le développement professionnel des enseignants eux-mêmes et sur les compétences visées chez les élèves. Des facteurs contextuels entrent également en jeu, tels que la surcharge de travail, le contexte de pénurie... L'article dégage également des pistes pour l'accompagnement à l'appropriation de pratiques innovantes.

Mots-clés : coenseignement, différenciation, lecture, développement professionnel, accompagnement

Introduction

Dans l'objectif de réduire les inégalités scolaires, l'école doit prendre en charge très tôt les obstacles socio-culturels, cognitifs et affectifs liés à l'apprentissage de la lecture. De nombreuses études soulignent l'importance de travailler l'entrée dans l'écrit dès l'école maternelle et mettent en lumière la complémentarité des activités d'acculturation, d'identification de mots, de compréhension et d'écriture (Goigoux *et al.*, 2016). En outre, les méthodologies basées sur la verbalisation et l'enseignement explicite des stratégies montrent des effets intéressants sur le développement des compétences en lecture, notamment chez les élèves les plus fragiles (Graham *et al.*, 2012), de même qu'un renforcement de l'encadrement, qui favorise un accompagnement de proximité (Viriot-Goeldel, 2007). Cependant, les recherches descriptives font état d'un décalage entre ces pratiques efficaces validées par la recherche, et les pratiques effectives des enseignants : ceux-ci se déclarent peu outillés pour accompagner leurs élèves dans ces apprentissages (Lafontaine & Nyssen, 2006), et des difficultés persistantes en lecture sont observées chez les élèves, notamment lors des épreuves externes (Schilling *et al.*, 2017).

En réponse à cette problématique, la Fédération Wallonie-Bruxelles a mis sur pied, de janvier 2019 à août 2020, un projet pilote visant à développer la différenciation dans l'apprentissage initial de la lecture dans les classes de 3^e maternelle, 1^e et 2^e primaire. Ce projet explore des pistes concrètes d'action pour trois axes du Pacte d'excellence¹ : la maîtrise des savoirs de base pour tous les élèves (axe 1), la réduction du taux de redoublement (axe 4) et l'augmentation du niveau de maîtrise de la langue (axe 5). Dans cette optique, deux leviers de changement majeurs sont activés. D'une part, les équipes pédagogiques bénéficient d'un accompagnement par un chercheur, à raison d'une rencontre par mois : le chercheur apporte un soutien au niveau du diagnostic des besoins, de l'appropriation d'un outil didactique d'enseignement de la lecture ; il procède à des observations dans les classes et aide les enseignants à porter un regard réflexif sur leurs pratiques et à réguler leurs actions pédagogiques. D'autre part, un enseignant supplémentaire (nommé « coenseignant »), intervient dans les classes avec les titulaires à raison de 12 périodes hebdomadaires de 50 minutes par tranche de 50 élèves : ensemble, ils mènent les activités de l'outil didactique et mettent en place de la différenciation.

Dans le cadre de cette expérience pilote, notre équipe – composée de deux coordinatrices et de neuf chercheurs de l'ULiège, l'UCLouvain, la HELMo, la HE Vinci, la HE2B et la HE Galilée² – a mis en œuvre, dans 45 équipes pédagogiques,

1 Réforme du système éducatif belge francophone amorcée en 2015, visant à renforcer la qualité de l'enseignement pour tous les élèves en vue de réduire le redoublement et le décrochage scolaire.

2 Recherche coordonnée par Séverine De Croix (UCLouvain et HE Vinci) & Patricia Schillings (ULiège). Les chercheurs engagés dans le projet sont Raphaël Antoine (ULiège), Graziella Deleuze (HE2B), Bénédicte Deville (HE Vinci), Anouk Dumont (UCLouvain), Maud Lesceux (HELMo),

un dispositif d'accompagnement au développement professionnel, qui vise à l'appropriation de pratiques efficaces d'enseignement de la lecture, et s'appuie sur des dispositifs et outils didactiques validés par la recherche³. Dans un premier temps, un état des lieux a été dressé avec les enseignants afin de caractériser leurs pratiques et leurs besoins, ainsi que ceux de leurs élèves en matière de lecture. Puis, un panel d'outils didactiques a été proposé à chaque équipe pédagogique. À la lumière de l'état des lieux réalisé précédemment, chacune d'entre elles a choisi, en concertation, un ou deux de ces dispositifs à expérimenter en classe et a bénéficié, pendant toute la durée du projet, de l'accompagnement du chercheur dans l'appropriation des déroulements de leçons, des principes fondateurs et des gestes professionnels à mettre en œuvre. Des évaluations diagnostiques ont été réalisées auprès des élèves en amont du projet, afin de mesurer les acquis et les besoins des élèves, et au terme de l'expérimentation pour observer les effets des nouvelles pratiques.

Dans cet article, après avoir présenté notre cadre théorique, nous nous interrogeons sur les facteurs qui semblent avoir influencé l'appropriation et la mise en œuvre en classe des outils didactiques, et nous explorons la question de recherche suivante :

Morgane Libion (UCLouvain), Laurence Van Ooteghem (HE Vinci), Marielle Wyns (HE Vinci), Nathalie Zuyderhoff (IHE Galilée).

3 Selon les besoins identifiés sur le terrain, les enseignants ont eu la possibilité de travailler avec l'un de ces outils didactiques : Bianco, M., Coda, M. & Gourgue, D. (2002). *Compréhension GS*. Grenoble : Éditions de la Cigale ; Bianco, M., Coda, M. & Gourgue, D. (2004). *Compréhension CP/CE1*. Grenoble. Éditions de la Cigale ; Brasseur, P. (2013). *1001 activités autour du livre*. Bruxelles : Casterman ; Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). *L'atelier dirigé d'écriture au CP : une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Paris : Delagrave ; Calkins, L. & Hartman, A. (2018). *Les premiers pas en atelier d'écriture : Module 1. Textes narratifs 5 et 6 ans* (Y. Nadon & M. Arpin, Trans.). Montréal : Chenelière Éducation ; Calkins, L., Oxenhorne, A. & Rothman, R. (2016). *Écrire des récits inspirés de nos petits moments : Module 1. Textes narratifs 6 et 7 ans* (Y. Nadon, Trans.). Montréal : Chenelière Éducation ; Cèbe, S. & Goigoux, R. (2013). *Lectorino & Lectorinette apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Éditions Retz ; Cèbe, S. & Goigoux, R. (2017). *Narramus : apprendre à comprendre et à raconter une histoire*. Paris : Éditions Retz ; Cèbe, S., Goigoux, R. & Paour, J.-L. (2018). *PHONO. Développer les compétences phonologiques*. Paris : Éditions Hatier ; Colognesi, S., Deschepper, C., Barbier, E. & Lucchini, S. (2019). *En pistes ! Itinéraires d'apprentissage du français*. Bouge, Ed. Érasme ; Dorner, C. (2013). *Vers la phono. Maternelle grande section*. Schiltigheim, France : Accès Éditions ; Duprey, S. & Duprey, G. (2006). *Parcours lectures. Maternelles moyennes et grandes sections*. Schiltigheim, France : Accès Éditions ; Frier, C. & Vadcar, A. (2017). *Mais qu'est-ce qui se passe dans le coin lecture ? Exploration de pratiques enseignantes contribuant à la formation d'élèves lecteurs-scripteurs au cours préparatoire*. Repères ; Jaquier-Roux, M. & Zorman, M. (2018). *Conscience Phonologique CP*. Grenoble : Éditions de la Cigale ; Jaquier-Roux, M. & Zorman, M. (2018). *Conscience Phonologique GS*. Grenoble : Éditions de la Cigale ; Lafontaine, A., Terwagne, S. & Vanhulle S. (2013). *Les cercles de lecture*. Bruxelles : De Boeck ; Le Moal, C. & Soler, V. (2016). *De la dictée à l'adulte aux premiers écrits*. Paris : Éditions Retz ; Montésinos-Gelet, I. & Morin, M.-F. (2006). *Les orthographes approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Montréal : Chenelière Éducation ; Pourchet, M. & Zorman, M. (2014). *Fluence, volume 1. CP/CE*. Grenoble : Éditions de la Cigale ; Schneider, J.-B. (2012). *Défi lire, 10 parcours à travers la littérature de jeunesse, de 6 à 8 ans*. Schiltigheim, France : Accès Éditions.

« Quels sont les freins et les leviers perçus par les enseignants dans la mise en œuvre de nouvelles pratiques d'enseignement de la lecture en M3-P1-P2 par le biais du coenseignement, dans le cadre du projet pilote ? ».

Afin de traiter ces questions, nous analysons les données collectées auprès des enseignants partenaires par le biais de questionnaires individuels portant sur les conditions de mise en œuvre du projet dans les classes.

2. Cadrage / Repères théoriques

Mukamurera définit le développement professionnel comme « un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise » (Mukamurera, 2014, p. 12).

