
Accompagner la mise en place d'outils de différenciation pour l'enseignement et l'apprentissage de la lecture

**Recherche en éducation dans le cadre du Pacte
pour un Enseignement d'excellence et de l'expérience pilote
visant à renforcer la différenciation dans l'apprentissage de la lecture**

Coordination : Patricia Schillings et Jean-Louis Dufays

**Marine André, Laurence Bregentzer, Graziella Deleuze, Anouk Dumont,
Maud Lesceux, Morgane Libion, Élodie Pénillon, Jonathan Rappe, Marielle Wyls**

Rapport final (vague 2)

août 2021

Table des matières

1.	Rappel du cadre et de la démarche générale d'accompagnement des écoles	3
2.	Retour des évaluations diagnostiques et les progrès des élèves.....	6
2.1.	Méthodologie de traitement des données.....	8
2.2.	L'évolution des élèves - Facette <i>Identification des mots</i>	8
2.2.1.	La conscience phonologique	9
2.2.2.	Le code	10
2.2.3.	La fluence.....	10
2.3.	L'évolution des élèves - Facette <i>Production d'écrits</i>	11
2.4.	L'évolution des élèves - Facette <i>Compréhension</i>	13
3.	Les fiches reporting et les fiches descriptives.....	15
3.1.	Les fiches reporting.....	15
3.2.	Les fiches descriptives	16
4.	Retour sur la collaboration et le coenseignement : analyse de données recueillies au moyen du questionnaire en ligne.....	18
4.1.	Les freins et les leviers à la collaboration avec les collègues et à la mise en place du coenseignement	18
4.1.1.	Méthodologie.....	18
4.1.2.	Répartition des freins des leviers de la collaboration et du coenseignement en fin d'expérience pilote	19
4.1.3.	Analyse qualitative des freins et leviers exprimés en mai 2021.....	22
4.2.	Évolution des pratiques de collaboration entre octobre et mai 2021.....	28
4.3.	Coenseignement et évolution des pratiques.....	31
5.	Conclusions.....	33
6.	Bibliographie	35

1. Rappel du cadre et de la démarche générale d'accompagnement des écoles

Depuis septembre 2020, notre équipe s'est engagée dans la vague 2 de ce projet pilote qui vise à développer l'un des objectifs clés du Pacte pour un Enseignement d'excellence : mettre en œuvre dès le début du nouveau tronc commun des outils innovants susceptibles de renforcer la différenciation dans l'apprentissage de la lecture. Dans ce but, notre équipe a accompagné 30 écoles et 214 enseignants qui ont accepté d'expérimenter ces outils et documenté les pratiques de coenseignement qui favorisent la différenciation. L'accompagnement concerne 14 outils inventoriés par le Consortium français qui favorisent à la fois la différenciation et le développement des compétences des élèves dans les quatre axes de l'apprentissage initial de la lecture, à savoir l'acculturation à l'écrit, la compréhension, l'écriture et l'identification des mots.

Pour cette seconde vague d'accompagnement des écoles, notre équipe a repris l'approche collaborative en trois phases mise en œuvre lors de l'expérience pilote 2019-2020. Nous avons ainsi pu nous appuyer sur cette première expérience pour affiner nos outils de recherche et l'organisation du travail. Les trois phases, ainsi que les outils et méthodes qu'elles mobilisent, sont présentées ci-dessous.

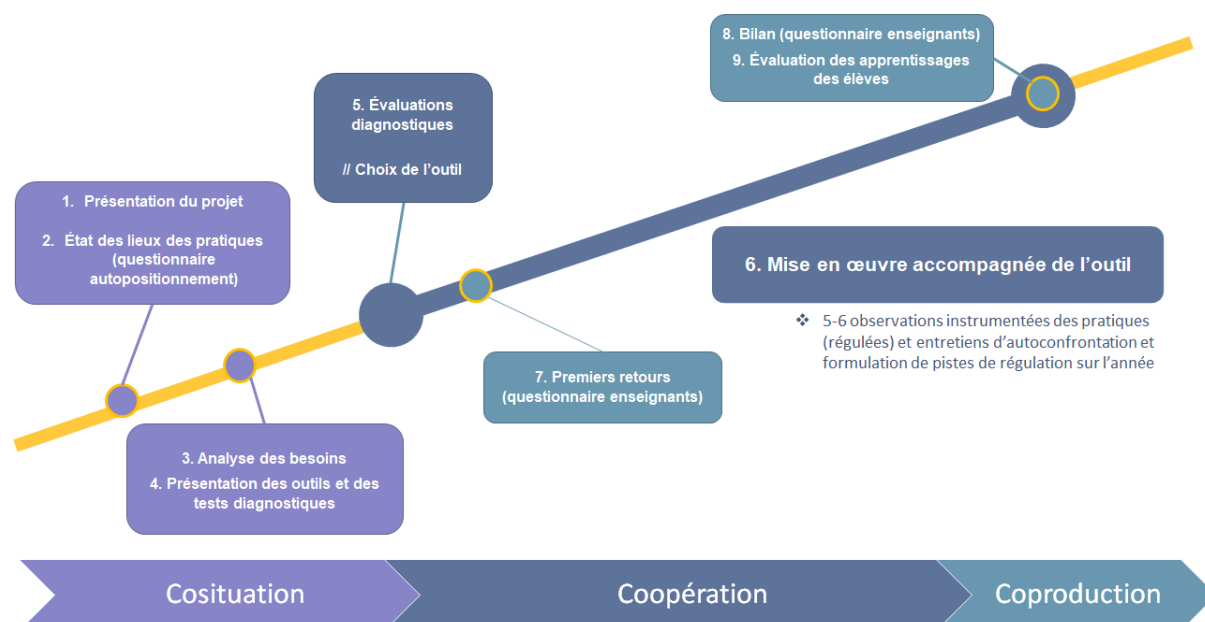


Figure 1 - Les trois phases d'accompagnement et étapes du projet pilote

La première phase, de *cosituation*, a visé l'analyse des pratiques d'enseignement de la lecture et des besoins de l'équipe éducative de chaque école. Après avoir pris contact avec les directions, chaque chercheur-référent a organisé une première rencontre avec l'équipe éducative (incluant les enseignants-titulaires, la personne AP et la direction). Cette rencontre avait pour objectif : 1° de rencontrer l'équipe éducative, de présenter les modalités du projet (1) et de recueillir l'état d'esprit des équipes quant à ce dernier, 2° de proposer à chaque enseignant-titulaire de faire l'état des lieux de ses pratiques d'enseignement dans les quatre axes de l'apprentissage de la lecture retenus. Cet état des lieux a été réalisé au moyen d'un **questionnaire d'auto-positionnement** (2) conçu par l'équipe

de recherche. Ces informations ont débouché sur la négociation d'une piste de travail à privilégier dans un des axes de l'enseignement de la lecture par l'équipe éducative (3).

Une seconde rencontre a ensuite été planifiée dans chaque école. Dans le cadre de cette dernière, le chercheur-référent a fait découvrir à l'équipe éducative les différents outils proposés dans l'axe sélectionné (4). Les enseignants ont ainsi pu choisir le(s) outil(s) qu'ils allaient utiliser durant l'année. Les évaluations diagnostiques, en lien avec l'axe de lecture sélectionné, ont également été présentées. Les outils font partie de la phase de coopération présentée ci-dessous. Il est à noter qu'il s'agit des modalités minimales mises en œuvre. Il est en effet fréquemment arrivé que des contacts complémentaires aient été menés, par exemple une rencontre spécifique avec la personne AP de l'école ou avec la direction.

Entre les deux premières phases, **un questionnaire individuel** (7) a été envoyé par voie électronique à chaque enseignant participant au projet (titulaire, personne AP, enseignant FLA, etc.). Cet outil avait pour but de récolter des informations contextuelles sur le vécu des enseignants à ce stade du projet, sur les facteurs qui ont guidé leur choix d'outils, sur leurs attentes quant au projet, ainsi que sur leurs éventuelles pratiques de coenseignement et de différenciation déjà existantes. Un questionnaire similaire leur a été proposé en fin de projet.

La deuxième phase est celle de la *coopération*. Elle a débuté par la passation d'un **test diagnostique (5)** ciblant l'axe de la lecture retenu par l'équipe éducative. Il permet de vérifier le niveau de maîtrise des compétences de cet axe par chaque élève. Nous avons, pour ce faire, utilisé les outils diagnostiques conçus dans le cadre de l'expérience pilote précédente, qui ont été adaptés en fonction des informations dégagées au terme de cette dernière. Quatre types de tests ont ainsi été réalisés, chacun en rapport à un axe de l'apprentissage de la lecture. Ces tests ont été administrés par les personnes AP et les enseignants-titulaires. La suite de cette phase a consisté dans la mise en œuvre de l'outil (6) accompagnée par l'équipe de recherche. Cet accompagnement est envisagé dans une démarche en deux étapes cycliques (respectant les principes de la recherche collaborative) :

1. Une **observation instrumentée des pratiques de classes** et des élèves. Ces observations sont structurées par une grille d'observation reprenant les éléments contextuels, l'axe travaillé, l'outil choisi, et le type de coenseignement mis en place, ainsi que les observations relatives à l'outil et à sa mise en œuvre, en ce compris les adaptations opérées par les enseignants.
2. Un **entretien de débriefing semi-directif**. Dans le cadre de ces entretiens, tout en laissant la main au praticien, le chercheur vise à mettre en lumière ses représentations, ainsi que l'explicitation de sa pratique quant à l'organisation de la séance, son appropriation des principes de l'outil et les adaptations réalisées, sa collaboration avec la personne AP (notamment le coenseignement mis en œuvre) ainsi que la gestion de l'hétérogénéité des élèves.

Une catégorie « autre » a également été prévue pour laisser la place à toute autre information pertinente. Sur la base de ces informations - et c'est là l'objectif principal de cette méthode en ce qui concerne l'accompagnement -, les différents éléments discutés visent à inciter les enseignants à formuler explicitement des pistes de régulation tenant compte de l'analyse de la situation. Ces pistes seront réinvesties dans les applications ultérieures de l'outil, dont certaines feront l'objet d'une seconde observation. C'est en ce sens que la démarche est cyclique.

Une dernière thématique abordée dans le canevas n'est pas associée à la formulation de pistes de régulation mais relève plus de la vision globale des praticiens : elle concerne les effets qu'ils perçoivent sur les apprentissages et sur la motivation des élèves ainsi que la perception par les enseignants de l'efficacité de l'outil mis en place de même que les freins et les leviers à la collaboration.

Cette démarche est répétée tout au long de l'accompagnement des écoles. Au-delà de leur utilité pour les entretiens, les observations consignées dans la grille constituent également en elles-mêmes des données de recherche. Notons par ailleurs que la méthodologie est ouverte à toutes autres données ou rencontres avec des acteurs impliqués dans le dispositif, dont le témoignage peut être utile à la compréhension de la situation (logopèdes, parents, etc.).

En outre, il est arrivé que certaines rencontres avec l'équipe éducative de l'école n'impliquent pas une observation dans les classes, en raison de la situation sanitaire ou d'une volonté exprimée par un membre de l'équipe. Dans ce cas, nous avons utilisé le même **canevas** que lors **des entretiens de débriefing** précédemment mentionnés (disponible en annexe 7). Ce canevas permet de revenir sur l'expérience vécue par les enseignants en lien avec différents points présents dans le canevas et d'identifier des pistes de régulation. Enfin, un **carnet de bord** a également été conçu. Ce dernier a été réalisé pour être utilisé par la personne AP et éventuellement un enseignant-titulaire. L'objectif est qu'ils y consignent leurs observations et leur perception de l'outil, de sa mise en œuvre et de la collaboration entre les enseignants. Il leur a été proposé de compléter ce carnet régulièrement et au fur et à mesure des activités réalisées dans les classes. La méthode pouvant par ailleurs être chronophage, cette modalité a été présentée comme facultative aux équipes éducatives.

Enfin, la dernière phase, de *coproduction*, vise spécifiquement à mettre en évidence les éléments de recherche que l'on peut tirer de l'expérimentation. Deux ensembles de données basées sur des outils développés dans le cadre de l'expérience pilote ont été récoltés au cours des derniers mois de l'expérience. D'abord, un **questionnaire en ligne** (8) similaire au premier a été envoyé aux enseignants (7). Ensuite, les personnes AP et les enseignants-titulaires ont évalué les habiletés de leurs élèves (9) dans les domaines visés par les différents outils choisis par les équipes éducatives. Cette évaluation a été mise en lien avec les données issues des tests diagnostiques de la phase de *cosituation selon une* approche de recherche de type longitudinal « pré-post » présentée au point 2 de ce rapport.

Nous pouvons caractériser l'ensemble de notre démarche de recherche comme « mixte », car elle articule des méthodes de recherche qualitatives (observations instrumentées, entretiens divers, carnets de bord) et quantitatives (analyses des résultats aux prétests et post-tests, analyses statistiques des résultats aux questionnaires électroniques). Même si cette combinaison présente des limites épistémologiques (Anadón, 2019), ses deux volets ne sont nullement incompatibles (Duchastel & Laberge, 2019) : c'est pourquoi nous concevons leur articulation dans une optique dialectique. Ainsi, même si nous développerons plus amplement les informations qualitatives (notamment en raison des caractéristiques des livrables attendus dans ce projet de recherche), notre objectif est de faire dialoguer différents résultats de recherche.

Nous précisons par ailleurs que l'objectif de la recherche, tant dans son volet qualitatif que dans son volet quantitatif, est essentiellement descriptif.

Les précédents rapports présentent les résultats d'une série d'analyses que nous ne reprendrons pas

ici. Le profil des enseignants titulaires et des coenseignants a été détaillé dans nos rapports de janvier et de mai. Les données issues de coups de sonde réalisés par les chercheurs dans les données d'accompagnement et présentées dans le rapport de mai ont apporté des réponses de type qualitatif. Elles offraient un premier éclairage sur les résultats de l'expérience pilote et constituaient de premiers indicateurs de tendances observés dans certains établissements, chez certains enseignants ou coenseignants à propos de leurs pratiques de collaboration, de la gestion de l'hétérogénéité et des pratiques de différenciation et aussi du rôle des directions et de l'accompagnement des équipes. Nous avons aussi interrogé les freins et les leviers à l'entrée dans le projet, l'avis des enseignants sur les outils et dispositifs, l'appropriation des évaluations diagnostiques et les effets perçus sur l'apprentissage des élèves.