Dans le milieu professionnel, les expériences d'apprentissage des enseignants peuvent être informelles (échanges entre pairs, observations des élèves ou d'un pair...) ou planifiées et formelles (formations continues, groupes de travail...) (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Des études mettent en avant qu'à certaines conditions, l'apprentissage informel est particulièrement efficace quand il s'agit de développer de l'expertise, et d'augmenter la flexibilité (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2018) : les modalités d'accompagnement informel qui permettent aux enseignants d'appliquer les nouvelles connaissances sur le terrain et de réfléchir aux résultats avec des collègues, qui s'inscrivent dans une dynamique collaborative, qui sont intensives et soutenues dans le temps, contribuent davantage à une véritable transformation des pratiques que les formations formelles de type *One shot*, qui réunissent quant à elles dans un même lieu pendant quelques jours, des enseignants issus de différents établissements (Darling-Hammond & Richardson, 2009 ; Dupriez & Cattonar, 2018).

Si les enseignants ont besoin d'être accompagnés pour relever les défis spécifiques aux différentes phases de leur carrière, la recherche met également en lumière des caractéristiques clés pour mener à bien cet accompagnement (Colognesi, Beusaert & Van Nieuwenhoven, 2018). Tout d'abord, ses effets sont accentués lorsqu'un réseau professionnel (collègues, direction, conseillers pédagogiques, formateurs, etc.) soutient la manière dont l'enseignant va apprendre au quotidien. Par ailleurs, un accompagnement efficace tient compte des talents des enseignants : il s'agit de se positionner dans une perspective non déficitaire, de faire confiance aux novices en s'appuyant sur leurs acquis tout en mobilisant les ressources de l'équipe dans laquelle ils s'intègrent. Enfin, la dynamique d'accompagnement, qui implique un changement d'état de la part de l'accompagné, nécessite une approche personnalisée pour permettre à chacun de définir des objectifs personnels et d'évoluer dans les domaines qui lui sont prioritaires.

Car pour que les nouveaux dispositifs pédagogiques contribuent au développement professionnel des enseignants, il faut qu'ils fassent l'objet d'une véritable appropriation ; en d'autres termes qu'ils soient progressivement intégrés à leur culture propre (Theureau, 2011, p. 11) – l'enjeu étant bien que ceux-ci modifient leurs perceptions initiales et leurs pratiques d'enseignement, qu'ils adaptent les outils proposés à leur contexte tout en intégrant les principes didactiques et les gestes professionnels qui les sous-tendent (Penneman *et al.*, 2018).

Différents facteurs peuvent influencer l'appropriation de pratiques innovantes. Ils

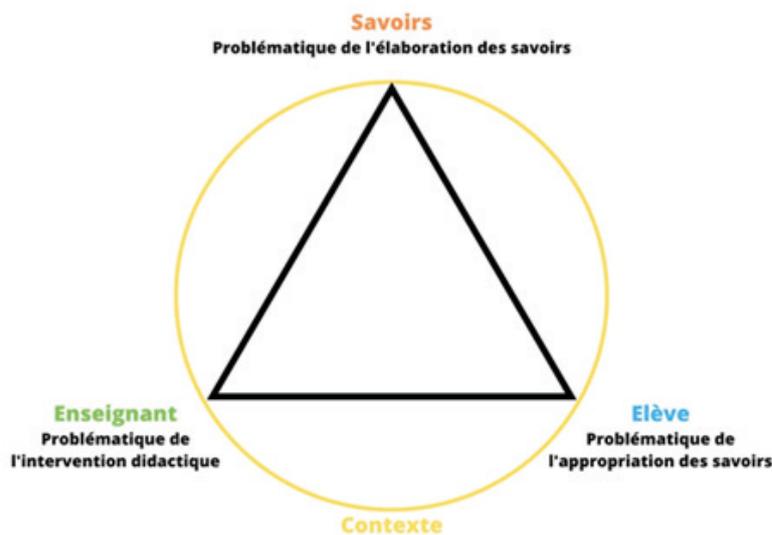


Figure 1. Modèle des facteurs influençant l'appropriation de pratiques innovantes

peuvent être représentés dans un modèle dynamique inspiré du triangle pédagogique (Houssaye, 1988) transposé en contexte professionnel.

Certains facteurs sont liés à l'enseignant lui-même. Ils peuvent être individuels (niveau d'expérience, sentiment de compétence...) ou interpersonnels (relations, préoccupations pédagogiques partagées...) (Benoit & Angelucci, 2011).

D'autres facteurs sont liés aux apprenants : l'observation d'effets plus ou moins importants des dispositifs sur les élèves peut avoir un impact sur la motivation des enseignants à se les approprier durablement.

Certains facteurs, enfin, sont liés aux savoirs pédagogiques/didactiques eux-mêmes : la nature du dispositif, des ressources proposées... conditionnent leur appropriation.

Enfin, des facteurs liés au contexte entrent également en jeu ; il s'agit le plus souvent de facteurs logistiques ou organisationnels (temps de planification et de préparation communes institués, stabilité des équipes...) (Benoit & Angelucci, 2011).

Ce modèle est dit « dynamique », dans la mesure où c'est la conjonction de différents facteurs qui caractérise chaque contexte. Ainsi, c'est moins l'orientation pédagogique d'un outil innovant qui conditionnera à lui seul son appropriation, que son adéquation avec le contexte de la classe, sa plus ou moins grande proximité avec les pratiques habituelles ou les valeurs pédagogiques des enseignants.

3. Méthodologie

3.1. Collecte des données

Afin de récolter des informations sur « les freins et leviers perçus par les enseignants dans la mise en œuvre de nouvelles pratiques d'accompagnement des difficultés de lecture », nous avons conçu un questionnaire en ligne constitué d'une vingtaine d'items (annexe 1). Tous les enseignants titulaires et coenseignants ont été invités à y répondre individuellement en février 2020, soit après un an de participation au projet.

Les 8 premiers items de ce questionnaire, qui prennent la forme de questions fermées, visent à prendre de l'information sur le profil de chaque répondant (diplômes ; ancienneté dans l'enseignement, dans le cycle 5-8, dans l'école ; fonction etc.). Les participants sont ensuite interrogés sur les conditions de leur entrée dans le projet et la perception qu'ils en ont, puis sur les effets observés sur les élèves et leur propre développement professionnel. Quatre questions portent ensuite sur la perception des rôles de chacun au sein de l'équipe. Enfin, chaque enseignant est interrogé sur les conditions de répliquabilité de l'expérience pilote.

Dans le cadre de cet article, nous considérons d'abord les questions 3 et 4 afin de caractériser notre échantillon. Les freins et leviers perçus par les enseignants seront quant à eux analysés à partir des réponses aux questions :

- ◆ 10 et 10 bis (« Après la présentation du projet par le chercheur, vous étiez plutôt curieux / sceptique / enthousiaste / sans avis / autre : ... » ; « Pourquoi ? »),
- ◆ 11 et 11 bis (« À ce stade du projet, vous êtes plutôt curieux / sceptique / enthousiaste / sans avis / autre : ... » ; « Pourquoi ? »).

L'analyse des leviers sera ensuite affinée sur base des réponses aux questions :

- ◆ 14 et 14 bis (« Avez-vous observé que le(s) dispositif(s) expérimenté(s) dans le cadre du projet "Différenciation en lecture" a (ont) globalement des effets positifs sur l'apprentissage de vos élèves ? » ; « Quels sont ces effets ? Sur quels élèves » ou « À votre avis, pourquoi le(s) dispositif(s) n'a-t-il (ont-ils) pas engendré d'effets positifs sur les élèves ? »),
- ◆ 15 et 15 bis (« Estimez-vous que la participation au projet "Différenciation en lecture" contribue à votre développement professionnel ? » ; « En quoi cela contribue-t-il à votre développement professionnel ? » ou « Pourquoi la participation à ce projet ne contribue-t-elle pas à votre développement professionnel ? »).

3.2. Échantillon

Au total, 224 des 353 enseignants engagés⁴ dans le projet ont répondu au questionnaire. L'ensemble des 45 écoles partenaires – d'indices socio-économiques variables (entre 1/20 et 20/20) et réparties sur l'ensemble du territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles – sont représentées dans l'échantillon.

La figure 2 présente les fonctions assumées par les répondants dans le cadre du projet pilote. Parmi les 224 répondants, 54 exercent la fonction de coenseignant ; 5 d'entre eux assument en parallèle un rôle de titulaire à temps partiel dans le cycle 5-8. Les autres sont, pour la grande majorité, des titulaires, à l'exception de 3 répondants impliqués dans le projet en tant que polyvalents (soutien scolaire, renforcement...).

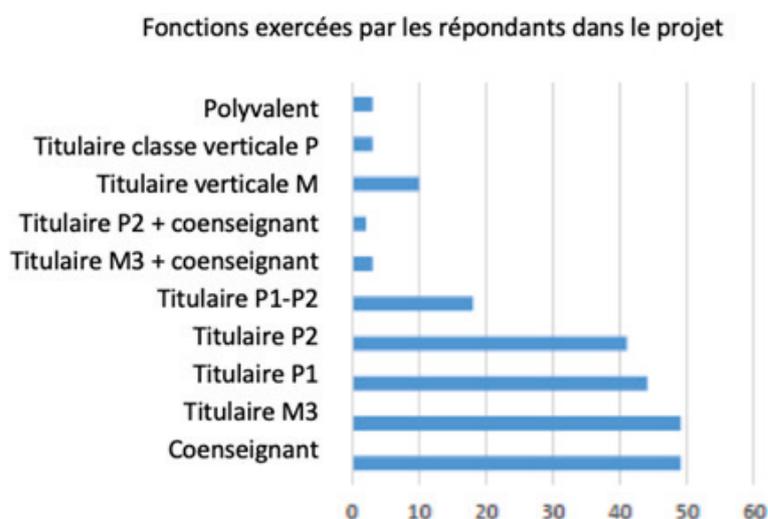


Figure 2. Fonctions exercées par les répondants dans le projet

67,7 % des répondants ont plus de dix ans d'expérience dans le métier d'enseignant. Cependant, on peut constater que sur les 54 coenseignants qui ont répondu : 22 ont moins de 2 ans d'expérience ; 11 ont entre 2 et 5 ans d'expérience ; 7 ont entre 6 et 10 ans d'expérience ; 15 ont plus de 10 ans d'expérience.

⁴ Comme le questionnaire a été soumis lors de la deuxième année scolaire du projet, certains enseignants ne faisaient plus partie de l'équipe pédagogique au moment de la prise de données.

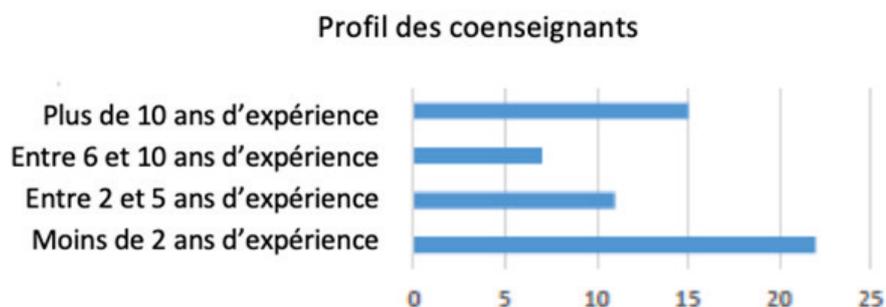


Figure 3. Profil des coenseignants

3.3. Analyse des données collectées

Comme nous l'avons évoqué précédemment, les questions 10, 11, 14 et 15 mènent à des réponses libres permettant de dégager des informations qualitatives sur les freins et leviers rencontrés par les enseignants.

Dans un premier temps, les réponses ont été analysées en vue de générer des catégories émergentes (Miles & Huberman, 1994) ; celles-ci ont ensuite été confrontées les unes aux autres et mises en relation avec les recherches précédentes (Houssaye, 1988 ; Benoit & Angelucci, 2011).

Il nous est apparu que derrière la diversité des réponses ouvertes, nous pouvions classer les verbatim en nous inspirant des 3 pôles du triangle pédagogique, transférés dans un contexte de développement professionnel (figure 1).

Ainsi un tableau (figure 4), a pu être construit en vue de catégoriser, à l'aide d'un outil commun, les réponses aux questions 10 à 15.

Catégories	
Facteurs liés à l'enseignant	Développement de compétences professionnelles
	Développement des compétences personnelles
	Collaboration entre enseignants
Facteurs liés à l'apprenant	Développement de compétences disciplinaires (acculturation, identification de mots, compréhension, production d'écrits, oral, lexique)
	Développement des compétences transversales (instrumentales et individuelles)
Facteurs liés aux savoirs (outils et pratiques innovants)	Savoirs et pratiques didactiques
	Savoirs et pratiques pédagogiques

Facteurs liés au contexte	Espace
	Temps
	Caractéristiques logistiques du projet (moyens supplémentaires, achat et utilisation d'un outil)

Figure 4. Grille d'analyse des questions 10, 11, 14, 15

En ce qui concerne l'impact du dispositif sur les élèves (question 14), nous distinguons les effets sur les compétences transversales (relationnelles, instrumentales...) et sur les compétences disciplinaires en français. Ces dernières ont été caractérisées plus finement, de manière à renvoyer aux quatre axes de l'apprentissage de la lecture présentés aux enseignants au début du projet, et sur lesquels a reposé la sélection des outils didactiques par les équipes pédagogiques :

- ♦ **l'acculturation** se définit comme « la familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales, la découverte du rôle de l'écrit, la construction d'une posture de lecteur » ;
- ♦ l'axe « **identification des mots** » regroupe les compétences de conscience phonologique (« aptitude à percevoir, à produire et à se représenter la langue orale comme une séquence d'unités ou de segments comme la syllabe, la rime, le phonème » – Zorman, 1996), de décodage (mise en correspondance des graphèmes avec les phonèmes de la langue) et de fluence (« habileté à grouper les mots en unités syntaxiques de sens, à faire un usage rapide de la ponctuation, à choisir les moments de pause et l'intonation pour donner tout son sens à un texte – Zorman *et al.*, 2008) ;
- ♦ la **compréhension** consiste à « construire le sens d'un texte en recourant à une vaste gamme de connaissances (sur le monde et sur la langue) et d'habiletés (processus utilisés pour comprendre la langue et pour identifier les mots) » ;
- ♦ la **production d'écrits** est « l'activité par laquelle un sujet produit, dans un contexte particulier d'écriture, du sens linguistiquement structuré ». La recherche montre que le développement des compétences scripturales a un impact positif sur les capacités de lecture des élèves (Goigoux *et al.*, 2016).

En outre, l'observation des réponses au questionnaire nous a amenés à ajouter à ces 4 axes les compétences liées à l'expression orale et au développement du lexique, sur lesquelles les enseignants ont également observé des effets.

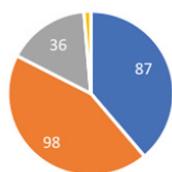
4. Résultats

4.1. Freins et leviers

4.1.1 Ressenti des enseignants en début et en fin de projet

Afin d'identifier les freins et les leviers rencontrés lors du projet pilote, nous avons interrogé les enseignants participants sur leur état d'esprit à deux moments du projet : juste après la présentation de celui-ci par le chercheur (en février 2019) et après un an d'expérimentation (en février 2020). Nous leur avons également demandé d'expliquer à chaque fois ce qui justifiait, selon eux, ce ressenti afin de dégager des freins et des leviers liés à cette expérience pilote. Cette question très ouverte nous permet d'observer sur quels types de facteurs les enseignants se focalisent spontanément, en début et en fin d'expérience (voir figures 5 et 6).

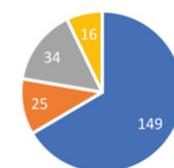
Ressenti en début de projet



■ enthousiastes ■ curieux ■ sceptiques ■ sans avis

Figure 5. Ressenti en début de projet

Ressenti après 1 an



■ enthousiastes ■ curieux ■ sceptiques ■ sans avis

Figure 6. Ressenti après un an

En début de projet, les avis sont assez contrastés. Sur les 224 enseignants au total, 98 se disent « curieux » (44 %), 87, « enthousiastes » (39 %), 36, « sceptiques » (16 %) et enfin trois se déclarent « sans avis » (1 %). Après un an, la proportion des enthousiastes a fortement augmenté puisqu'elle concerne 149 enseignants (66 %), tandis que désormais 25 se disent « curieux » (11 %), 34, restent sceptiques (15 %) et 16, « sans avis » (8 %).

4.1.2. Analyse et évolution des freins et des leviers entre le début et la fin du projet

À la lumière de nos grilles d'analyse, nous avons trié les réponses qualitatives des enseignants, afin d'en extraire les freins et les leviers qu'ils ont pu rencontrer à deux moments différents du projet. Dans un premier temps, les différentes réponses ont été classées au sein des quatre catégories selon que l'enseignant mentionne un facteur

relatif à lui-même, à l'apprenant, au savoir (démarches et outils innovants) ou au contexte de l'expérimentation. Un même enseignant peut avoir mentionné plusieurs facteurs dans sa réponse, ce qui explique les nombres élevés pour chaque item dans les graphiques ci-dessous. Les deux graphiques permettent de mieux visualiser la comparaison entre les freins et les leviers en début et en fin de projet (voir figure 7).