Ce rapport apportera des réponses supplémentaires concernant deux éléments : l'évolution des élèves et le coenseignement. Dans le deuxième point, nous nous attacherons à décrire la progression des élèves dans trois des quatre facettes de la lecture en analysant les tests diagnostiques réalisés en début et en fin de projet. Dans le cinquième point, nous proposerons un retour sur la collaboration et le coenseignement à partir des données collectées auprès des enseignants à l'aide de notre questionnaire en ligne.

2. Retour des évaluations diagnostiques et les progrès des élèves

Comme explicité dans le rapport de mai, les évaluations diagnostiques effectuées cette année 2020-2021 sont prioritairement envisagées comme des outils au service de l'enseignement. La visée « développement professionnel des enseignants » ayant pris le pas sur la visée « recherche », ces évaluations ont été présentées aux enseignants comme un moyen de planifier leur travail, de répondre aux besoins des élèves, d'organiser *à priori* des pistes de différenciation (étayage fourni à l'élève, composition des groupes, horaires des activités, etc.) et d'observer les processus d'apprentissage. Elles servent aussi à appréhender les compétences des élèves, c'est-à-dire le « déjà-là » avant la mise en place d'un outil spécifique ainsi que les progrès potentiellement observés dans chaque classe après cette mise en place. Si elles sont administrées à plusieurs reprises à intervalle suffisamment long, elles permettent d'appréhender l'évolution des élèves, en d'autres termes d'identifier les changements qui se produisent dans le contexte de l'intervention.

Dans cette optique, l'équipe de recherche a ainsi adapté les tests diagnostiques de la vague 1 afin de les rendre plus ergonomiques, pour qu'ils puissent être administrés par les titulaires ou la personne AP. Nous avons également rendu les tableaux d'encodage des données plus concrets en y proposant des couleurs pour permettre un repérage plus aisé des besoins des élèves et une vue d'ensemble de la classe. Tous ces éléments guident l'observation des enseignants et leur analyse des résultats.

Après avoir servi de support de discussion des progrès des élèves lors de chaque concertation d'équipe en fin de projet, les données encodées par les enseignants ont été regroupées afin de dégager des tendances évolutives plus générales grâce à des analyses statistiques. Dans ce second point de rapport, nous détaillerons uniquement les données qui ont permis de dégager des résultats.

Le design de l'expérience pilote, et plus précisément l'absence de groupe témoin, ne permet pas d'imputer les progrès éventuels des élèves uniquement aux outils mis en œuvre, de la même façon, l'absence d'évolution positive n'est pas signe de l'inefficacité d'un outil. Pour autant, la comparaison des résultats obtenus par les élèves entre octobre 2020 et mai 2021 fournit des indications

intéressantes, en particulier lorsque les effectifs sont importants, comme c'est le cas pour certains outils mis en œuvre dans de nombreuses classes.

Certaines progressions significatives sont intéressantes à souligner à l'échelle de plusieurs classes, en particulier dans les domaines traditionnellement peu enseignés à ce niveau scolaire tels que la production d'écrits ou la compréhension. Ces progressions ne sont sans doute pas étrangères au fait que les outils et les apprentissages ciblés sont le fruit d'une réflexion menée dans chaque équipe afin de cibler des facettes peu enseignées dans la continuité 5-8.

La prudence est de mise car les échantillons dont sont issues ces données sont de taille très variables (puisque liés au choix d'outils ont été effectués par les professionnels) et ont été recueillis dans des contextes socioéconomiques très contrastés. Ainsi, l'ampleur des progressions est à mettre en lien avec le niveau parfois extrêmement faible de départ des élèves. S'ils témoignent, dans certains cas, d'une évolution positive, nos résultats soulignent dans d'autres cas que l'apport en termes d'accompagnement personnalisé devrait sans doute être plus important pour porter ses fruits. Ainsi, l'absence de réduction des écarts de résultats entre les élèves entre les deux passations constitue un signal important.

Les évaluations diagnostiques ont été organisées en fonction des quatre axes de la lecture : l'acculturation à l'écrit¹, la compréhension, la production écrite et l'identification des mots. En fonction de l'axe de travail choisi par l'équipe, le test correspondant était proposé.

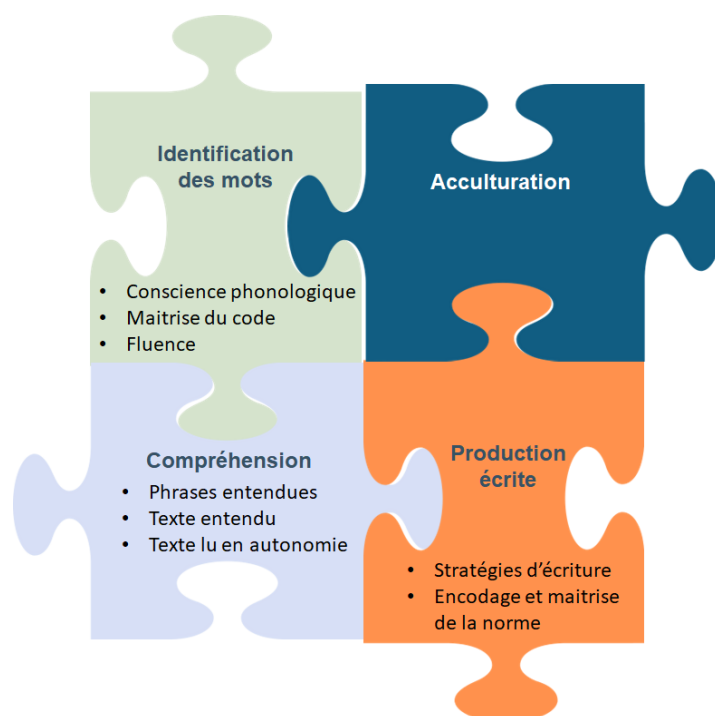


Figure 2 - Axes de la lecture et habiletés évaluées par les tests relatifs à chaque axe

¹ Aucune école n'ayant administré de post-test en lien avec l'acculturation, les résultats se concentrent sur les trois autres facettes.

2.1. Méthodologie de traitement des données

Un test comparatif permettant de juger de la significativité de la différence de compétences des élèves entre le prétest et le post-test a été utilisé. Il s'agit du test T de student pour échantillons appariés (Howell, 1998 ; Wonnacott & Wonnacott, 1991). Il permet de comparer les moyennes obtenues par les élèves pour les différentes variables évaluées par les tests diagnostiques lors des deux administrations du test.

En parallèle, nous avons également réalisé des analyses descriptives traditionnelles (moyennes et écarts-type) ainsi que des analyses de variance paramétriques à mesures répétées incluant les variables « niveau scolaire », « outils » et leur interaction avec la variable « évolution des compétences » (Howell, 1998 ; Wonnacott & Wonnacott, 1991). Ce type d'analyse permet d'évaluer si les différences observées entre le prétest et le posttest sont significatives et de calculer d'éventuels effets d'interaction entre cette évolution et le niveau scolaire des élèves et/ou l'outil mis en œuvre.

2.2. L'évolution des élèves - Facette *Identification des mots*

L'identification des mots a été évaluée au moyen de quatre tests inspirés du programme P.A.R.L.E.R. (Zorman, 2014, 2018) :

- deux tests de difficulté différente² ciblaient la **conscience phonologique**. Dans le test de niveau 1, ont été évalués la reconnaissance de rimes, le comptage syllabique, la suppression syllabique et l'identification de phonèmes. Le test de niveau 2 ciblait la reconnaissance de rimes, la suppression syllabique (première et dernière syllabe), l'identification de phonèmes et la suppression de phonèmes ;
- un test ciblé sur le **code** incluait la connaissance du nom des 26 lettres de l'alphabet présentées dans le désordre, la capacité d'identification de mots (lire des mots présentés) et la capacité de décodage (lire des pseudo-mots) ;
- un test de **fluence** objectivait le nombre de mots correctement lus en une minute.

Ces tests visent à établir un niveau de maîtrise pour chacune des trois habiletés ciblées (phonologie, code et fluence) à deux moments de l'année scolaire (prétest en octobre 2020 et post-test en mai 2021). Les données relatives aux différents items constitutifs des tests ont pour cela été agrégées en trois indices principaux : la conscience phonologique, le code et la fluence.

	Nbre élèves	Moyenne PRE	Écart-type PRE	Moyenne POST	Écart-type POST
Conscience phonologique	231	16	5,1	18,7	3,9
Code	62	13,3	10,8	30	20
Fluence	70	25	21,5	52	25,7

² Les tests de niveau 1 et 2 étant considérés comme comparables, les données des élèves ont pu être agrégées sans impact sur les résultats. Plus précisément, nous avons vérifié si la distribution des résultats et la comparaison des moyennes n'étaient pas significativement différentes.

Tableau 1 - Moyennes et écart-types pour les trois habiletés relatives à la facette *Identification des mots*

Les résultats relatifs à chacune de ces trois habiletés sont détaillés dans les trois sous-points suivants.

2.2.1. La conscience phonologique

Comme l'indique le tableau 1 ci-dessus, entre le prétest et le post-test de **conscience phonologique**, on observe une évolution positive et significative de la moyenne obtenue par les élèves. En effet, avec une probabilité de dépassement inférieure à 0.0001 ($t=10.16$), nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle d'égalité des moyennes entre les deux moments de passation. La moyenne des 231 élèves testés évolue de 16/23 à 18,7/23. Cette évolution s'accompagne d'une légère réduction des écarts entre les résultats (de 5 à 3,9).

Plusieurs outils ayant été proposés aux équipes pour travailler l'axe identification des mots, il est intéressant de comparer l'évolution des résultats selon le type d'outil mis en place. Les résultats synthétisés dans le tableau 2 montrent que l'évolution est significative pour trois des quatre outils mis en place : PARLER phono, Vers la Phono et Orthographe approchées. Les résultats de l'analyse de variances³ confirment la présence d'un effet d'interaction entre les progressions et les outils mis en place. En d'autres termes, le fait d'utiliser un outil plutôt qu'un autre affecte davantage la progression des élèves selon l'ordre suivant : Vers la Phono, Orthographe approchées/Bucheton, PARLER Phono et PHONO Goigoux. Ces résultats doivent toutefois être considérés avec prudence car les autres facteurs pouvant potentiellement influencer ces résultats n'ont pas été tenus sous contrôle (SES école, SES élèves, nombre de séances dispensées, effet maître, effet formateur...).

	Nbre d'élèves	Moyenne PRE	Écart-type PRE	Moyenne POST	Écart-type POST
PARLER Phono	58	15,3	6	17,9	5,4
PHONO Goigoux	43	17	4,9	17,6	3,7
Vers la Phono	68	16	4,7	19,7	3,2
Orthographe approchées / Bucheton	62	16	4,7	19	2,7

Tableau 2 - Moyennes et écart-types pour les trois habiletés relatives à la facette *Identification des mots* selon l'outil mis en place

Autre élément à souligner dans la perspective de la progression des apprentissages du début du tronc commun, les progressions observées entre les deux moments de passation du test de conscience phonologique apparaissent significatives pour chacun des trois niveaux scolaires (tableau 3). Les résultats de l'analyse de variance indiquent néanmoins que la progression moyenne observée en M3 est plus importante que celle des élèves testés en P1, elle-même supérieure à celle des élèves de P2⁴. Ces résultats rejoignent les constats et recommandations de ces dernières décennies : l'effet de

³ F value : 10.59 - p : < 0.0001

⁴ F value: 6.57 - p : 0.0017

l'enseignement des habiletés phonologiques est plus important au début de l'entrée dans le monde de l'écrit.

	Nbre élèves	Moyenne PRE	Écart-type PRE	Moyenne POST	Écart-type POST
M3	78	14,4	5,7	17,7	4,8
P1	109	15,9	4,8	18,4	3,4
P2	44	19,3	2,8	21	1,7

Tableau 3 - Moyennes et écart-types pour l'habileté phonologie de la facette *Identification des mots* selon le niveau scolaire

2.2.2. Le code

Concernant la maîtrise du **code** dont les résultats sont repris dans le tableau 1, les élèves présentent un niveau de maîtrise moyen plus avancé au post-test qu'au prétest (13,3/71 versus 30/71). Cette différence de moyenne est significative avec une probabilité de dépassement inférieure à 0.0001 ($t=9,07$). Cette évolution s'accompagne toutefois d'un net accroissement de l'écart-type (10,8 à 20), ce qui interroge le degré d'intensité de l'accompagnement personnalisé nécessaire dans les contextes qui concentrent une forte proportion d'élèves très faibles.

La comparaison des moyennes selon le type d'outil indique que l'évolution est significative pour les trois outils mis en place (Orthographe approchée couplé à PARLER fluence, PARLER PHONO et Phono de Goigoux). Les progressions apparaissent significatives pour les deux niveaux scolaires dans lesquels les outils ont été mis en place (P1 et P2) ; l'accroissement des écarts entre les résultats des élèves concerne principalement la P1 (tableau 4).

	Nbre élèves	Moyenne PRE	Écart-type PRE	Moyenne POST	Écart-type POST
P1	54	13,6	11,5	32	20,7
P2	8	10,8	3,1	16,9	2,9

Tableau 4 - Moyennes et écart-types pour l'habileté code de la facette *Identification des mots* selon le niveau scolaire

2.2.3. La fluence

Concernant la **fluence**, les élèves testés en P2 présentent un niveau de maîtrise moyen plus avancé au post-test qu'au prétest (en moyenne 52 mots lus correctement par minute versus 25). Cette différence de moyenne, indiquée au tableau 1, est significative puisque la probabilité de dépassement est inférieure à 0.001 ($t=14,62$). soulignons que cette évolution rapproche les élèves de l'attendu défini par le nouveau référentiel de compétences pour la P2 (70 mots lus correctement en une minute) mais qu'elle s'accompagne toutefois d'un léger accroissement de l'écart-type (21,5 à 25,7).

La comparaison des moyennes selon le type d'outil indique que l'évolution est significative pour les deux outils mis en place (Orthographe approchée couplée à PARLER fluence ou PARLER fluence).

2.3. L'évolution des élèves - Facette *Production d'écrits*

Pour l'évaluation de la production écrite, un même test est proposé aux élèves des trois années scolaires (M3, P1 et P2). Il leur est demandé d'écrire et/ou de dessiner une courte histoire personnelle et ensuite de la relire à l'évaluateur. Cette démarche d'évaluation est similaire à celle que proposent les ateliers d'écriture de Lucy Calkins (Calkins et al., 2016, 2018).

Ce test permet d'appréhender deux grands types d'habiletés : d'une part, **les stratégies de production d'écrits** mobilisées par les élèves (au travers de 6 indicateurs tels que la planification ou l'étirement des sons ramenés sur une échelle de 0 à 1) et, d'autre part, d'évaluer **les caractéristiques du texte produit** (encodage et maîtrise des conventions) via le recours à 10 indicateurs lors de l'évaluation diagnostique des productions des élèves.

Les données globalisées pour les trois niveaux scolaires (tableau 5) ayant travaillé la facette production d'écrits (n=1075 élèves) montrent une évolution positive significative du nombre de **stratégies de production d'écrits** observées durant l'administration du test. L'indice moyen passe de 0,42 au prétest à 0,64 au post-test, avec une probabilité de dépassement inférieure à 0.0001 ($t=22,6$). Cette évolution s'accompagne en outre d'une légère réduction des écarts entre les résultats (de 0,26 à 0,21).

Concernant **les caractéristiques du texte produit** (encodage et maîtrise des conventions), les résultats sont également encourageants. L'indice moyen passe de 1,27 au prétest à 2,07 au post-test (tableau 5), avec une probabilité de dépassement inférieure à 0.0001 ($t=36,08$).

	Nbre élèves	Moyenne PRE	Écart-type PRE	Moyenne POST	Écart-type POST
Stratégies de production d'écrits (E1-E6)	1075	0,42/1	0,26	0,64/1	0,21
Caractéristiques du texte (T4-T13)	1075	1,27/4	0,72	2,07/4	0,81

Tableau 5 - Moyennes et écart-types pour les deux habiletés de la facette *production d'écrits*

L'examen des données relatives aux **stratégies de production d'écrits** selon le niveau scolaire montre une évolution positive très marquée en M3, en P1 et, dans une moindre mesure, en P2 (tableau 6 - lignes blanches). Les trois probabilités de dépassement sont inférieures à 0.0001 et les valeurs de t respectivement égales à 22,25 en M3, à 12,81 en P1 et à 8,32 en P2.

Quant aux **caractéristiques du texte** envisagées selon le niveau scolaire, la comparaison des moyennes montre que l'évolution est plus marquée en P2 et en P1 qu'en M3 (tableau 6 - lignes grisées). Les trois probabilités de dépassement sont inférieures à 0.0001 et les valeurs de t sont respectivement égales à 9,56 en M3 ; à 20,94 en P1 et à 37,74 en P2. Ce résultat est encourageant dans une visée de progression des apprentissages attendus en fin de P2 et de temps laissé aux élèves pour cheminer dans un domaine aussi abstrait que celui des conventions d'écriture.

	Nbre élèves	Moyenne PRE	Écart-type PRE	Moyenne POST	Écart-type POST
M3	302	0,25	0,24	0,61	0,23
		0,88	0,77	1,35	0,60
P1	318	0,41	0,24	0,63	0,19
		1,13	0,57	1,97	0,61
P2	455	0,54	0,22	0,66	0,20
		1,62	0,6	2,62	0,63

Légende : Stratégies de production d'écrits (lignes blanches) et caractéristiques du texte (lignes grisées)

Tableau 6 - Moyennes et écart-types pour les deux habiletés de la facette *production d'écrits* selon le niveau scolaire

Les activités de production d'écrits ont été mises en place via deux grands types d'ateliers : les ateliers dirigés de Bucheton et Soulé ou les orthographe approchées et les ateliers de Lucy Calkins. Comme l'indique le tableau 7, la comparaison des moyennes selon le type d'outil indique que l'évolution est significative pour les deux outils mis en place.

	Nbre élèves	Moyenne PRE	écart-type PRE	Moyenne Post	écart-type PRE	Valeur t	Probabilité de dépassement
Ateliers Calkins	915	0,42	0,26	0,65	0,20	22.56	< 0.0001
		1,3	0,73	2,11	0,81	33	< 0.0001
Bucheton / orthographe approchées	160	0,40	0,28	0,54	0,19	4	0.0001
		1,1	0,63	1,83	0,78	14.95	< 0.0001

Légende : Stratégies de production d'écrits (lignes blanches) et caractéristiques du texte (lignes grisées)

Tableau 7 - Moyennes et écart-types pour les deux habiletés de la facette *production d'écrits* selon le type d'outil

Par ailleurs, les progressions observées entre les deux moments de passation du test de production d'écrits apparaissent significatives pour chacun des trois niveaux scolaires. Les résultats de l'analyse de variance indiquent néanmoins que la progression moyenne observée en M3 est plus importante que celle des élèves testés en P1, elle-même supérieure à celle des élèves de P2⁵. Les progressions les plus marquées apparaissent chez les élèves, nettement plus nombreux, ayant pris part aux ateliers Calkins⁶. La proximité du format du test d'évaluation avec les outils proposés par Calkins pourrait en partie rendre compte de cette différence. Les analyses de variance ne mettent en évidence aucun effet d'interaction entre le type d'outil et le niveau scolaire ; autrement dit, la différence entre pré et post n'est pas affectée par le fait d'utiliser un outil spécifique dans une année.

⁵ F value: 30.32 - p < 0.0001

⁶ F value: 19.27 - p < 0.0001

2.4. L'évolution des élèves - Facette *Compréhension*

La compréhension est évaluée à l'aide de deux tests inspirés des travaux de Goigoux (2013, 2016). Ces tests s'adressent à des élèves de niveaux scolaires différents (M3-P1 et P2). Ils permettent d'évaluer trois habiletés indiquées en gras :

- un test pour les M3 et P1 où les tâches consistent à **comprendre des phrases entendues** et un **texte entendu** afin de répondre à des questions.
- un test pour les P2, dans lequel les activités portent sur la compréhension d'un **texte entendu** mais aussi d'un **texte lu en autonomie**.

Les résultats sont présentés selon les habiletés testées mentionnées ci-avant :

- La compréhension de phrases entendues concerne les élèves de M3 et de P1.
- La compréhension d'un texte entendu concerne les M3, les P1 et les P2.
- La lecture d'un texte en autonomie concerne uniquement les P2.

Les données relatives à l'axe compréhension montrent que les élèves présentent un niveau de maîtrise moyen plus avancé au post-test qu'au prétest dans les trois habiletés testées, comme l'attestent les moyennes indiquées au tableau 7. Ces différences de moyenne sont toutes significatives avec une probabilité de dépassement inférieure à 0.0001 ($t=9,07$), des valeurs $t=8,16$ pour la compréhension de phrases entendues, $t=6,95$ pour la compréhension d'un texte entendu et $t=5,03$ pour la compréhension de texte lu en autonomie. Cette évolution s'accompagne d'une réduction de l'écart-type pour l'habileté à comprendre des phrases entendues (2,3 à 1,6) et pour l'habileté à comprendre un texte lu par l'élève en autonomie (2,5 à 2).

	Nbre élèves	Moyenne PRE	Écart-type PRE	Moyenne POST	Écart-type POST
Phrases entendues (PH ENT)	301	8,2/10	2,3	9,1/10	1,6
Texte entendu (TEXT ENT)	360	4,8/10	3,2	6/10	3,5
Texte lu en autonomie (TEXT AUT)	59	7,5/15	2,5	9/15	2

Tableau 7 - Moyennes et écart-types pour les trois habiletés de la facette *Compréhension*

Les données relatives aux habiletés liées à la facette *Compréhension* ont également été examinées selon le niveau scolaire. Comme le détaille le tableau 8 ci-dessous, on observe une évolution positive très marquée en M3 ($p < 0,0001$ - $t = 4.52$) et en P1 ($p < 0,0001$ - $t = 7.35$) pour l'habileté à comprendre des phrases entendues.

La tendance évolutive est identique pour l'habileté à comprendre un texte entendu, les moyennes du post-test apparaissent significativement différentes de celles du prétest (en M3 ($p < 0,0001$ - t : 6.19 et en P1 ($p < 0,0001$ - t : 3.53). L'évolution n'est pas significative en P2 ($p < 0,0001$ - t : 3.53).

Concernant le texte lu en autonomie, uniquement testé auprès des élèves de P2, l'évolution est également significative ($p < 0,0001$ - t : 5.03).

	Nbre élèves		Moyenne PRE	Écart-type PRE	Moyenne POST	Écart-type POST
M3	118	PH ENT	7,3/10	2,7	8,3/10	2,1
		TEXT ENT	3,5/10	3	5,5/10	3,6
P1	183	PH ENT	8,7/10	1,9	9,6/10	0,9
		TEXT ENT	4,8/10	3,3	5,7/10	3,6
P2	59	TEXT ENT	7,1/10	2,9	8/10	2,9
		TEXT AUT	7,5/15	2,5	9/15	2

Tableau 8 - Moyennes et écart-types pour les trois habiletés de la facette *Compréhension* selon le niveau scolaire

Enfin, les différences de résultats entre les deux passations ont été mises en lien avec le type d'outil mis en place parmi ceux proposés pour travailler la facette *Compréhension*. Les résultats résumés dans le tableau 9 indiquent que l'évolution des élèves ayant pris part aux activités proposées par l'outil *Narramus* est significative pour les trois habiletés testées (Phrases entendues : ($p < 0,0001$ - t : 6.65), Texte entendu : ($p < 0,0001$ - t : 6.21), Texte lu en autonomie : ($p < 0,0001$ - t :)). Les progressions des élèves ayant pris part aux ateliers PARLER Compréhension sont significatives pour l'habileté à comprendre des Phrases entendues : (p 0.0017 - t : 3.41) et un Texte entendu: (p : 0.0001 - t : 4.27)

Le couplage de *Narramus* + PARLER Compréhension semble également générer des progressions significatives au niveau de la compréhension de phrases entendues (p : 0.0004 - t : 3.86) mais pas au niveau de l'habileté à comprendre un texte entendu (p : 0.6124 - t : 0.51).

	Nbre élèves	Habileté	Moyenne PRE	Écart-type PRE	Moyenne POST	Écart-type POST
Narramus	220	PH ENT	8/10	2,4	9/10	1,7
	279	TEXT ENT	4,7/10	3,4	6/10	3,7
	59	TEXT AUT	7,5/15	2,5	9/15	2
PARLER Compréhension	36	PH ENT	7,4/10	2,7	9/10	1,3
		TEXT ENT	4,6/10	3,6	7,2/10	3
Narramus +	45	PH ENT	9/10	1,2	9,8/10	0,6

PARLER Compréhension		TEXT ENT	5,3/10	2,9	5,6/10	3,3
---------------------------------------	--	----------	--------	-----	--------	-----

Tableau 9 : Moyennes et écart-types pour les trois habiletés de la facette *Compréhension* selon l'outil mis en place

L'analyse de variances ne montre aucun effet du niveau scolaire sur l'évolution des compétences des élèves au niveau des phrases entendues et du texte entendu. Autrement dit, la progression n'est pas plus importante que l'on soit en M3, en P1 ou en P2. Cette analyse ne montre pas non plus de différence de résultats selon l'outil mis en place.

Comme pour la facette *production d'écrits*, les analyses de variance ne mettent en évidence aucun effet d'interaction entre le type d'outil et le niveau scolaire, autrement dit, la différence entre pré et post n'est pas affectée par le fait d'utiliser un outil spécifique dans une année.

3. Les fiches reporting et les fiches descriptives

Les résultats relatifs aux outils didactiques sont présents sous deux formes : les fiches reporting et les fiches descriptives. Pour une meilleure visualisation du travail réalisé par l'équipe de recherche lors de la vague 1 et de la vague 2, nous avons réalisé un récapitulatif de celles-ci dans ce point du rapport. Les nouvelles fiches reporting et descriptives (réalisées lors de la deuxième vague de la recherche, entre septembre 2020 et août 2021) sont disponibles sur un drive partagé.⁷

3.1. Les fiches reporting

Lors de cette seconde vague, 8 fiches reporting ont été créées, et viennent s'ajouter aux 14 déjà construites l'année précédente (cf. tableau 10). Pour rappel, les fiches reporting synthétisent les expériences d'un même outil dans les différentes écoles qui l'ont mis en place. Elles décrivent de manière significative et détaillée des « observables » (témoignages d'enseignants, de la personne AP, traces de cahiers, évolution des apprentissages), elles apportent des informations éclairantes sur les freins et leviers rencontrés par les enseignants lors de la mise en œuvre de chaque outil, les effets observés sur les apprentissages des élèves et sur les pratiques enseignantes, elles explicitent l'étayage scientifique des résultats obtenus (échantillon d'écoles, de classes, contextes sociologiques divers) et mettent en évidence la qualité du travail réalisé par certain.e.s enseignant.e.s et la faisabilité de la mise en pratique d'outils.

Certains outils didactiques sont moins représentés que d'autres. En effet, lors de la deuxième vague (plus courte que la première), chaque école/enseignant a été amené à choisir et se centrer sur la mise en œuvre d'un seul outil. De plus, suite à l'arrêt de deux chercheurs de l'équipe pour cause de maladie, les données de 8 écoles n'ont pas été prises en compte dans ces grilles de reporting.