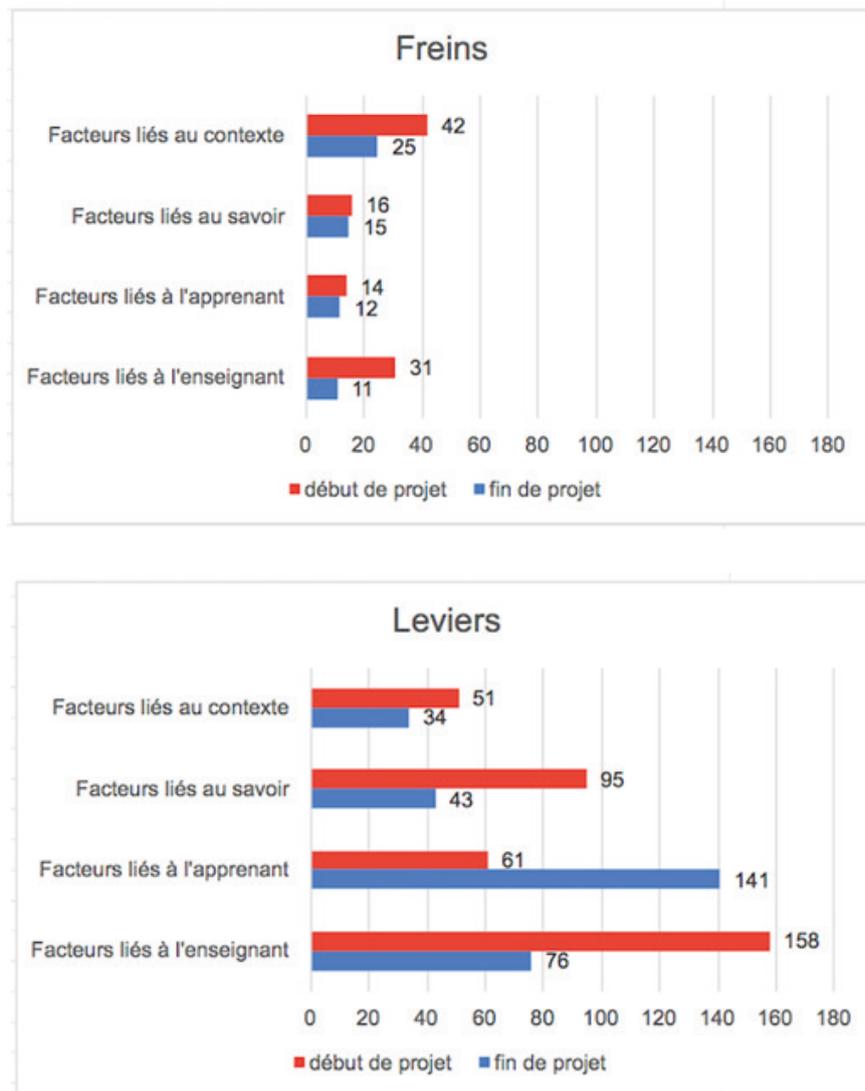


Figure 7. Freins et leviers en début et fin de projet

Les freins

Les freins majoritairement identifiés par les répondants à la fin du projet concernent des éléments contextuels. Ainsi, le manque de stabilité dans les équipes enseignantes, le turn over parfois important des coenseignants, l'absentéisme de certains collègues et la pénurie du personnel – ayant entraîné, dans certaines équipes, jusqu'à plusieurs mois de travail consécutifs sans coenseignant – ont entravé ou freiné l'appropriation des pratiques pédagogiques et didactiques visés par le projet pilote (« *Il manque une enseignante pour nous accompagner dans ce projet. De ce fait, je me retrouve souvent seule. Il n'y a pas de réel suivi de la personne qui vient nous aider* »). Par exemple, lorsque 4 intervenants se succèdent dans la fonction de coenseignant, cela amène non seulement une déperdition d'informations utiles au suivi des élèves, un manque de cohérence dans les pratiques, mais également un investissement plus important des titulaires, qui doivent à chaque fois encadrer un nouveau collègue, et une perte d'efficacité, dans la mesure où chaque nouveau coenseignant doit prendre le temps de s'approprier les outils, les pratiques...

Les contraintes liées au contexte spatio-temporel sont également évoquées : en début de projet, certains enseignants craignent que les activités du projet pilote prennent trop de place (« *Cela prend trop de temps dans l'horaire de la semaine* ») ; en fin de projet, certains font référence à la surcharge de travail que leur participation représente (« *Trop d'obligations à côté* »). Il est vrai que l'appropriation de dispositifs didactiques éloignés des pratiques habituelles des enseignants entraîne un surcroît de préparation, dans la mesure où elle nécessite des lectures complémentaires, des échanges plus fréquents entre enseignants, la construction de dispositifs nouveaux, d'outils d'observation et/ou de planification plus élaborés. Il en est de même pour le coenseignement, peu pratiqué dans la plupart des équipes avant leur entrée dans l'expérience pilote. De plus, le cadre du projet prévoit un nombre d'heures important d'enseignement de la lecture avec les outils choisis et en coenseignement, afin d'en favoriser l'appropriation et de pouvoir en mesurer les effets ; cela fait naître chez de nombreux enseignants l'impression que le projet a également pris beaucoup de place sur le temps d'enseignement hebdomadaire. Pour certains, l'ampleur prise par le projet était trop importante par rapport à leur réelle disponibilité.

En outre, en début de projet, plusieurs enseignants évoquent un obstacle par rapport à leur identité professionnelle. Ils avancent surtout ne pas être motivés personnellement par la recherche, ils craignent qu'elle ne convienne pas à leurs besoins personnels (« *Ce qu'on nous propose est toujours tellement beau en théorie, puis quand on passe à la pratique ...* »). Ils éprouvent également des difficultés à se projeter et à se lancer dans le projet... (« *J'avais quelques craintes ne sachant pas trop où cela menait, [...] et si cela allait porter ses fruits* »). En fin de projet, quelques répondants constatent une incompatibilité des outils didactiques choisis avec leurs pratiques ou leurs attentes (« *Même si je varie au maximum mes activités, j'ai l'impression de faire tout le temps la même chose* » ; « *Ce n'est pas ce que nous attendions* »).

Enfin, une minorité d'enseignants signalent qu'ils n'ont pas vraiment observé d'effets des dispositifs sur leurs élèves ou leurs pratiques (« *Je pensais que j'allais aider les enfants en difficultés au niveau de la lecture, trouver des outils, faire des recherches, essayer, tester et trouver des astuces pour aider l'enfant à lire de manière plus aisée* »), ou qu'ils n'ont pas perçu le caractère novateur des outils, ce qui ne les encourage pas à poursuivre dans la voie du coenseignement ou avec les outils didactiques choisis par l'équipe. Au début du projet, ils sont au total 55 enseignants sur 224 (24 %) à exprimer des craintes ; en fin de projet, 41 (18 %) d'entre eux mentionnent des freins effectivement rencontrés, ce qui nous amène à penser que la participation au projet a permis à certains soit de surmonter leurs craintes et de trouver les ressources pour s'adapter et modifier leurs pratiques, soit de considérer que les bénéfices engrangés donnent de la valeur aux efforts consentis.

Les leviers

En réponse à la question 10, portant sur leur ressenti en début de projet, 185 enseignants (83 %) mentionnent des attentes en termes d'effets sur leur propre développement professionnel ou sur leurs élèves. En fin de projet (question 11), 180 enseignants (80 %) mentionnent des leviers, exprimés en termes d'effets réels constatés.

Tout d'abord, la présence, chez l'enseignant, d'attentes en termes de développement professionnel influence positivement l'engagement dans le projet pilote. En effet, en début de projet, 158 enseignants sur les 224 (70 %) mentionnent une curiosité et/ou un enthousiasme pédagogique pour le projet, un intérêt pour l'innovation. L'idée de découvrir de nouvelles pratiques les mobilise, et 95 (42 %) d'entre eux se montrent intéressés par la rencontre de nouveaux outils (« *Enthousiaste de tester un nouvel outil, d'y trouver des pistes précises qui m'aideraient dans ma pratique, un outil qui permettrait de donner du sens dans l'apprentissage de la lecture/écriture* »). Certains enseignants mettent en évidence leur motivation personnelle par rapport au projet (« *Je me réjouissais d'entrer dans un nouveau projet et la lecture me tient à cœur* »). En fin de projet, 76 enseignants (34 %) expliquent leur ressenti positif en mentionnant leur développement professionnel comme un levier (« *J'ai l'impression d'avoir ouvert chez les enfants le robinet de l'apprentissage du code écrit. C'est une révélation pour moi et pour eux... Ils sont tout à fait mûrs pour ce genre d'apprentissage et super enthousiastes !* »). La participation à cette expérience pilote a donné l'impression à certains qu'ils étaient « *en formation continue toute l'année* » (« *Il s'agissait d'une opportunité très intéressante de mettre en place un dispositif novateur afin d'améliorer les compétences en lecture/écriture de nos élèves qui, dans le cadre de l'encadrement différencié, en ont particulièrement besoin* » ; « *Je me suis dit que le projet me permettrait d'élargir mes pratiques au sein de ma classe et d'apporter un regard extérieur* »).

En outre, en fin de projet, l'observation d'effets sur leurs élèves est un élément très marquant pour les enseignants : en réponse à la question 11, 141 enseignants (63 %) se disent ainsi motivés à poursuivre les nouvelles pratiques didactiques car ils constatent que leurs élèves progressent. (*« J'observe une nette amélioration lors de l'analyse des phrases. Ils comprennent plus facilement les inférences, sont plus attentifs par rapport aux temps utilisés (au niveau de la concordance des temps)... cela même en dehors de l'activité »*). C'est un levier très puissant, qui prend le pas sur les informations liées à leur développement professionnel (majoritairement présentes en réponse à la question 10). Cela ne signifie pas qu'ils n'ont pas constaté d'impact de cet ordre, comme le montrera la suite de l'analyse. Le questionnaire nous permet seulement de constater qu'à l'entrée dans le projet, les enseignants semblent spontanément plutôt centrés sur eux-mêmes, et à la fin plutôt sur les apprentissages de leurs élèves... L'observation d'effets concrets sur les habiletés en lecture et/ou en écriture de ceux-ci, par le biais d'outils diagnostiques ciblés, entraîne également un sentiment d'efficacité qui donne envie de pérenniser les nouvelles pratiques mises en place.