⁷ <https://drive.google.com/drive/folders/17PKW3U8w94L75wgA-xDQQzC9MRw5AGhl?usp=sharing>

Axes	Outils didactiques	Fiches reporting vague 1	Fiches reporting vague 2
Acculturation	« 1001 activités autour du livre » Brasseur	v	x
	« Parcours Lecture » Duprey & al. et « Défi lire » Schneider	v	v
Production écrite	« Ateliers d'écriture » Calkins & al.	v	v
	« Orthographe approchées » et « Atelier dirigé » Bucheton & al.	v	v
	Dictée à l'adulte	v	x
	« En Pistes ! » Colognesi & al.	v	x
Compréhension	Cercles de lecture	v	x
	« Lectorino et Lectorinette » Goigoux & al.	v	x
	« Narramus » Goigoux & al.	v	v
	« PARLER Compréhension » Bianco & Al	v	v
Identification des mots	« PARLER Fluence »	v	v
	« PARLER Phono »	v	v
	« Phono » Goigoux & al.	v	v
	« Vers la Phono » Dorner	v	x
TOTAUX		14	8

Tableau 10 - Récapitulatif des fiches reporting vagues 1 et 2

3.2. Les fiches descriptives

Au total, 38 fiches descriptives ont été créées, réparties entre nos 16 outils didactiques mis en place lors de l'expérience pilote (vagues 1 et 2 confondues). Ces fiches résultent de la mise en place des outils pendant plusieurs mois. Elles serviront de témoignages pour les enseignants qui souhaitent tester ces outils.

Plus précisément, 33 fiches ont été réalisées lors de la première vague et 5 sont le fruit de l'expérience pilote réalisée en deuxième vague, entre septembre 2020 et juin 2021. Ces dernières ont été mises en évidence en gris dans le tableau récapitulatif (cf. tableau 11). Lors de cette deuxième année, les chercheurs ont pris la décision de compléter la liste déjà existante, en précisant certaines pratiques innovantes observées relatives à la différenciation et/ou à la collaboration entre enseignants (conformément aux attentes de la Cellule support). Trois nouvelles fiches descriptives ont alors été réalisées sur la mise en œuvre des ateliers d'écriture de Calkins ainsi que deux autres fiches sur les outils PARLER (l'une sur le volet concernant la compréhension, l'autre sur la fluence).

Axes	Outils didactiques	Fiches descriptives
Acculturation	« 1001 activités autour du livre » Brasseur	1. Activité d'acculturation autour de la création d'un abécédaire
		2. Activité d'acculturation : le coin lecture
		3. Utilisation du dispositif au sein de la bibliothèque de l'école
	« Parcours Lecture » Duprey & al. et « Défi lire » Schneider	1. Parcours n°7 sur la randonnée en M3
Production écrite	« Ateliers d'écriture » Calkins & al.	2. Parcours n°2 sur l'accumulation en P1
		1. Mettre en place une mini-leçon en P1
		2. Rencontre avec une auteure
		3. Mini-leçon de l'atelier 13 en M3
		4. Réviser et publier des récits de vie
		5. Construire un mur de mots en collaboration
		6. Réviser et retravailler un écrit en autonomie
	« Orthographes approchées » et « Atelier dirigé » Bucheton & al.	1. Segmentation
	Dictée à l'adulte	2. Le mot du jour
		3. La posture du professeur et l'utilisation d'une boîte à contes
	« En Pistes ! » Colognesi & al.	1. Dictée à l'adulte en 3M
		2. Dictée à l'adulte en P1-P2
Compréhension	Cercles de lecture	1. Une expérience en 2P
		2. Cercle écriture
	« Lectorino et Lectorinette » Goigoux & al.	1. Cercle oral
		1. Une expérience en 2P
	« Narramus » Goigoux & al.	1. Restituer un récit en situation d'enseignement à distance
		2. Apprendre à comprendre et à raconter un album avec des élèves allophones
		3. Création d'un Stop Motion en art plastique, suite à "Narramus"
		4. Raconter « Narramus » à la maison, à ses parents
		5. Créer son propre parcours « Narramus » avec un album jeunesse
		6. Activité de rappel de récit en M3
		7. Activité de rappel de récit en P1, création d'une grille d'évaluation
		8. Commencer par enseigner le vocabulaire
	« PARLER Compréhension » Bianco & Al	1. Atelier 23 en P2
		2. Atelier 11 en P1-P2
		3. Carnet de bord et outils de communication entre enseignants
		4. Atelier 14 en P1
		5. Planification différenciée des ateliers PARLER Compréhension
Identification des mots	« PARLER Fluence »	1. Fluence : texte 2 en P2
		2. Différencier à l'aide d'une évaluation diagnostique
	« PARLER Phono »	1. Atelier 18 en M3
	« Phono » Goigoux & al.	/
		1. Une expérience en M3

Tableau 11 - Récapitulatif des fiches descriptives vagues 1 et 2

4. Retour sur la collaboration et le coenseignement : analyse de données recueillies au moyen du questionnaire en ligne

Les enseignants ont été invités à répondre individuellement à un premier questionnaire en ligne (Google Forms) un mois après leur entrée dans le projet, en octobre 2020 et à un second en fin de projet, en mai 2021. Le premier est présenté et détaillé dans le rapport intermédiaire de janvier 2021. Le second (consultable en annexe 1) contient au total 14 questions :

- Les 3 premiers items servent à apparier les réponses du second questionnaire au premier.
- La question 4 interroge chaque enseignant sur son état d'esprit à la sortie du projet.
- La question 5 porte sur la satisfaction des enseignants par rapport aux outils choisis.
- Les questions 6, 7 et 9 ciblent les effets du projet sur l'apprentissage des élèves et les compétences professionnelles.
- Les questions 8, 10 et 11 portent sur les pratiques de collaboration à la sortie du projet.
- La question 12 vise à sonder les pratiques de différenciation.
- La question 13 et 14 amènent les enseignants à évaluer l'accompagnement et la pertinence de la généralisation du coenseignement.

Le questionnaire a fait l'objet d'un test auprès de certains membres de l'équipe de recherche, ce qui a permis quelques ajustements afin de renforcer sa validité (Dachet & Baye, 2018).

Cet outil a avant tout une fonction de recherche. Les données collectées via ce questionnaire ont permis de nourrir les rubriques du reporting. Ce point du rapport se base sur les réponses à quatre questions du questionnaire en ligne et nous apportent des éléments intéressants sur la collaboration et le coenseignement.

En octobre 2020, le « questionnaire enseignants » a été complété par 188 titulaires ou personnes AP participant à l'expérience pilote. En mai 2021, 140 enseignants ont répondu à ce second questionnaire en ligne. Précisons que, parmi eux, 18 enseignants ont uniquement répondu en fin de projet. Seuls 123 enseignants ont participé aux deux questionnaires proposés. La différence de participation (65 enseignants de moins) entre octobre et mai peut s'expliquer en partie par le fait que certaines écoles (215, 227, 230, 216, 218, 222 et 229) n'ont pas été contactées pour le réaliser étant donné que deux de nos collègues ont dû interrompre leur accompagnement pour des raisons de santé. Nous avons donc décidé de ne pas solliciter ces sept écoles pour ce second questionnaire.

4.1. Les freins et les leviers à la collaboration avec les collègues et à la mise en place du coenseignement

4.1.1. Méthodologie

Afin de dégager les facteurs ayant influencé la mise en œuvre du coenseignement et de la collaboration professionnelle, nous avons analysé les questions 10 et 11 du questionnaire individuel (Google Forms) soumis aux enseignants au terme de l'expérience pilote, en mai 2021. Ces items invitaient les répondants à expliciter, respectivement, « les éléments qui freinent » et « les éléments qui favorisent la collaboration entre collègues et/ou la mise en place du co-enseignement dans le cadre de ce projet ».

L'analyse des réponses formulées par les 140 répondants nous a permis de dégager, par la méthodologie des catégories émergentes (Miles & Huberman, 1994), différents types de facteurs ayant influencé positivement ou ayant freiné la collaboration pédagogique (voir annexe 2).

4.1.2. Répartition des freins des leviers de la collaboration et du coenseignement en fin d'expérience pilote

Les tableaux 12 à 17 présentent les scores obtenus pour chacun des facteurs et de ses sous-facteurs, selon que ceux-ci sont des freins ou des leviers.

Facteurs liés à l'apprenant		Nombre d'enseignants	
		(total =140)	%
Frein	Observation d'effets négatifs, pas d'effet observé...	0	0
Levier	Centration sur les élèves et observation d'effets positifs	16	11,4

Tableau 12 - Facteurs liés à l'apprenant

Facteurs liés à l'enseignant		Nombre d'enseignants	
		(total =140)	%
Facteurs personnels			
Frein	Désintérêt, manque d'engagement, indisponibilité, peurs, représentations initiales par rapport aux capacités des élèves...	21	15
Levier	Intérêt, curiosité, engagement, remise en question, envie de collaborer, flexibilité, réflexivité...	36	40,8
Facteurs interpersonnels			
Frein	Communication difficile, pas/peu de relations entre collègues...	15	10,7
Levier	Communication facile, relation préexistante entre collègues, écoute, confiance mutuelle, non-jugement...	53	37,9

Tableau 13 - Facteurs liés à l'enseignant

Facteurs liés à l'enseignant et au contexte		Nombre d'enseignants	
		(total =140)	%
Facteurs temporels			
Frein	Perception d'une surcharge de travail, d'un manque de temps e.a pour les autres matières	50	35,7

Levier	Heures attribuées pour le coenseignement ; allègement de la charge de travail, répartition des rôles	21	15
---------------	---	----	----

Tableau 14 - Facteurs liés à l'enseignant et au contexte

Facteurs liés au contexte		Nombre d'enseignants	
		(total =140)	%
Facteurs spatiaux, matériel et gestion de groupe			
Frein	Manque de locaux, cout des outils...	4	2,9
Levier	Locaux, être à deux en classe...	18	12,9
Facteurs organisationnels			
Frein	Difficultés organisationnelles (horaire, concertation...)	33	23,6
Levier	Bonne organisation (horaire bien aménagé, présence du coenseignant planifiée, concertations planifiées...)	23	16,4
Facteurs liés à la structure de l'école			
Frein	Structure de l'école défavorable (nombre d'élèves par classe, nombre d'implantations, taille de l'école, classes verticales, temps partiels...)	23	24,4
Levier	Structure de l'école favorable (organisation en cycle, une seule implantation, classes à un seul niveau, projet d'établissement...)	10	7,1
Facteurs liés à la pandémie			
Frein	Covid (absentéisme, normes sanitaires, temps à rattraper, manque de réunions)	11	7,9
Levier	Meilleure situation sanitaire	2	1,4
Facteurs liés à la pénurie ou l'absentéisme des enseignants			
Frein	Pénurie, absentéisme, absence du coenseignant l'année prochaine	8	5,7
Levier	/	/	/
Facteurs liés à l'accompagnement du chercheur			
Frein	Accompagnement de l'équipe éducative par un chercheur	0	0
Levier	Accompagnement de l'équipe éducative par un chercheur	5	3,6

Tableau 15 - Facteurs liés au contexte

Facteurs liés aux savoirs (outils et pratiques innovantes)		Nombre d'enseignants	
		(total =140)	%
Facteurs liés aux pratiques du coenseignement			
Frein	Incompatibilité des pratiques de coenseignement ou du coenseignant avec les pratiques habituelles	10	7,1
Levier	Complémentarité ou convergence des pratiques, partages, adaptation des pratiques selon la classe...	36	25,7
Facteurs liés au choix d'un outil didactique			
Frein	Différents choix d'outils au sein d'une même équipe éducative	1	0,7
Levier	Outil/dispositif partagé (choix de l'outil en équipe, utilisation du même outil par les partenaires...)	10	7,1
Facteurs liés à la mise en œuvre de l'outil didactique			
Frein	Difficultés d'appropriation de l'outil/ du programme didactique, contraintes trop importantes...	11	7,9
Levier	Construction commune des objets didactiques concrets (diagnostics, préparations communes, etc.)	10	7,1

Tableau 16 - Facteurs liés aux savoirs

Autres		Nombre d'enseignants	
		(total =140)	%
Frein	Pas de frein	10	7,1
Levier	Pas de levier	0	0
Réponse hors sujet			
Frein		3	2,1
Levier		3	2,1
Pas de réponse			
Frein		9	6,4
Levier		12	8,6

Tableau 17 - Autres

Suite à l'observation de ces différentes données chiffrées, nous avons analysé plus finement les six facteurs les plus représentés dans notre échantillon, que ceux-ci soient mentionnés par les enseignants comme un frein ou comme un levier. Il s'agit des facteurs temporels et de la perception de la surcharge de travail, des facteurs personnels, des facteurs interpersonnels, des effets perçus en termes d'échanges et de développement professionnel, des facteurs organisationnels ainsi que ceux liés à la structure de l'école.

4.1.3. Analyse qualitative des freins et leviers exprimés en mai 2021

- **Facteurs temporels et perception de la charge de travail**

Au total, 63 enseignants sur 140 (45 %) évoquent, dans leurs réponses, des facteurs liés à la perception du temps et de la charge de travail engendrée par la mise en place du coenseignement.

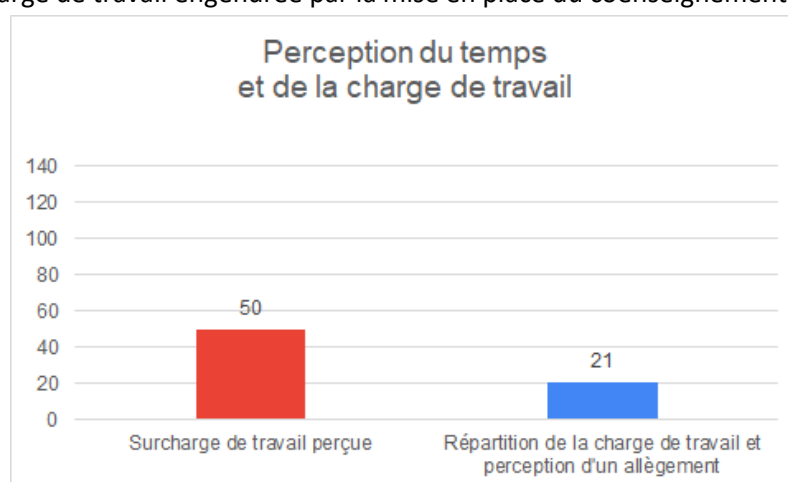


Figure 3 - Facteurs liés à la perception du temps et de la charge de travail.