Outre ces facteurs, une trentaine d'enseignants en moyenne (36 en début de projet (16 %) et 27 (12 %) en fin de projet) considèrent que la collaboration entre enseignants est un levier pour développer de nouvelles pratiques didactiques (*« Je suis persuadée que le coenseignement est un moyen efficace pour aider ces élèves »* ; *« Ce projet est selon moi une richesse pour l'enseignement, dans la mesure où la collaboration avec le coenseignant est accessible sur le long terme. Par contre, pour le titulaire seul, il est difficile de mettre ces activités en place d'un point de vue organisationnel »*). Le travail pédagogique commun, l'accompagnement par un coenseignant « expert » d'un outil sont en effet essentiels, dans la mesure où ils stimulent la motivation, diminuent la charge de travail et favorisent l'appropriation progressive des dispositifs innovants.

L'analyse des questions 10 et 11 ayant montré que les impacts perçus sur les élèves et sur le développement professionnel constituent, aux yeux des enseignants, un levier important à la poursuite du projet après un an d'expérimentation, et l'absence d'effets un frein majeur, il nous semble intéressant de nous pencher sur la nature de ces effets, en analysant les réponses aux questions 14 et 15.

4.2. Effets perçus sur l'apprentissage des élèves

4.2.1. Constats généraux

L'item 14 du questionnaire portait sur les effets perçus par les enseignants (titulaires et coenseignants) sur leurs élèves suite à la mise en place d'un ou plusieurs dispositifs didactiques. Au moment où le questionnaire a été proposé aux enseignants (février 2020), ceux-ci avaient pu tester un certain nombre d'outils didactiques et observer les premiers effets sur les apprentissages, notamment par le biais d'évaluations diagnostiques standardisées proposées par l'équipe de recherche.

À la question « Avez-vous observé que le·s dispositif·s expérimenté·s dans le cadre du projet “Différenciation en lecture” a.ont globalement des effets positifs sur l’apprentissage de vos élèves ? », 20 enseignants (8,9 %) affirment ne pas avoir observé d’effet sur les élèves, 5 ont formulé une réponse invalide, et 199 répondants (88,8 %) disent avoir observé des effets positifs sur les apprentissages.

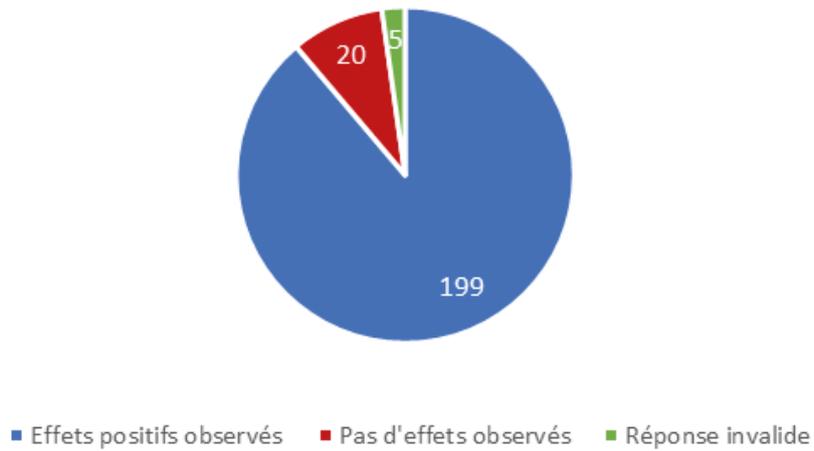


Figure 8. Effets perçus sur les élèves

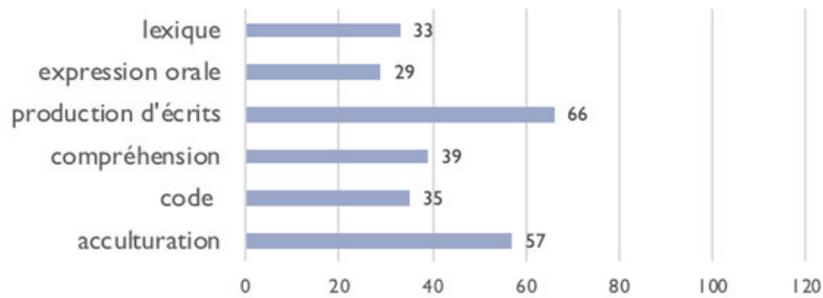


Figure 9. Effets perçus sur les compétences disciplinaires

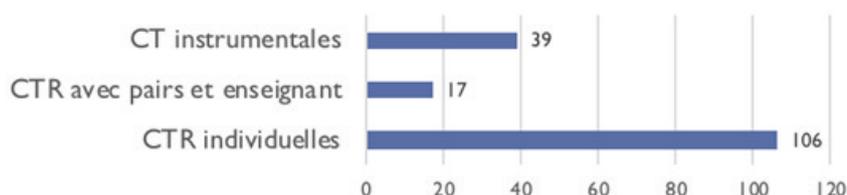


Figure 10. Effets perçus sur les compétences transversales

4.2.2 Pas de perception d'effets sur les élèves dans certains contextes

Au total, 20 enseignants sur 224 (8,9 %) n'ont pas perçu d'effets positifs sur leurs élèves et soulèvent un ou plusieurs freins touchant à divers aspects (voir figure 11).

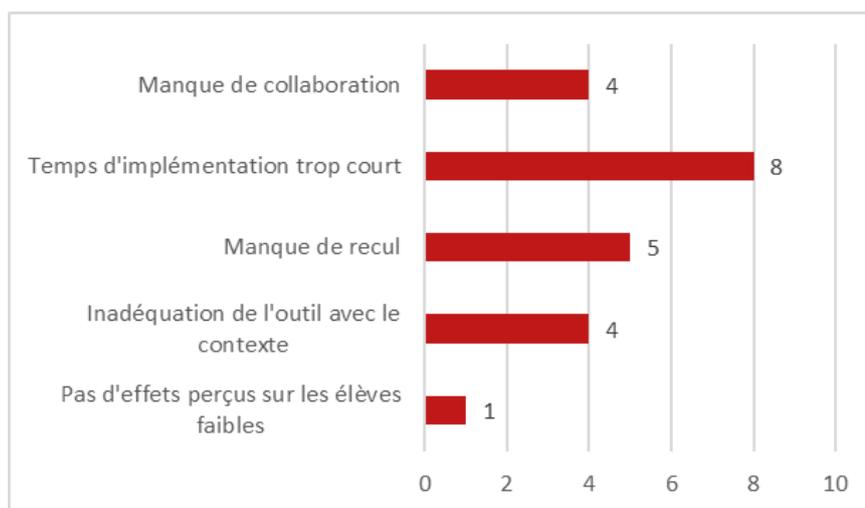


Figure 11. Absence d'effets perçus

Le premier élément qui a empêché l'observation d'effets positifs sur les élèves est le manque de temps souligné par 8 enseignants : ils évoquent un trop petit nombre d'heures consacrées au projet pilote ou un trop grand nombre d'heures à consacrer à d'autres objets d'apprentissage.

Un deuxième facteur, évoqué par 5 enseignants, est le manque de recul par rapport au projet pilote : ils n'ont pas pu observer des effets car le projet n'a pas encore pu se déployer suffisamment. Ces enseignants expriment leurs attentes quant à la prochaine

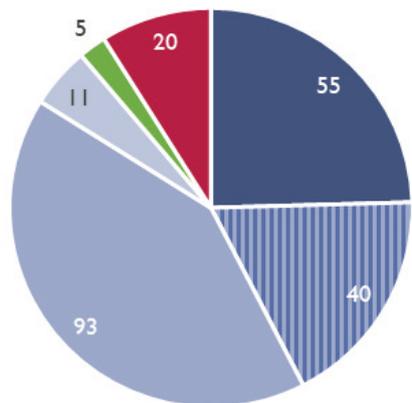
rentrée scolaire : ils espèrent constater les effets sur les élèves à l'issue d'une année scolaire complète d'expérimentation.

Le troisième facteur réside dans la perception d'un manque de pertinence de l'outil mis en place ; ce dernier est perçu par une très petite minorité (4 enseignants) comme peu adapté à leur contexte, peu innovant, peu attrayant ou peu efficace auprès des élèves les plus faibles.

Enfin, une autre minorité (4 titulaires) évoquent un manque de collaboration avec le coenseignant : leur ayant délégué l'intégralité de la gestion des activités du projet, n'ayant eu que peu d'échanges avec lui, ils se sont peu approprié les outils, n'en connaissent pas les spécificités, et sont dès lors peu à même de mesurer d'éventuels effets sur les élèves.

4.2.3. Effets positifs constatés

Les effets positifs perçus par 199 enseignants (89 %) touchent différents axes directement liés à l'apprentissage de la lecture, mais également des compétences transversales.



- compétences disciplinaires uniquement
- compétences transversales uniquement
- compétences disciplinaires et transversales
- effet observé mais non précisé
- réponse invalide
- pas d'effets perçus

En effet, comme l'indique le graphique (figure 12) l'analyse des verbatim montre que 93 répondants (42 %) ont observé des effets positifs tant au niveau des compétences disciplinaires qu'au niveau des compétences transversales, tandis que les effets observés uniquement sur les compétences disciplinaires ou uniquement sur les compétences transversales se distribuent à parts relativement égales : 55 enseignants pour les compétences uniquement disciplinaires (25 %) et 40 enseignants pour les compétences uniquement transversales (18 %).

Afin d'affiner notre analyse, nous déplaçons les réponses en fonction des effets observés d'une part sur le développement de compétences disciplinaires, d'autre part sur les compétences transversales relationnelles et instrumentales.