Parmi eux, 50 répondants (35 %) (voir fig. 3) estiment qu'ils ne disposent pas du temps et/ou de l'énergie nécessaire pour collaborer efficacement avec leurs collègues ; ils évoquent « *le temps qui manque pour programmer ou mettre en place certains projets* » ou « *pour préparer ensemble les activités* », mais aussi « *la quantité de travail et de projets sur le côté qui semblent ajouter une charge de travail aux enseignants* », « *les collaborations que les enseignants font déjà avec d'autres collègues* », « *la pression liée aux différents apprentissages qui doivent être impérativement abordés et qui, par conséquent, laissent peu de place à cet enseignement différencié* ». À cet égard, une enseignante évoque notamment le « *plan de pilotage* », qui « *prend déjà beaucoup de temps* ». Une autre explique également que la multiplication des « *changements, des tâches administratives, des réunions...* » engendre une « *saturation de [s]a motivation* ». Pour ces enseignants, le projet « Différenciation en lecture » et la mise en place du coenseignement représentent un projet supplémentaire qui vient surcharger un programme déjà énergivore et chronophage.

À contrario, 21 répondants (15 %) estiment, quant à eux, que la présence du coenseignant permet d'alléger la charge que représente l'appropriation et la mise en œuvre de nouvelles pratiques didactiques et soulignent qu'il est indispensable « *d'instaurer des heures à utiliser à cette fin* » : « *désigner une personne de référence pour ce projet qui se déplace dans les classes, c'est l'idéal* » ; « *il est indispensable d'avoir une personne ressource, qui connaît le projet et le maîtrise* » ; « *le fait d'être*

2 en classe me permet d'être plus sereine pour vivre cette activité qui demande une grande implication de l'enseignante ». « Le fait d'avoir une personne ressource 2 périodes semaine dans notre classe, c'est motivant pour les enfants et pour l'enseignant. Et ça nous oblige à respecter ce temps de travail réservé à la production d'écrit et la lecture ».

- **Facteurs personnels**

Deuxième catégorie la plus représentée dans notre échantillon, les facteurs personnels sont mentionnés par 47 enseignants sur 140 (34,3 %) (voir fig. 4) comme déterminants dans le succès d'une bonne collaboration en coenseignement. Parmi eux, 21 répondants les mentionnent en tant que freins et 35 en tant que leviers.

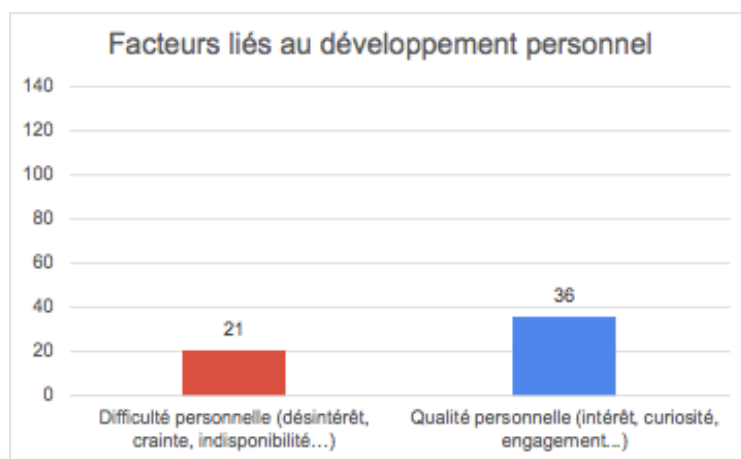


Figure 4 - Facteurs liés au développement personnel

L'intérêt pour le projet apparaît comme le principal moteur pour 18 enseignants : *« l'implication commune des membres », « la motivation, le dynamisme de chacune », « un souci commun de réaliser le projet »*. Parfois, l'investissement du seul coenseignant peut aussi agir comme aiguillon et générer celui de l'enseignante : *« Madame Aude portait son projet à cœur et donc j'étais motivée. Ceci n'est possible que si la personne est motivée ! », « le dynamisme, l'investissement à 100% de l'institutrice en charge du projet dans l'école »*. La curiosité ou la capacité d'« oser se lancer » sont considérées comme des clés efficaces pour entrer dans un tel projet. Le manque d'intérêt est, sans surprise, considéré à 18 reprises comme défavorable : *« Le manque d'investissement de la part de certains collègues qui ne se rendent pas compte de la réelle plus value du projet », « Les enseignantes de P1 ne travaillent jamais avec moi donc c'est un peu compliqué à mettre en place », « le manque d'intérêt de ma part (je ne comprends pas l'intérêt de ne le prévoir que pour une année) »*. La cause de cette absence d'implication est identifiée plusieurs fois comme une peur « trop de directives, peur de mal faire » ou dans le regard déficitaire porté sur les élèves : *« J'ai mon programme à voir pour les préparer pour la première année. Ils sont faibles donc on voit les matières principales »*.

Le deuxième facteur favorable émergent porte sur le professionnalisme des enseignants en tant que responsables des apprentissages de leurs élèves. Il s'agit de « bien faire son métier », d'avoir « envie d'aider les enfants à progresser » ou encore de « croire dans les enfants ». Dans le même ordre d'idées, d'autres identifient la nécessité d'une posture réflexive : la capacité de « se remettre en question pour évoluer », « Travailler avec des enseignants prêts à changer leurs méthodes de travail et adapter de nouveaux outils dans leur classe est une grande aide pour la mise en place du dispositif ». A l'inverse,

une enseignante mentionne « *l'investissement différent de chacun dans son métier* » comme une difficulté rencontrée.

A la suite de ces premiers éléments, il n'est pas étonnant que onze enseignants considèrent important que les acteurs du coenseignement montrent des traits de personnalité tels que l'ouverture d'esprit, la flexibilité ou la capacité d'adaptation : « *une ouverture d'esprit de chaque participant* », « *une certaine souplesse* », « *la flexibilité et l'adaptabilité à la réalité de la classe* » ou encore la capacité d'« *accepter les critiques constructives* ».

- **Facteurs interpersonnels**

La mise en œuvre du coenseignement implique a minima une relation entre collègues. Parmi les 140 répondants, 58 (41,4 %) (voir fig. 5) soulignent l'importance de cette relation interpersonnelle et de la communication qui la sous-tend. Ils sont 15 à l'identifier dans les freins et 53 dans les leviers.

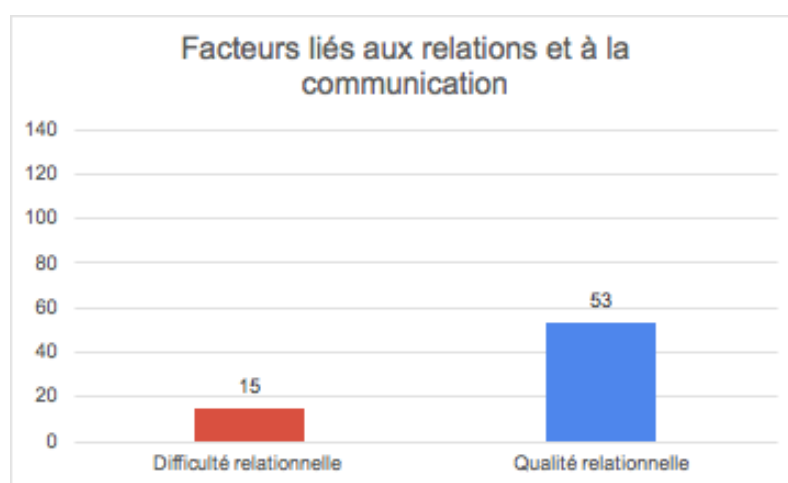


Figure 5 - Facteurs liés aux relations et à la communication

Avant tout, les enseignants estiment qu'une bonne communication entre les participants est un levier important pour un coenseignement efficace : « *partager, échanger, demander conseil* », « *Les discussions continues sur le projet permettent une belle collaboration* », « *le fait de partager notre ressenti avec les différents intervenants* », « *ne pas être seul et pouvoir partager ses idées* », « *parler, parler, parler* ». À l'inverse, « *le manque de communication* » a été un frein au sein de plusieurs équipes.

La « *bonne entente entre collègues* » (24 citations) apparaît comme une dimension qui permet cette communication aisée : « *l'entente* », « *l'affinité entre collègues* », « *une bonne ambiance d'équipe* », « *l'entente avec les collègues fait que nous avons une grande facilité à partager nos pratiques, à se demander conseil pour aider l'un ou l'autre de mes élèves* ». Inversement, « *une équipe qui ne se connaît pas* », « *le caractère de certains collègues* » ou encore « *l'individualisme* » représentent des obstacles à la relation et à la collaboration pour 4 enseignantes.

Enfin, 13 enseignants citent des valeurs essentielles à cette relation entre collègues. Ils en appellent à la « *bienveillance* », au « *respect* », au « *non-jugement dans l'animation réalisée par l'un ou l'autre* » et à « *l'écoute* » ou encore à « *la confiance en l'autre* ». D'un autre côté, deux enseignantes évoquent leur difficulté à se soumettre au regard de l'autre. « *La présence d'une autre personne au sein de la classe* » est liée à « *l'inquiétude d'être jugé* ».

- **Effets perçus en termes d'échanges et de développement professionnels**

La mise en place d'un coenseignement implique non seulement une relation professionnelle entre deux individus (voir ci-dessus), mais également la rencontre entre différentes valeurs, différentes représentations de l'enseignement, différents regards portés sur les élèves, différentes pratiques pédagogiques. 42 enseignants sur 140 (30 %) font référence, dans leurs réponses, aux difficultés ou aux apports spécifiquement pédagogiques suscités par la collaboration professionnelle.

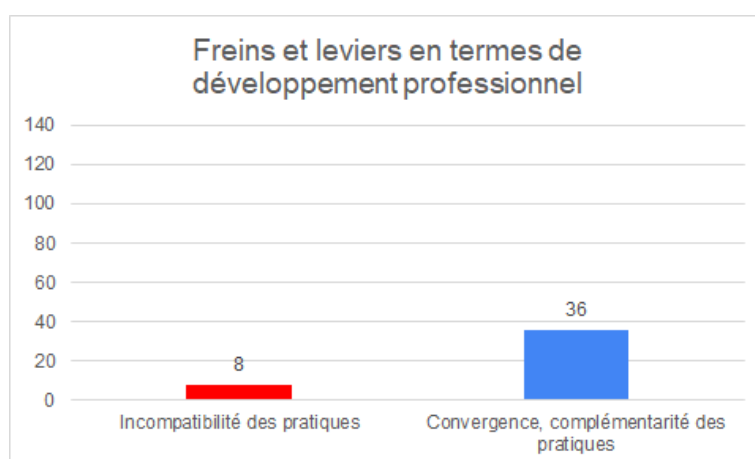


Figure 6 - Facteurs liés aux échanges de pratiques professionnelles

Parmi eux, 8 répondants (6 %) (voir fig. 6) déclarent avoir ressenti, dans certains cas, une incompatibilité entre les pratiques pédagogiques des enseignants : « *Un frein selon moi est la différence concernant les méthodes de travail et l'ouverture d'esprit concernant des potentiels changements* ». Dans une école, la faible « *connaissance de la pédagogie Montessori de la part de la coenseignante* » semble avoir fait obstacle à la collaboration. « *Des collaborateurs au profil trop différents* », « *le manque d'objectifs communs* », « *la gestion tout à fait différente de sa classe* », « *la compréhension de la méthode, le changement par rapport à son enseignement* » sont également évoqués comme des freins.

En revanche, 36 répondants (26 %) ont observé que les échanges professionnels avec leurs collègues ont eu des effets positifs sur leurs pratiques pédagogiques. Certains soulignent que la convergence des représentations (« *la même vision avec le co-enseignant* » ; « *une vision pédagogique commune* » ; « *nous avons les mêmes motivations et le même avis sur l'outil que nous utilisons* ») facilite le coenseignement.

D'autres ont beaucoup appris des « *échanges de pratiques* » (« *partage d'expériences* » ; « *plus d'idées* » ; « *mise en commun des activités et des méthodes utilisées* » ; « *il y a également l'apport de nouvelles compétences, de nouveaux savoirs* ») et de la complémentarité des regards (« *le regard différent sur les enfants* » ; « *une vision différente de l'attitude de l'élève face aux apprentissages* » ; «

on peut lui poser des questions par rapport à ce qu'on a observé durant la semaine (ici nous avons la chance d'avoir une logo) ».

La présence du collègue permet de porter un regard réflexif sur ses pratiques et de s'outiller pour progresser (« *les pratiques possibles ainsi que les retours sur l'animation par après* » ; « *accepter les critiques constructives et y travailler ensemble* » ; « *c'est sympa de partager avec les collègues pour avoir leur ressenti ou leur avis sur une interrogation* »). Elle permet également de se sentir plus efficace dans l'accompagnement des élèves (« *Le fait que l'on soit au moins deux pour réaliser l'activité. Avec des si petits, c'est plus compliqué d'être seule en classe pour ce genre d'activité* » ; « *suivi régulier de chacun* » ; « *presque du cas par cas* »).

L'observation de tels effets sur le développement professionnel constitue une motivation à poursuivre des pratiques collaboratives.

- **Facteurs liés à la structure de l'école**

La structure de l'école a été mise en évidence par 29 enseignants sur 140 (20,7 %) (voir fig. 7) comme ayant un impact sur la collaboration avec les collègues et à la mise en place du coenseignement. Parmi eux, 23 répondants (16,4 %) les mentionnent en tant que freins, et 10 (7 %) en tant que leviers.

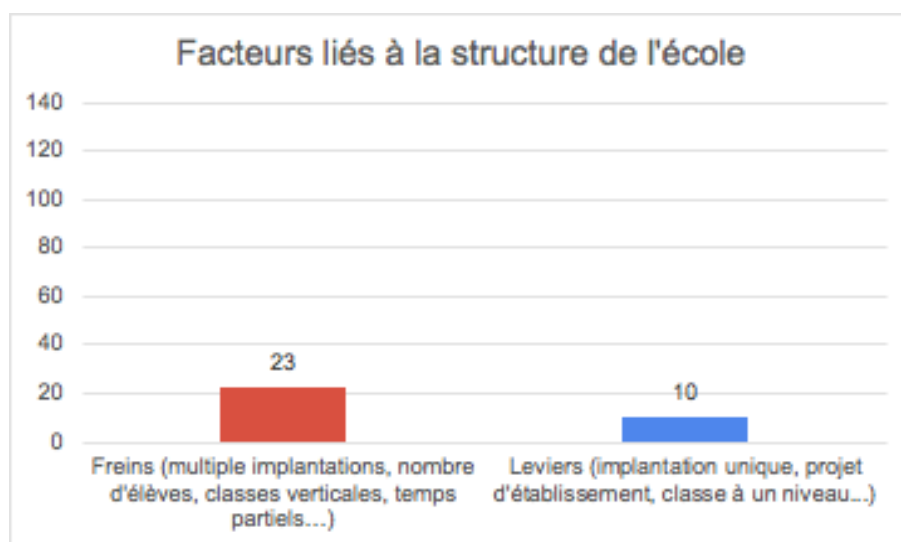


Figure 7 - Facteurs liés aux échanges de pratiques professionnels

Le facteur lié à la présence de classes verticales/transversales a été mentionné par 12 enseignants (8,6%). Ceux-ci ont été mis en difficulté par la différence de niveau entre les élèves, combinée à la mise en œuvre de l'outil didactique choisi : « *Il y a des enfants de plusieurs niveaux en classe dont je dois m'occuper* ».

La présence de plusieurs implantations a également été avancée par 10 enseignants (7,1%) comme un facteur qui fragilise la collaboration : « *Selon moi, le fait qu'il y ait 3 implantations différentes freine la collaboration entre toutes les collègues du cycle 5-8* » ; « *Le fait que la personne AP ne reste qu'une matinée dans notre école et qu'on n'a pas beaucoup de temps pour débriefer* ». Ils sont d'accord pour avancer qu'« *être au quotidien dans la même implantation* » serait bénéfique pour la mise en place d'un coenseignement entre enseignants.

Enfin, deux autres éléments relatifs à la structure de l'école, même s'ils sont moins représentés, ont été renseignés : le nombre trop élevé d'élèves par classe (6 enseignants) et la présence d'enseignants en cotitulariat avec des temps partiels qui freinent tous deux la communication et la collaboration (2 enseignants).

- **Facteurs organisationnels**

Comme cela a été dit plus haut, le projet pilote a dû s'intégrer dans un emploi du temps souvent chargé. Il est dès lors peu étonnant que l'aspect organisationnel ait pu poser des difficultés aux équipes. Celui-ci apparaît dans 48 réponses (34,2%) (voir fig. 8).

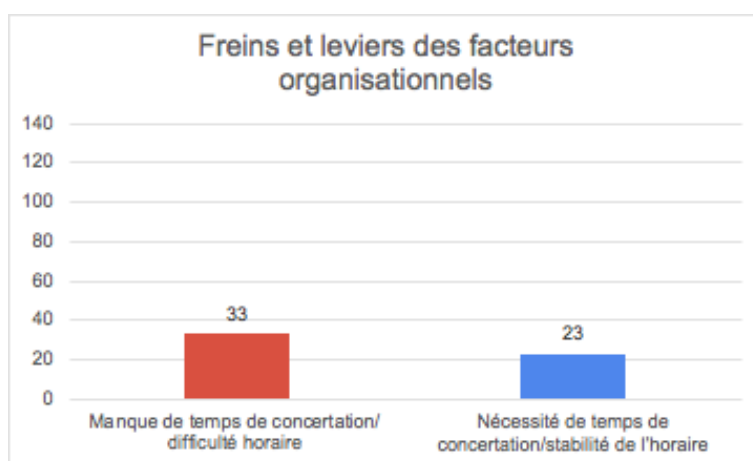


Figure 8 - Facteurs liés à l'organisation du temps de travail en coenseignement

Ainsi, « l'organisation des cours » a été jugée difficile parfois. Certains ont subi un « *horaire peu adapté* », d'autres un horaire « *instable* », particulièrement lorsque le coenseignant était mobilisé en tant que remplaçant : « *un enseignant malade dans une autre implantation qui doit être remplacé et hop, on change le programme et on utilise le co-enseignant pour aller en aide dans d'autres classes ; il y a donc un manque de régularité, on se retrouve parfois devant le fait accompli* ». À l'inverse, un horaire fixe ou pré-établi est identifié comme un levier par deux enseignantes.

Cependant, l'aspect saillant du facteur organisationnel (45 occurrences) porte sur l'absence de temps de concertation planifié à l'horaire. « *Difficulté pour organiser des temps de concertation consacrés au projet étant donné le nombre de concertations déjà prévues chaque semaine* », « *qu'il n'y ait pas de moments prévus pour se concerter (nous faisons ça pendant notre temps de midi)* ». En tant que dispositif collaboratif, le coenseignement apparaît imposer l'organisation de moments dédiés à cette relation professionnelle: « *De nombreux moments de concertation entre les enseignants sont, d'après moi, nécessaires pour la mise en place du coenseignement* ». Les manques mentionnés par les enseignants portent d'une part sur la planification et l'organisation commune avant l'activité et , d'autre part, sur des moments d'échanges et de retour sur l'activité et sur les élèves: « *Le temps qui manque pour préparer ensemble les activités* », « *pas toujours évident de se voir pour préparer, planifier* », « *planifier à l'avance et se concerter entre nous est nécessaire et cela avant la rentrée scolaire* », « *la mise en place de concertation pour échanger sur les idées, les pratiques possibles ainsi que les retours sur l'animation par après* », « *des moments de concertation pour pouvoir parler des différents élèves* ». Dans certains cas, des solutions internes ont été trouvées: « *le fait de travailler sur*

le même album au sein du cycle permet de partager le travail, de s'organiser plus facilement », « Je suis présente dans chaque implantation une journée complète ce qui permet, sur les temps de récréation ou de midi, de préparer et débriefer nos séances. Les outils tels que mails, téléphone et concertation nous aident également à investir le temps nécessaire ».

4.2. Évolution des pratiques de collaboration entre octobre et mai 2021

Les analyses portant sur la collaboration prennent uniquement en compte les 123 enseignants ayant répondu aux deux questionnaires qui leur étaient adressés.

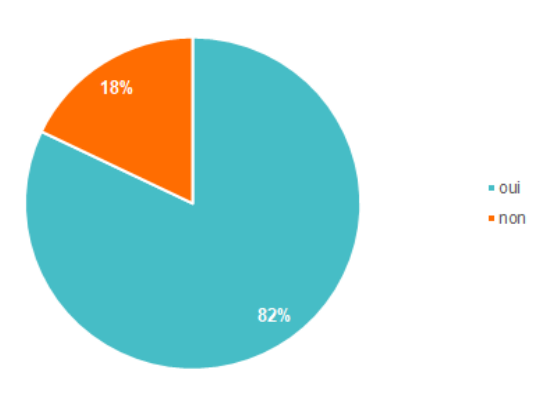


Figure 9 - Répartition des enseignants selon leurs pratiques de collaboration à l'entrée dans le projet

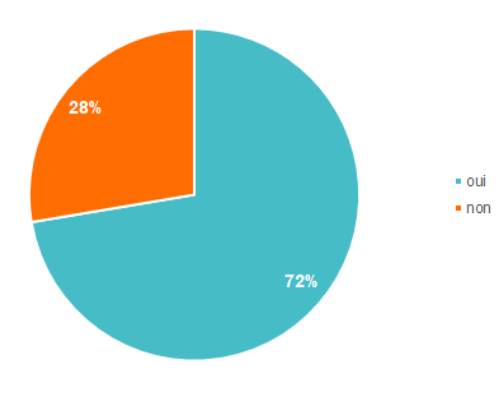


Figure 10 - Répartition des enseignants selon leurs pratiques de collaboration à la fin du projet

Entre l'entrée dans le projet et sa fin, moins d'enseignants déclarent collaborer avec des collègues. Nous passons de 18% d'enseignants qui déclarent ne pas collaborer à 28%. Ces résultats qui pourraient sembler négatifs sont à mettre en regard de deux éléments : la compréhension plus fine de ce qu'est une pratique de collaboration et le cadre proposé dans ce projet. La définition de la co-intervention et du coenseignement a peut-être fait évoluer les représentations des enseignants sur ce qu'implique la collaboration. De plus, il est possible qu'après l'entrée dans le projet, les représentations des enseignantes sur leur collaboration se limitent au projet différenciation en lecture réduisant ainsi l'empan des possibles. Notons toutefois que la majorité (72 % soit 89 enseignants) d'entre eux déclarent toujours collaborer régulièrement avec des collègues dans le cadre de leurs pratiques.

La suite de ce point vise à analyser finement cette expérience de collaboration.

Pour ce faire, les graphiques suivants ne concernent que les 101 participants du début et les 89 participants de fin ayant répondu « Oui » à l'item présenté à la figure 10 ci-dessus.

Catégories de collègues avec lesquels la collaboration a lieu (début de projet)

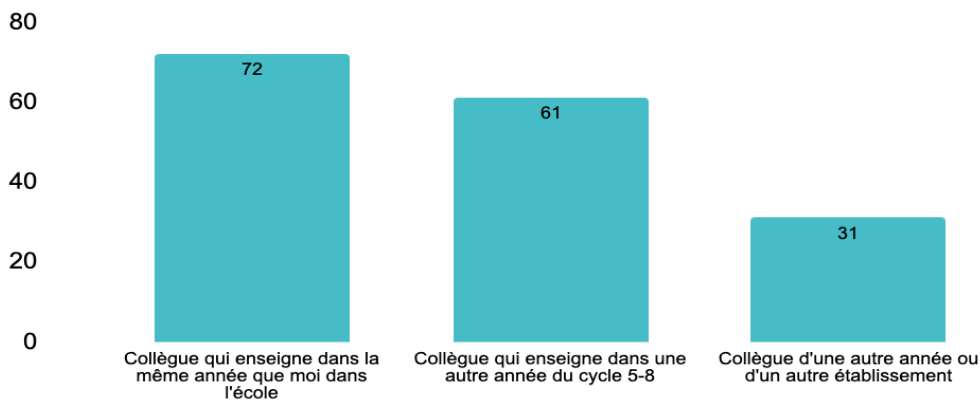


Figure 11 - Catégorie de collègues avec lesquels la collaboration a lieu (début de projet)

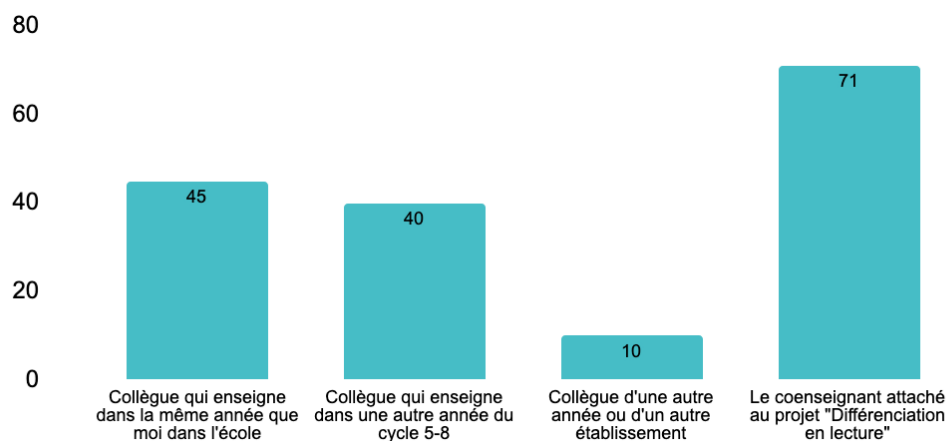


Figure 12 - Catégorie de collègues avec lesquels la collaboration a lieu (fin de projet)

Nous avons questionné les répondants sur les enseignants avec lesquels ils ont collaboré, en leur laissant la possibilité de sélectionner plusieurs réponses. Dans le questionnaire de fin de projet, le coenseignant attaché au projet « Différenciation en lecture » a été proposé en plus aux enseignants.

Aussi bien à l'entrée dans le projet qu'à la sortie, nous observons une courbe décroissante montrant que les enseignants collaborent davantage avec des collègues dont le contexte de travail est proche du leur. Plus ce contexte est éloigné, moins la collaboration semble fréquente. Cette idée est renforcée par le fait que les enseignants collaborent en fin de projet en priorité avec le coenseignant qui intervient dans leur classe.

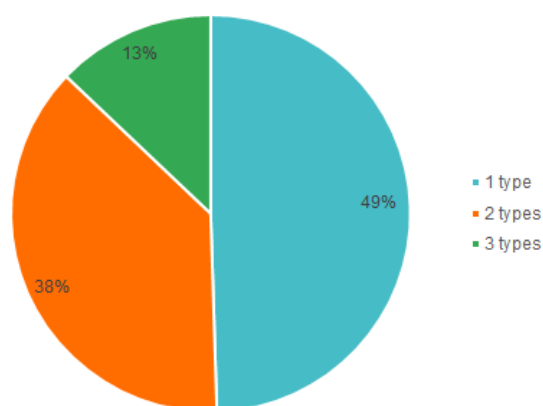


Figure 13 - Diversité des partenaires de collaboration à l'entrée dans le projet

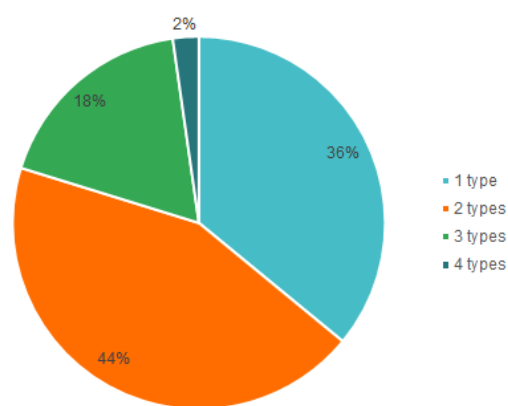


Figure 14 - Diversité des partenaires de collaboration à la fin du projet

Le graphique ci-dessus reprend les trois ou quatre types de partenaires différents présentés dans le graphique précédent, en précisant la diversité des partenaires avec lesquels les 101 ou 89 enseignants ont collaboré, ce qui permet d'observer dans quelle mesure ils sont habitués à des collaborations différentes. Nous constatons une augmentation de la diversité des collaborations : les enseignants sont plus nombreux à collaborer avec deux ou trois types de collègues différents. Dans cette optique, la collaboration avec uniquement un type de collègue est passée de 49 % à 36 % entre octobre 2020 et mai 2021.