Figure 12. Effets perçus sur les élèves

4.2.3.1. Effets sur les compétences disciplinaires

En ce qui concerne les compétences disciplinaires, les effets positifs perçus sur la production d'écrits sont majoritairement cités par les enseignants (64/224, soit 28,5 % de l'échantillon). Il est à noter qu'au sein de notre échantillon, de nombreuses écoles ont choisi de mettre en place des outils liés à l'écriture ; la plupart des enseignants qui ont observé des effets sur les compétences d'écriture des élèves (58/64) ont ainsi mis en œuvre, au moins pendant une partie de l'expérimentation, des outils didactiques qui visaient le développement de cette compétence : la dictée à l'adulte, les ateliers d'écriture de Calkins, les ateliers dirigés de Bucheton et Soulé, ou les orthographes approchées. Dans la plupart des cas, ces outils ont été mis en œuvre conjointement ou en alternance avec des outils de compréhension ; les effets sur la production d'écrits sont toutefois plus majoritairement observés, sans doute parce que les traces des élèves les rendent plus visibles et peut-être plus inattendus également (notamment en 3^e maternelle, où la pratique de l'expression écrite n'était souvent pas familière aux enseignants avant leur entrée dans le projet). On remarque également que sur les 34 réponses d'enseignants ayant utilisé en classe uniquement un outil visant à la production d'écrits, 13 font état d'effets sur d'autres compétences, telles que l'identification de mots, la compréhension, l'acculturation. Ceci corrobore, dans une certaine mesure, les recherches selon lesquelles les stratégies acquises en production d'écrits ont un impact sur l'apprentissage de la lecture (Goïgoux *et al.*, 2016).

En outre, l'acculturation est une compétence qui ressort également de l'analyse des données (54). Cette compétence concerne la familiarisation avec l'écrit ; elle représente un « socle », un préalable indispensable au développement des compétences en lecture. Ainsi, quel que soit l'axe visé, les dispositifs mis en place et le temps passé sur les activités du projet « Différenciation en lecture » semblent avoir accru les capacités des enfants à entrer dans le monde de l'écrit, leur rapport à l'écrit, ainsi que leur envie de lire et d'écrire (« *Les élèves ont de l'intérêt pour les livres en général et ils n'ont plus peur d'écrire, mais ils en ont l'envie* »).

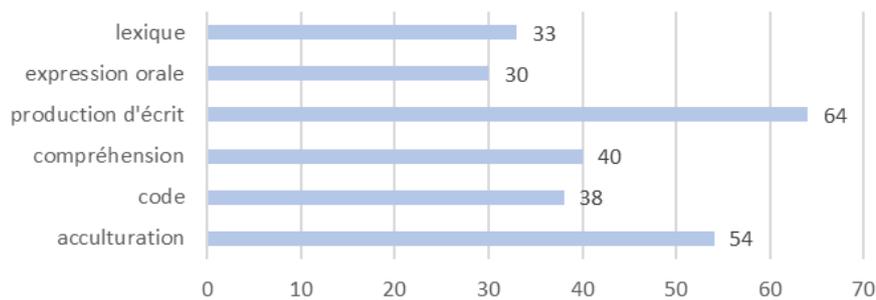


Figure 13. Effets perçus sur les compétences disciplinaires

Les enseignants ont également constaté des progrès chez leurs élèves dans le domaine des deux autres axes de l'apprentissage de la lecture mis en évidence par Goigoux *et al.* (2016) : l'identification de mots (38) et la compréhension (40).

Enfin, deux axes supplémentaires, évoqués à plusieurs reprises par les enseignants, ont été ajoutés à ceux envisagés en début de projet par les chercheurs : le développement de compétences d'expression orale (30) et l'acquisition du lexique (33). Certains outils, tels que *Narramus* (Cèbe & Goigoux, 2017) ou *Lectorino et Lectorinette* (Cèbe & Goigoux, 2013), travaillent en effet explicitement le développement de cette dernière compétence, dans la mesure où le manque de connaissances lexicales constitue, selon les études (Goigoux *et al.*, 2016), un frein à la compréhension pour les élèves les plus fragiles.

4.2.3.2. Effets sur les compétences transversales

À côté des compétences disciplinaires relevées par les enseignants, nombre d'entre eux ont également souligné des effets positifs sur l'acquisition de compétences transversales : relationnelles – liées à la connaissance de soi et des autres – et instrumentales – relevant de stratégies cognitives transversales.

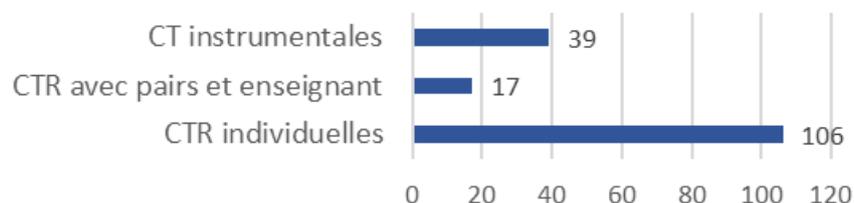


Figure 14. Effets perçus sur les compétences transversales

Ainsi, 106 enseignants (47,3 % de l'échantillon) estiment que le projet pilote a développé chez les élèves la motivation, l'enthousiasme, le plaisir d'apprendre, l'autonomie, la confiance en soi, la créativité.

En outre, comme le souligne Goigoux *et al.* (2016), « d'autres variables que l'on pourrait qualifier de pédagogiques, moins spécifiques aux contenus disciplinaires et plus transversales, peuvent également être considérées [...] comme de bons candidats à l'explication de ce qui produit des différences d'efficacité » en termes d'apprentissage de la lecture. Ces compétences touchent au « climat de classe et à l'engagement des élèves dans les tâches scolaires » (Goigoux *et al.*, 2016). 17 enseignants le soulignent lorsque, dans leurs réponses à la question 14, ils insistent sur la coopération, le partage, l'implication, l'engagement, le respect de l'autre, la communication avec les pairs et avec l'enseignant.

Enfin l'apprentissage de stratégies en lecture-écriture a permis à une partie des élèves un transfert vers d'autres disciplines. 39 enseignants (17,4 % de l'échantillon) soulignent l'amélioration de l'attention et de la concentration de leurs élèves, des capacités d'analyse et de réflexion accrues, le développement d'un sens de l'observation plus pointu, une plus grande efficacité des capacités de mémorisation. Ces compétences transversales instrumentales, acquises grâce à l'analyse réflexive proposée aux élèves, pourront être réinvesties dans d'autres domaines scolaires.

4.3. Effets perçus sur le développement professionnel des enseignants

Outre l'impact sur les élèves, le projet « Différenciation en lecture » a également produit des effets sur le développement professionnel des enseignants. En réponse à la question 15, 207 des 224 enseignants interrogés (92 %) ont considéré ce projet comme une contribution à leur développement professionnel, et 17 (7,5 %) comme sans effet sur leurs pratiques. La question 15 bis invitait les répondants à expliciter librement leur réponse. Les commentaires libres des enseignants nous permettent de dégager les freins et les effets perçus.

4.3.1. Les freins perçus au développement professionnel

Les raisons évoquées par les 17 enseignants (7 %) qui n'ont pas considéré le projet comme un levier de développement professionnel sont : que les nouveaux outils proposés n'ont pas été perçus comme novateurs (1 répondant), et que le projet n'a pas remis en question leurs pratiques (3 répondants).

13 réponses sur 17 ne permettent pas de dégager des freins ; parmi celles-ci, 3 n'apportent pas d'élément d'explication, 3 donnent une réponse positive malgré le « non » – et ont d'ailleurs aussi répondu « oui » – 6 répètent que ce projet ne leur a rien apporté sans avancer d'argument pour étayer leur réponse.

4.3.2. Les effets perçus sur le développement professionnel

Lorsqu'on demande quels ont été les leviers du développement professionnel, les réponses des 207 enseignants qui en ont perçu se partagent presque à parts égales entre les facteurs liés aux enseignants eux-mêmes (133/224 enseignants, soit 59 % de l'échantillon) et les facteurs liés aux savoirs intégrés par les enseignants grâce à cette recherche (139/224, soit 62 %).

En ce qui concerne les facteurs liés à l'enseignant, 44 répondants (21 %) déclarent qu'ils ont eu le sentiment de développer ou de renforcer des compétences professionnelles, ce qui a engendré la confiance en soi, un bien-être, un certain épanouissement, une motivation au travail, un enrichissement personnel. 38 répondants (18 %) estiment que ce développement professionnel vient du plaisir d'échanger et

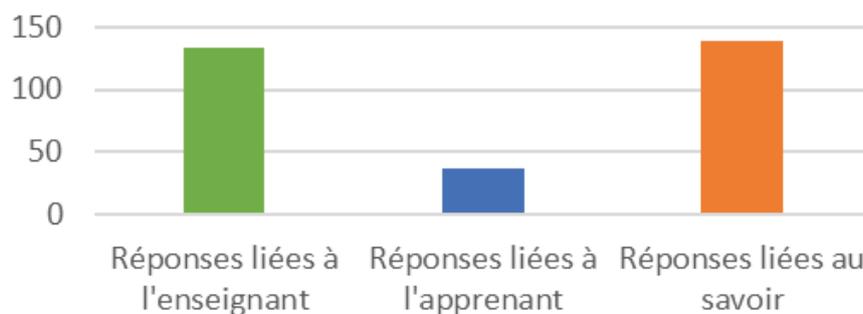


Figure 15. Types d'effets perçus sur le développement professionnel

de collaborer avec les collègues (« le fait d'être en collaboration étroite avec les institutrices sur un même projet est très stimulant et permet de s'enrichir sur le plan professionnel »), ainsi que de l'accompagnement du chercheur (« Le coaching nous permet de nous perfectionner »).