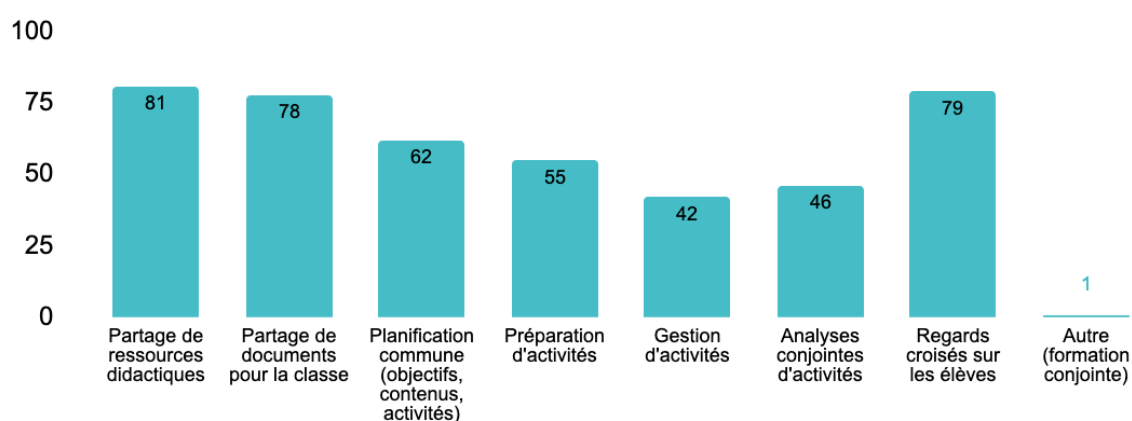


Figure 15 - Répartition des objets de collaboration entre enseignants en début de projet

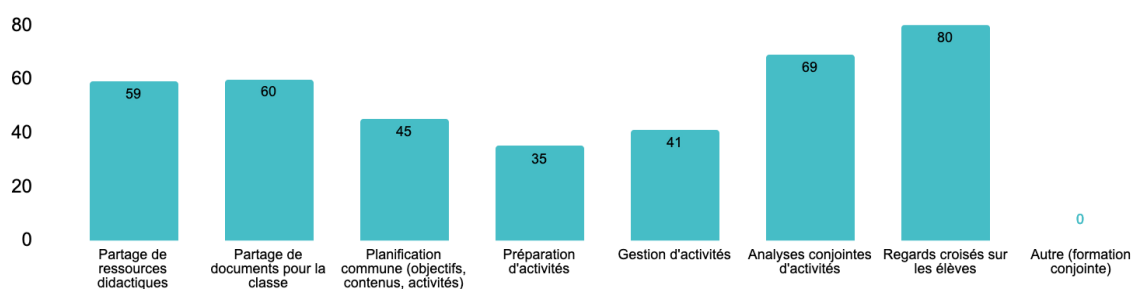


Figure 16 - Répartition des objets de collaboration entre enseignants en fin de projet

L'objet de la collaboration a également été questionné. Précisons que, pour cet item également, les enseignants pouvaient choisir plusieurs réponses, ce que la très grande majorité d'entre eux ont fait.

Dans le rapport de janvier 2021, nous avons proposé une analyse des données selon deux catégories que nous reprenons ici.

La première porte sur le **partage d'expertise** et regroupe 4 objets de collaboration : le partage de ressources didactiques, le partage de documents pour la classe, les regards croisés sur certains élèves et l'analyse conjointe d'activités d'enseignement. Ce dernier objet a un nombre plus important d'occurrences en fin de projet qu'en début. Une explication possible de ce constat est la responsabilité conjointe que le coenseignant et le titulaire ont des élèves. En effet, proposer des activités aux mêmes élèves permet plus facilement d'échanger sur les activités vécues. Les regards croisés sur certains élèves ont été autant pointés par les enseignants en début et fin de projet. Par contre, le partage de ressources et de documents obtient moins d'occurrences en fin de projet qu'en début. Une explication possible à cette diminution est qu'en fin de projet, les enseignants ont répondu en se concentrant exclusivement sur leurs pratiques de collaboration dans le cadre de l'expérience pilote « différenciation en lecture » et non de façon générale comme en début de projet.

La deuxième catégorie cible le **coenseignement** et reprend la planification commune, en ce compris la détermination d'objectifs et de contenus communs, la préparation commune d'activités d'apprentissage et la cogestion d'activités d'apprentissage. Ce dernier est resté stable entre le début et la fin du projet. Ce n'est pas le cas de la planification et de la préparation communes qui ont obtenu moins d'occurrences en fin de projet. Nous nous demandons si une meilleure définition et compréhension des concepts liés au coenseignement n'a pas amené les enseignants à modifier leur représentation et donc à estimer qu'ils collaboraient moins sur ces aspects de planification et de préparation.

4.3. Coenseignement et évolution des pratiques

Pour analyser ce point, nous avons posé la question suivante aux enseignants dans notre questionnaire de fin de projet soumis en mai 2021 : *que vous soyez titulaire ou coenseignant(e), en quoi le fait de travailler en coenseignement a-t-il (ou non) fait évoluer vos pratiques ?*

140 enseignants ou coenseignants ont répondu au questionnaire. Nous avons analysé les réponses en tentant de repérer les constantes ou des tendances pour pouvoir élaborer des catégories. De nombreuses réponses ont été codées dans plusieurs catégories, les propos comportant parfois une énumération d'apports entrant dans plusieurs de celles-ci. Nous avons recensé ainsi 176 références à des types d'apport (ou non) du coenseignement.

Dans un premier temps, nous avons identifié que la majorité des réponses (144 /176) laisse entendre que le coenseignement a fait évoluer les pratiques des enseignants (voir figure 17). 19 enseignants n'ont pas répondu à la question. 9 considèrent qu'ils n'ont pas mis en place de coenseignement et seulement 4 estiment que le coenseignement n'a pas fait évoluer leurs pratiques.

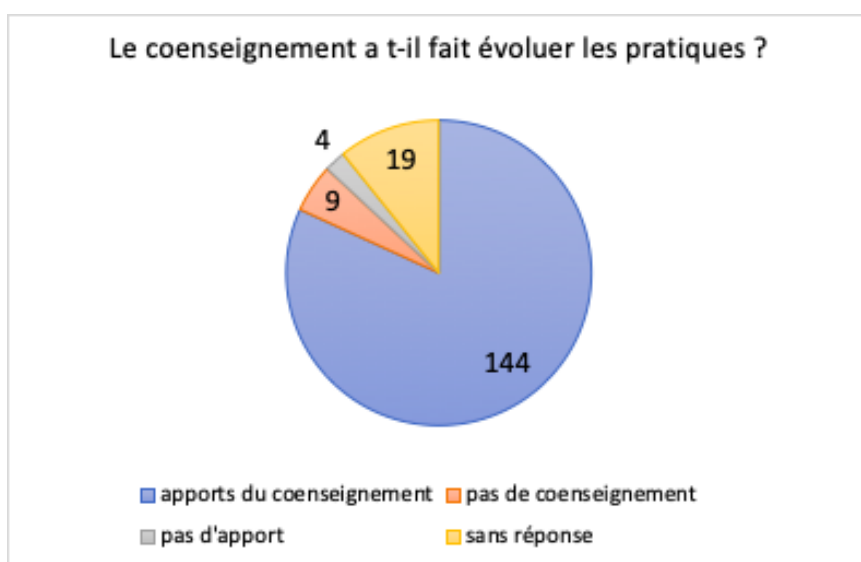


Figure 17 - Enseignement et évolution des pratiques

Dans un deuxième temps, nous avons fait un focus sur les 144 réponses positives qui mettent en évidence un apport du coenseignement. Nous avons alors mis en avant 5 grandes catégories de réponses :

- une première catégorie est centrée sur les élèves comme celle que nous avons intitulée « ***l'échange et le regard pluriel sur les élèves*** » ;
- une deuxième est centrée sur la différenciation des élèves et l'ajustement des pratiques qui en découle comme celle que nous avons intitulée « ***la différenciation, la régulation, l'ajustement*** » ;
- une autre est centrée sur les pratiques et relève de ce que nous avons appelé « ***l'échange, l'adaptation de pratiques*** » ;
- une quatrième catégorie regroupe des réponses plus évasives indiquant que le coenseignement a permis de mettre en place une ***collaboration rassurante et soutenante*** ;
- enfin, nous avons pu identifier une dernière catégorie de réponses où les répondants soulignent que le coenseignement leur a permis de ***remettre en question leurs pratiques et de les former à un nouvel outil***.

Le graphique suivant (voir figure 18) indique que l'apport le plus représentatif (50 sur 144) est celui qui concerne les échanges et les adaptations de pratiques. Les deux catégories suivantes indiquent

que 28 répondants estiment que le coenseignement apporte un regard différent sur leurs élèves, ce qui leur permet souvent, dans un second temps, de différencier les apprentissages et de réguler leurs pratiques en fonction des besoins des apprenants (27 répondants).

Certains enseignants (23), tout en admettant l'apport du coenseignement, identifient moins précisément de quelle nature relève cet apport : ils évoquent une collaboration rassurante, agréable ou bienveillante.

Enfin, 16 répondants estiment que le coenseignement remet en question leurs pratiques habituelles dans une optique de formation sur le terrain entre pairs.

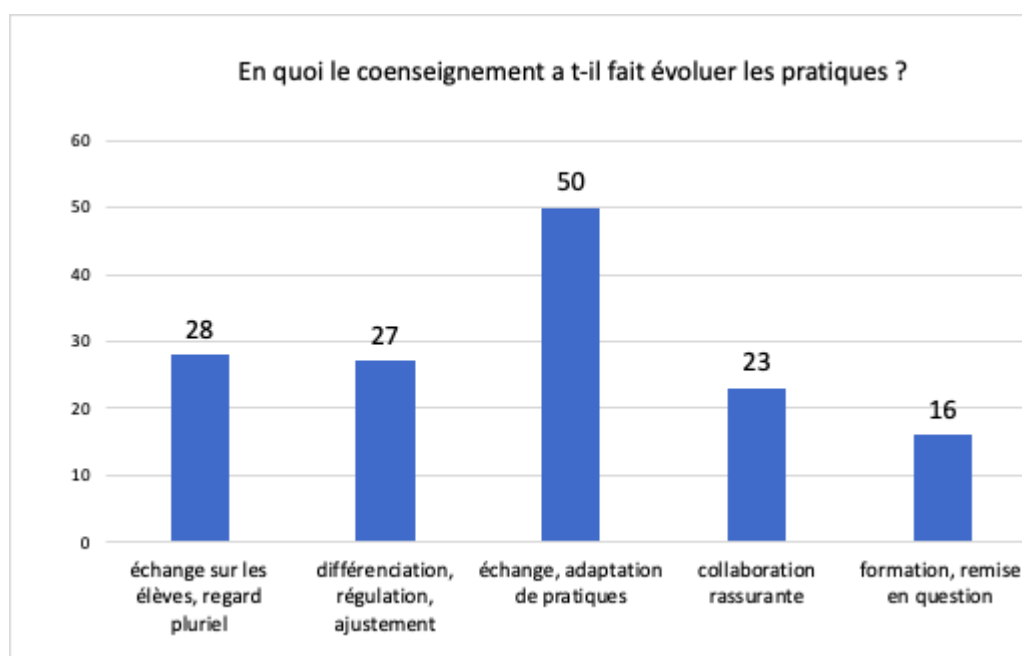


Figure 18 - Impact du coenseignement sur les pratiques

5. Conclusions

Au terme des deux années de cette recherche pilote qui visait à expérimenter des pratiques pédagogiques susceptibles de favoriser la différenciation au sein du nouveau tronc commun de l'enseignement obligatoire, un certain nombre de constats méritent d'être mis en évidence en vue des choix stratégiques qui devraient s'imposer dans un proche avenir.

En premier lieu, les résultats des élèves attestent que les dispositifs de différenciation que nous avons pu expérimenter produisent des effets probants. En particulier, le coenseignement apparaît comme un levier majeur pour l'amélioration des pratiques professionnelles telle qu'elle a été préconisée notamment en France par le Centre national d'étude des systèmes scolaires (CNESCO). Plus largement, les différents dispositifs et les modalités de coenseignement dont nous avons pu accompagner la mise en place rassemblent plusieurs caractéristiques des dispositifs de formation continue « efficaces » telles que la recherche a pu les mettre en évidence (Lessard, 2021 ; Maulini, 2021), c'est-à-dire des dispositifs qui font progresser les acquis des élèves et évoluer les pratiques professionnelles des enseignants.

Par ailleurs, les bénéfices résultant de l'accompagnement des enseignants (sur le terrain ou dans le cadre des communautés de pratiques) et de la dimension collaborative du projet confirment combien la formation continue gagnerait à prolonger et à renforcer ce type de démarche. Si l'adoption par les enseignants de nouveaux dispositifs et de nouvelles procédures porteurs en termes de progression et de différenciation des apprentissages est un processus lent et complexe, nous pensons avoir pu démontrer qu'elle dépendait fortement de l'occasion qui leur était donnée de s'associer dans la durée avec des chercheurs, dans une relation basée sur la confiance mutuelle où il s'agit moins d'appliquer des dispositifs tout faits ou de suivre des recommandations que de coconstruire et d'expérimenter ensemble les dispositifs et les procédures. Cette pratique collaborative a permis de nouer des liens étroits avec la recherche. L'accès aux connaissances récentes issues de la recherche en éducation et l'engagement dans une démarche scientifique de construction de nouveaux savoirs et pratiques professionnelles ont été possibles. Les données recueillies dans le cadre de cette expérience pilote témoignent de l'importance de soutenir les démarches susceptibles de garantir les conditions d'un dialogue constructif entre les acteurs de terrain et de la recherche

A cet égard, on ne peut que regretter que le projet qui s'achève ait été d'une durée si limitée et ait subi un arrêt brutal au terme d'une année seulement pour ce qui concerne la vague 2. Pour la suite, il importe de considérer que, pour un enseignant, modifier ses pratiques demande du temps et constitue une surcharge de travail, ce qui implique qu'on alloue à ce type de démarche à la fois une durée significative et des moyens humains spécifiques.