Mais le facteur qui semble le plus déterminant est le fait d'avoir découvert de nouveaux outils, de nouvelles pratiques. En effet, 132 enseignants (58 % de l'échantillon) estiment que ce projet a remis en question certaines pratiques, en a renforcé d'autres et leur a fait découvrir d'autres manières de pratiquer certains apprentissages en lecture (cf. figure 16).



Figure 16. Réponses liées au savoir

5. Discussion des résultats

Dans cet article, nous nous sommes interrogées sur les freins et les leviers perçus par les enseignants dans la mise en œuvre de nouvelles pratiques d'accompagnement des difficultés de lecture en M3-P1-P2 par le biais du coenseignement, dans le cadre du projet pilote « Différenciation en lecture » de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

À cet égard, nous avons pu mettre en évidence différents freins rencontrés par un quart de l'échantillon au cours de ce projet : certains facteurs contextuels, tels que la pénurie et le turn over ont fait obstacle à la mise en œuvre du coenseignement dans certains contextes ; les difficultés horaires et la surcharge de travail constituent également des freins majeurs. Des facteurs personnels, tels que le manque d'intérêt de certains enseignants pour la recherche et/ou les outils didactiques mis en œuvre, semblent également déterminants (Benoit & Angelucci, 2011). En ce qui concerne les leviers, mentionnés par 80 % des répondants, nous avons constaté l'importance de facteurs liés au développement professionnel tels que la motivation à découvrir de nouveaux outils, le développement de nouvelles pratiques qui engendre un plus grand sentiment d'efficacité personnelle ; la collaboration entre enseignants aide également à surmonter les difficultés. Cela corrobore les résultats de recherche sur les effets positifs de l'accompagnement informel incluant une dimension collaborative sur la transformation des pratiques (Colognesi, Beusaert & Van Nieuwenhoven, 2018). Notre étude révèle également que l'observation d'effets positifs des activités sur les compétences des élèves constitue une source de motivation majeure.

L'analyse des questionnaires individuels permet d'observer une corrélation entre les facteurs personnels et le développement professionnel des enseignants. Dans la plupart des cas, les questionnaires et les observations menées par les chercheurs révèlent que les enseignants qui observent le moins d'effets étaient moins impliqués dans le projet : ils ne connaissent pas les noms des outils mis en œuvre, n'ont pas mené eux-mêmes les activités, ont travaillé avec des demi-classes séparées sur d'autres objets d'apprentissage, ont peu participé aux réunions d'équipe... *A contrario*, ceux qui ont observé le plus d'effets sur les compétences des élèves et sur leur propre développement professionnel sont également ceux qui signalent, à l'entrée dans le projet, leur curiosité intellectuelle, leur intérêt pour l'innovation et pour les échanges de pratiques. Ce constat confirme les résultats de recherches antérieures, qui soulignent l'importance d'impliquer les participants dans le choix des objets de formation et de tenir compte de leurs attentes et de leurs besoins, afin de favoriser l'intégration de nouvelles pratiques (Colognesi *et al*, 2018). Dans notre cas, les enseignants ont, par exemple, pu choisir l'outil didactique qui convenait le mieux à leur contexte.

Par ailleurs, nous avons constaté que l'observation d'effets sur le développement professionnel des enseignants et sur les compétences des élèves constitue le levier le plus important. Nous faisons l'hypothèse que certains éléments inhérents au projet pilote ont contribué à susciter ces effets. Tout d'abord, l'utilisation d'outils diagnostiques permettant de mesurer les besoins et les progrès des élèves a aidé les enseignants à objectiver les effets de leurs pratiques. En outre, le fait de travailler avec toute l'équipe pédagogique autour d'outils didactiques concrets permet, d'une part, de cibler des objectifs d'apprentissage en lien avec les besoins, et d'autre part, de favoriser une dynamique collaborative dans l'équipe (Dupriez & Cattonar, 2018) et la réflexion commune sur les résultats (Theureau, 2011 ; Penneman *et al.*, 2016). Enfin, l'accompagnement, qui consiste, non pas à sortir les enseignants d'une classe

pour une journée de formation décontextualisée, mais à les accompagner, d'une part, dans une prise de conscience des pratiques existantes, d'autre part, dans la mise en œuvre d'outils innovants, semble être le levier le plus déterminant au développement professionnel. Ceci corrobore les résultats de plusieurs études qui démontrent les limites des formations de type « one shot » et les effets positifs de formules de formation continue davantage ancrées dans le temps et dans les pratiques des enseignants (Darling-Hammond & Richardson, 2009).

Il n'en reste pas moins que la participation à un tel projet pilote et plus généralement la modification en profondeur des pratiques enseignantes représentent une charge de travail importante pour les participants ; les questionnaires analysés en témoignent. Il est dès lors essentiel de donner aux enseignants les ressources pour surmonter les obstacles. En l'occurrence, ce qui a permis aux participants de rester engagés dans le projet malgré les efforts consentis, c'est l'investissement de moyens financiers qui ont permis l'engagement d'un enseignant supplémentaire pour soutenir en classe la mise en place de l'outil, l'accompagnement par un chercheur et l'achat d'outils didactiques par les directions. Cette dimension pragmatique ne peut être mise de côté lorsqu'il s'agit de stimuler le développement professionnel des enseignants.

Conclusion

La priorité accordée, au sein de ce projet, à l'accompagnement personnalisé des équipes pédagogiques, en réponses aux besoins spécifiques constatés sur le terrain, génère certains biais dans la collecte de données. En effet, les caractéristiques des écoles qui constituent l'échantillon étaient très hétérogènes (taille, nombre d'implantations, indice socio-économique), et les enseignants ont expérimenté des activités tirées d'outils didactiques divers, portant sur différents axes de l'apprentissage de la lecture, et choisis parmi une vingtaine d'ouvrages proposés. Chaque école a été suivie par un des neuf chercheurs impliqués dans le projet, ce qui induit de la variabilité dans les modalités d'accompagnement, malgré les outils de diagnostic, d'observation et de concertation standardisés. De plus, l'étude porte sur une expérimentation qui s'est déroulée sur deux années scolaires consécutives et, étant donné le turn over dans les équipes, certains enseignants ayant participé à la première année d'expérimentation n'ont pas pu être contactés pour la prise de données organisée l'année suivante.

Toutefois, l'analyse des données collectées nous semble susceptible d'apporter un éclairage sur les deux leviers de développement professionnel activés dans le cadre du projet pilote de la Fédération Wallonie-Bruxelles : l'engagement d'un coenseignant pour un nombre déterminé de période de cours, et l'accompagnement des équipes par un chercheur. D'une part, le coenseignant ayant pour fonction de mettre en œuvre un même outil dans les différentes classes participant au projet, il développe assez rapidement une expertise de cet outil. Cela diminue provisoirement la charge de l'enseignant, et c'est par contagion que celui-ci intègre peu à peu les nouvelles pratiques à son enseignement. D'autre part, il apparaît que le chercheur

constitue un soutien important à l'engagement des équipes dans le projet : sa présence régulière en classe et en concertation contribue à créer un cadre de travail structurant et collaboratif ; ses interventions informelles permettent aux équipes de s'outiller en contexte et de s'appropriier progressivement et durablement de nouveaux gestes professionnels. Il serait intéressant d'observer dans des études ultérieures si ces deux leviers, lorsqu'ils ne sont pas combinés, ont le même impact sur la modification des pratiques enseignantes.

Bibliographie

- Benoit, V. & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie* 39(2), 105-121. Doi : <https://doi.org/10.7202/1007730ar>
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2013). *Lectorino & Lectorinette apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Éditions Retz.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2017). *Narramus : apprendre à comprendre et à raconter une histoire*. Paris : Éditions Retz.
- Colognesi, S., Beusaert, S. & Van Nieuwenhoven, C. (2018). L'accompagnement des enseignants tout au long de la carrière défini autour de quatre fondements. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi & S. Beusaert, *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (pp. 5-12). Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain.
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Research Review. Teacher Learning: What Matters? *How Teachers Learn* 66(5), 46-53.
- Dupriez, V. & Cattonar, B. (2018), Les politiques d'accompagnement des enseignants entre professionnalisation et accountability. C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi & S. Beusaert, *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (pp. 249-263). Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuvara, S. & Harris, K. R. (2012). A Meta-analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades. *Journal of Educational Psychology* 104(4), 879-896. Doi : <https://doi.org/10.1037/a0029185>
- Goigoux, R. (dir.) (2016). *Lire et écrire. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. Synthèse du rapport de recherche*. Université de Lyon, Institut français de l'Éducation, ENS de Lyon. URL : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>

- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne : Peter Lang.
- Lafontaine, A. & Nyssen, M.-C. (2006). *Apprentissage de la lecture et 1^{re} et 2^e années primaires. Analyse des programmes officiels et des pratiques enseignantes*, Ministère de la Communauté française, Service général du Pilotage du Système éducatif, septembre 2006. http://www.enseignement.be/index.php?page=24895&navi=862&rank_page=24895
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Source Book* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mukamurera, J. (2014). *Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux*. In L. Portelance, S. Martineau & J. Mukamurera, *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (pp. 49-72). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Penneman, J., De Croix, S., Dellisse, S., Dufays, J.-L., Dumay, X., Dupriez, V., Galand, B. & Wyns, M. (2018). Outils didactiques et changement pédagogique : analyse longitudinale de l'appropriation de l'outil « Lirecrire pour apprendre » par des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie* 197, 79-98. Doi : <https://doi.org/10.4000/rfp.5165>
- Schillings, P., Géron, S. & Dupont, V. (2017). Les résultats de l'enquête PIRLS 2016 sur la compréhension en lecture des élèves de quatrième année primaire. *Caractère* 58, 7-20. URL : https://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/EnquetePIRLS_2016.pdf
- Theureau, J. (2011). Appropriations 1, 2, 3, *Journée Ergo-Idf, 16/06/11*, Paris : CNAM. URL : <http://www.coursdaction.fr/02-Communications/2011-JT-C136.pdf>
- Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation* 31(1), 133-155. Doi : <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Van Nieuwenhoven, C., Colognesi, S. & Beusaert, S. (2018). *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*. Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain.
- Viriot-Goedel, C. (2007). Apprentis-lecteurs en difficulté : quels types d'aide ? Essai d'analyse théorique et praxéologique de l'aide apportée aux élèves en difficulté dans les classes de l'enseignement primaire en France, au Québec et dans le Bade-

Wurtemberg. *Carrefours de l'éducation* 23, 25-38. Doi : <https://doi.org/10.3917/cdle.023.0025>

Zorman, M. (1996). Évaluation de la conscience phonologique et entraînement des capacités phonologiques en grande section de maternelle. *Rééducation Orthophonique* 36(197), 139-157. URL : http://www.cognisciences.com/IMG/Revue_reeduc_ortho991.pdf

Zorman, M., Lequette, C., Pouget, G., Devaux, M.-F. & Savin, H. (2008). Entraînement de la fluence de lecture pour les élèves de 6^e en difficulté de lecture, *ANAE* 96-97, 213-219. URL : http://www.cognisciences.com/IMG/Fluence_ANAE.pdf

Annexe 1 : questionnaire enseignants

Projet pilote « Différenciation en lecture » questionnaire individuel

Cher enseignant ou coenseignant,

Nous vous remercions de bien vouloir répondre à ce questionnaire écrit individuel. Il nous permettra de mieux comprendre les conditions de mise en œuvre de ce projet dans les classes, ainsi que les effets observés sur les élèves. Vos réponses nous permettront d'améliorer le dispositif s'il devait être généralisé.

Le questionnaire est constitué de 20 questions ; y répondre vous prendra une bonne dizaine de minutes. Que vous soyez titulaire ou coenseignant, il vous est demandé de répondre à chacune des questions posées.

Nous garantissons que les données collectées seront anonymisées lors du traitement des données.

Merci pour votre précieuse contribution !

1. Localisation et nom de l'école

2. Votre Nom et votre Prénom

3. Diplômes obtenus (plusieurs réponses possibles)

Check all that apply

- Bac instituteur préscolaire
- Bac instituteur primaire
- Bac en logopédie
- Master en logopédie
- Master en sciences de l'éducation

Other _____

4. Depuis combien de temps exercez-vous votre métier actuel ?

Mark only one oval

- Moins de 2 ans
- Entre 2 et 5 ans
- Entre 6 et 10 ans
- Plus de 10 ans

5. Quelle est votre fonction actuelle dans l'école ? (plusieurs réponses possibles)

Check all that apply

- Titulaire M3
- Titulaire P1
- Titulaire P2
- Coenseignant
- Other _____

6. Depuis combien de temps travaillez-vous dans cette école ?

Mark only one oval

- Moins de 2 ans
- Entre 2 et 5 ans
- Entre 6 et 10 ans
- Plus de 10 ans

7. À quel moment êtes-vous entré.e dans le projet « Différenciation en lecture » ?

Mark only one oval

- entre février et juin 2019
- entre août 2019 et décembre 2019
- entre janvier 2020 et juin 2020

8. Combien d'années d'expérience avez-vous dans le cycle 5-8 ?

Mark only one oval

- Moins de 2 ans
- Entre 2 et 5 ans
- Entre 6 et 10 ans
- Plus de 10 ans
- Sans objet

9. Avez-vous reçu une information sur le projet pilote « Différenciation en lecture » avant de vous y engager ?

Mark only one oval

- Oui
- Non

9 bis. Cette information correspondait-elle à ce qui a été effectivement mis en œuvre ?

Mark only one oval

- Oui
- Non
- Other _____

10. Après la présentation du projet par le chercheur/accompagnateur, vous étiez plutôt...

Mark only one oval

- ... curieux
- ... sceptique
- ... enthousiaste
- ... sans avis
- Other _____

10 bis. Expliquez votre réponse en quelques mots.

11. À ce stade du projet, vous êtes plutôt...

Mark only one oval

- ... curieux
- ... sceptique
- ... enthousiaste
- ... sans avis
- Other _____

11 bis. Expliquez votre réponse en quelques mots.

12. Avez-vous participé au choix de l' (des) outil(s) didactique(s) ?

Mark only one oval

- Oui
- Non
- Other _____

13. Quel(s) est (sont) le(s) outil(s) didactique(s) expérimenté(s) dans votre classe (vos classes si vous êtes coenseignant·e) ? (plusieurs réponses possibles)

Check all that apply

- 1001 activités autour du livre (Brasseur)
- Apprendre à lire : lecture à haute voix et compréhension (FWB)
- Ateliers d'écriture (Calkins *et al.*)
- Ateliers dirigés d'écriture (Bucheton & Soulé)
- Cercle de lecture (Terwagne)
- Coin lecture
- Défi lire (Schneider)
- En pistes ! (Colognesi & Deschepper)
- La dictée à l'adulte (Le Moal & Soler)
- Lectorino et Lectorinette (Cèbe & Goigoux)
- Les orthographes approchées (Montesinos-Gelet & Morin)
- Narramus (Goigoux & Cèbe)
- Parcours lectures (Duprey & Duprey)
- PARLER – Code
- PARLER – Compréhension
- PARLER – Fluence
- PARLER – Phono
- Phono (Goigoux)
- Vers la photo (Dorner)
- Je ne sais pas
- Aucun dispositif
- Other _____

14. Avez-vous observé que le(s) dispositif(s) expérimenté(s) dans le cadre du projet « Différenciation en lecture » a (ont) globalement des effets positifs sur l'apprentissage de vos élèves ?

Mark only one oval

- Oui
- Non

14 bis. Quels sont ces effets ?

14 ter. Sur quels élèves ?

Mark only one oval

- Les élèves les plus forts
- Les élèves les plus fragiles

- Tous les élèves
 Other: _____

14 quater. À votre avis, pourquoi le(s) dispositif(s) n'a-t-il (ont-ils) pas engendré d'effets positifs sur les élèves ?

15. Estimez-vous que la participation au projet « Différenciation en lecture » contribue à votre développement professionnel ?

Mark only one oval

- Oui
 Non

15 bis. En quoi cela contribue-t-il à votre développement professionnel ?

15 ter. Pourquoi la participation à ce projet ne contribue-t-elle pas à votre développement professionnel ?

16. Selon vous (que vous soyez titulaire ou coenseignant), quel·s rôle·s le coenseignant a-t-il joué dans le projet « Différenciation en lecture » (dans la classe et au sein de l'équipe) ?

17. Selon vous, quel·s rôle·s le directeur d'établissement a-t-il joué dans le projet « Différenciation en lecture » ?

18. Selon vous, quel·s rôle·s l'accompagnateur/chercheur a-t-il joué dans le projet « Différenciation en lecture » ?

19. Selon vous (que vous soyez titulaire ou coenseignant), quel·s rôle·s les titulaires de classe ont-ils joué dans le projet « Différenciation en lecture » ? *

20. Jugeriez-vous opportun de généraliser, dans toutes les écoles, l'octroi de moyens par la Fédération Wallonie-Bruxelles pour le coenseignement au service de la différenciation en lecture (M3-P2) ?

Mark only one oval

- Oui
 Non

20 bis. Si l'expérience devait être généralisée, quelle(s) est (sont) selon vous les conditions déterminantes pour le mener à bien ? (plusieurs réponses possibles)

Check all that apply

- Des heures de concertations ciblées sur le projet et inscrites à l'horaire
 - Une information préalable sur les modalités de coenseignement
 - Un accompagnement à la mise en œuvre des modalités de coenseignement
 - Une information préalable sur les outils didactiques permettant la différenciation en lecture
 - Un accompagnement à la mise en œuvre des outils didactiques permettant la différenciation
- Other _____

20 ter. Si l'expérience devait être généralisée, combien d'heures de coenseignement par semaine seraient souhaitables ?

20 quater. Pourquoi cette expérience ne devrait-elle pas, selon vous, être généralisée ?