Résumons brièvement les recommandations plus précises formulées par notre équipe dans son dernier rapport intermédiaire :

L'état des lieux des pratiques d'enseignement apparaît un facteur déterminant le choix des outils et la mise en place d'une différenciation pertinente quel que soit le domaine visé . **L'usage d'outils réflexifs tels que le questionnaire d'auto-positionnement paraît une pratique recommandable afin que les enseignants puissent poser eux-mêmes un diagnostic sur leurs pratiques et agir en conséquence.**

La nécessité d'assurer le travail en autonomie d'une partie de la classe, particulièrement dans les classes de primaire, apparaît comme un frein au maintien de certains outils dans les classes au-delà de l'expérience pilote. Tant la gestion par l'enseignant d'un travail en petit groupe d'élèves, que la mise en œuvre d'entretiens individuels pourtant essentiels à la différenciation, constituent des obstacles importants. **Il s'agirait de les considérer et de les travailler avec les équipes pédagogiques en amont**, en tenant compte du fait que, dans la plupart des cas, des ressources existent chez les enseignantes de maternelle.

La concertation est essentielle au bon fonctionnement du coenseignement. Cependant tant qu'elle reste informelle, elle ne permet pas de mettre en œuvre l'AP de manière efficace parce qu'elle empêche d'approfondir l'analyse des difficultés. **Il serait donc recommandé d'instaurer de manière formelle des heures de concertation à l'horaire.**

Par ailleurs, pour mettre en œuvre le coenseignement, la rencontre humaine et donc la confiance entre titulaires et personne AP se construit généralement sur la durée. **Il semble donc recommandable d'éviter au maximum les changements d'attribution pour le poste de coenseignant.** De plus, pour assurer la régularité et donc l'efficacité du projet, il serait opportun d'éviter que la personne AP assure

des remplacements au sein de l'équipe. **Il est important que ce rôle soit reconnu en tant que tel.**

Pour favoriser un impact sur la coordination horizontale et verticale, **nous recommandons le choix d'un projet commun pour un cycle**, car il est susceptible de générer de la cohérence, de la continuité et des regards croisés sur les pratiques. Par ailleurs, la personne AP peut s'avérer indispensable pour créer ce lien.

Enfin, nous avons pu constater que le rôle de la direction différait d'une école à l'autre. Si, suite à l'inscription de leur école au projet, certaines ont participé à l'ensemble des réunions collectives, d'autres sont restées à l'écart. Il apparaît pourtant que **lorsque la direction reste impliquée tout au long du projet, cela a un impact positif sur la perception des enseignants**. Ils se sentent soutenus, valorisés et écoutés. Notre dernière recommandation serait donc de mobiliser autant que possible les directions dans la suite du processus, ce qui suppose qu'on commence par les informer au maximum des résultats de cette expérience pilote.

Il reste que notre équipe de recherche est fière du travail qu'elle a pu accomplir dans ce temps réduit et dans un contexte rendu particulièrement complexe par la crise sanitaire. Elle espère que sa contribution au développement professionnel des enseignants qu'elle a eu la chance d'accompagner va continuer à porter du fruit et inspirera des expériences similaires au sein des écoles. Elle se déclare enfin disposée à continuer à apporter son expérience et son expertise dans le cadre de nouveaux appels à projets.

6. Bibliographie

Anadón, M. (2019). Les méthodes mixtes : implications pour la recherche « dite » qualitative.

Recherches qualitatives, 38(1), 105-123. <https://doi.org/10.7202/1059650ar>

Dachet, D., & Baye, A. (2018). *Les différentes formes de validation : cadre conceptuel à destination des travaux du Pacte*. Liège : Université de Liège.

Duchastel, J., & Laberge, D. (2019). Entre qualitatif et quantitatif; complexité, interprétation et découverte. *Recherches qualitatives*, 38(2), 5-24. <https://doi.org/10.7202/1064928ar>

Goigoux, R. (2003, décembre 4-5). *Comment organiser et planifier l'enseignement de la lecture aux différentes étapes de la scolarité primaire ? Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire organisée par le PIREF*. <http://ekladata.com/gTk4yM5B42NUF7XEDY6c5MIjXyQ/goigoux-PIREF-2003.pdf>

Goigoux, R. (2016). (Ed.). *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. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/synthese-du-rapport-lire-et-ecrire>

Howell, D. C., Rogier, M., Yzerbyt, V. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Université.

Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin

& Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (p. 428–444). Sage Publications, Inc.

Lessard, C. (2021). *Évaluation des effets du développement professionnel des acteurs de l'éducation*. Paris : Cnesco-Cnam.

Maulini, O. (2021). *La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation : comparaisons internationales, tensions structurelles et perspectives d'évolution*. Paris : Cnesco-Cnam. Wonnacott, T. H. & Wonnacott, R. J. (1991) *Statistique : économie, gestion, sciences, médecine*, Presses Universitaires d'Aix-Marseille.

Bibliographie des outils et dispositifs sélectionnés

Bianco, M., Coda, M. & Gourgue, D. (2002). *Compréhension GS*. Grenoble: Éditions de la Cigale.

Bianco, M., Coda, M. & Gourgue, D. (2004). *Compréhension CP/CE1*. Éditions de la Cigale. Brasseur, P. (2013). 1001 activités autour du livre. Casterman.

Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). *L'atelier dirigé d'écriture au CP: une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. 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.). 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.). Chenelière Éducation.

Cèbe, S., Goigoux, R. (2013). *Lectorino & Lectorinette apprendre à comprendre les textes narratifs*. Éditions Retz

Cèbe, S., Goigoux, R. (2017). *Narramus: apprendre à comprendre et à raconter une histoire*. Éditions Retz.

Cèbe, S., Goigoux, R., Paour, J-L. (2018). *PHONO. Développer les compétences phonologiques*. Éditions Hatier.

Dorner, C. (2013). *Vers la phono. Maternelle grande section*. Accès Éditions.

Duprey, S., Duprey, G. (2006). *Parcours lectures. Maternelles moyennes et grandes sections*. 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 [En ligne], 55. <https://doi.org/10.4000/reperes.1161>

Harvey, D. (2005). *Les cercles de lecture*. Chenelière éducation.

Jaquier-Roux, M. & Zorman, M. (2018). *Conscience Phonologique CP*. Éditions de la Cigale.

- Jaquier-Roux, M. & Zorman, M. (2018). *Conscience Phonologique GS*. Éditions de la Cigale.
- Lafontaine, A., Terwagne, S. Vanhulle S. (2013). *Les cercles de lecture*. De Boeck. Le Moal, C. & Soler, V. (2016). *De la dictée à l'adulte aux premiers écrits*. Editions 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*. Chenelière Éducation.
- Pourchet, M. & Zorman, M. (2014). *Fluence, volume 1. CP/CE*. Éditions de la Cigale.
- Schneider, J-B. (2012) *Défi lire, 10 parcours à travers la littérature de jeunesse, de 6 à 8 ans*. Accès Éditions.

Annexe 1. Questionnaire Google Forms mai 2021

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 d'avoir un retour par rapport à votre expérience dans le projet pilote.

Le questionnaire est constitué de 14 questions ; y répondre vous prendra une petite quinzaine de minutes. Que vous soyez titulaire ou coenseignant, il vous est demandé de répondre à chacune des questions posées.

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

Merci pour votre précieuse contribution !

***Obligatoire**

1. 1. Localisation et nom de l'école *

Une seule réponse possible.

- ☐ [Redacted]
- ☐ [Redacted]
- ☐ [Redacted]
- ☐ [Redacted]
- ☐ [Redacted]
- ☐ [Redacted]
- ☐ [Redacted]
- ☐ [Redacted]
- ☐ [Redacted]
- ☐ [Redacted]
- ☐ [Redacted]
- ☐ [Redacted]
- ☐ [Redacted]
- ☐ [Redacted]
- ☐ [Redacted]oul
- ☐ [Redacted]
- ☐ [Redacted]
- ☐ [Redacted]ale Marcel Radelet
- ☐ [Redacted]
- ☐ [Redacted]
- ☐ [Redacted]
- ☐ [Redacted]
- ☐ [Redacted]
- ☐ [Redacted]
- ☐ [Redacted]
- ☐ [Redacted]
- ☐ [Redacted]
- ☐ [Redacted]

☐ [REDACTED]

☐ [REDACTED]

2. 2. Votre prénom *

3. 3. Votre nom de famille *

4. 4. A ce stade du projet, vous vous sentez plutôt... *

Une seule réponse possible.

- ☐ ... curieux
- ☐ ... enthousiaste
- ☐ ... sceptique
- ☐ ... inquiet
- ☐ ... sans avis
- ☐ en questionnement
- ☐ Autre : _____

5. 4 bis. Expliquez votre réponse en quelques mots. *

6. 5. Le ou les outil(s) didactique(s) choisi(s) a/ont-il.s répondu à vos attentes ? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ En partie

7. 5 bis. Expliquez votre réponse en quelques mots. *

8. 6. Avez-vous observé que l'(les) outil(s) didactique(s) expérimenté(s) dans le cadre du projet "Différenciation en lecture" a (ont) des effets positifs sur l'apprentissage de vos élèves ? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui
- ☐ Non *Passer à la question 11*

9. 6 bis. Quels sont ces effets ? *

10. 6 ter. Sur quels élèves ? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Les élèves les plus forts majoritairement
- ☐ Les élèves les plus fragiles majoritairement
- ☐ Tous les élèves
- ☐ Autre : _____

Passer à la question 12

11. 6 bis. A votre avis, pourquoi ?

12. 7. Estimez-vous que la participation au projet "Différenciation en lecture" a contribué au développement de vos compétences professionnelles ? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui
- ☐ Non *Passer à la question 14*

13. 7 bis. Quelles compétences professionnelles avez-vous développées dans le cadre de ce projet ? *

Passer à la question 15

14. 7 bis. Pourquoi ce projet ne contribue-t-il pas au développement de vos compétences professionnelles ? *

15. 8. A ce stade du projet "Différenciation en lecture", collaborez-vous régulièrement avec un (des) collègue(s) ? *

Une seule réponse possible.

☐ Oui

☐ Non *Passer à la question 18*

16. 8 bis. Avec quel(s) collègue(s) collaborez-vous régulièrement ? (plusieurs réponses possibles) *

Plusieurs réponses possibles.

☐ Un.des collègue.s qui enseigne.nt dans la même année que moi dans l'école

☐ Un.des collègue.s qui enseigne.nt dans une autre année du cycle 5-8

☐ Un.des collègue.s d'une autre année ou d'un autre établissement

☐ Le coenseignant attaché au projet "Différenciation en lecture"

17. 8 ter. Sur quoi porte votre collaboration ? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Partage de ressources didactiques (ouvrages, notes de lecture...)
- ☐ Partage de documents pour la classe (exercices, synthèses, manuels, évaluations...)
- ☐ Planification commune, détermination d'objectifs ou de contenus pédagogiques communs
- ☐ Préparation d'activités en commun
- ☐ Gestion d'activités en commun
- ☐ Analyse d'activités vécues
- ☐ Regards croisés sur certains élèves (en difficulté, par exemple...)

Autre : ☐ _____

18. 9. Que vous soyez titulaire ou co-enseignant(e), en quoi le fait de travailler en co-enseignement a-t-il (ou non) fait évoluer vos pratiques ?

19. 10. Quels sont les éléments qui freinent la collaboration entre collègues et/ou la mise en place du co-enseignement dans le cadre de ce projet ? *

20. 11. Quels sont les éléments qui favorisent la collaboration entre collègues et/ou la mise en place du co-enseignement dans le cadre de ce projet ? *

21. 12. Durant le projet, quelles sont les deux pratiques de différenciation que vous mettez le plus souvent en œuvre en classe lorsque vous enseignez la lecture ? *

22. 13. Quel(s) rôle(s) l'accompagnateur/chercheur a-t-il joué dans le projet "Différenciation en lecture" ? *

23. 14. Jugeriez-vous opportun que la Fédération Wallonie-Bruxelles généralise le principe du co-enseignement dans toutes les écoles ? *

Une seule réponse possible.

☐ Oui

☐ Non

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Annexe 2. Facteurs ayant influencé positivement ou ayant freiné la collaboration pédagogique

Catégories	Freins	Leviers
Facteurs liés à l'apprenant	Observation d'effets négatifs, pas d'effet observé...	Centration sur les élèves : objectifs pédagogiques communs, visée d'aider les élèves à progresser et observation d'effets positifs (??)
Facteurs liés à l'enseignant	Facteurs personnels (désintérêt, manque d'engagement, indisponibilité, peurs, représentations initiales par rapport aux capacités de leurs élèves...)	Facteurs personnels (intérêt, curiosité, engagement, remise en question, envie de collaborer, flexibilité, réflexivité...)
	Facteurs interpersonnels (communication difficile, pas/peu de relations entre collègues...)	Facteurs interpersonnels (communication facile, relation préexistante entre collègues, écoute, confiance mutuelle, non-jugement...)
Facteurs liés à l'enseignant et au contexte	Facteurs temporels, perception d'une surcharge de travail (manque de temps) e.a pour les autres matières	Facteurs temporels : avoir des heures attribuées pour le coenseignement cela (dans le cadre du projet pilote) ; Allègement de la charge de travail, répartition des rôles de chacun
Facteurs liés au contexte	Facteurs spatiaux, matériels et gestion de groupe (manque de locaux, cout des outils...)	Facteurs spatiaux, matériels et gestion de groupe (locaux, être à deux en classe...)
	Difficultés organisationnelles (horaire, concertations...)	Bonne organisation (horaire bien aménagé, présence du coenseignant planifiée, concertations planifiées...)
	Structure de l'école défavorable (nombre d'élèves par classe, nombre d'implantations, taille de l'école, classes verticales, temps partiels...)	Structure de l'école favorable (organisation en cycle, une seule implantation, classes à un seul niveau, projet d'établissement...)
	Covid (absentéisme, normes, temps à rattraper, manque de réunions)	Meilleure situation sanitaire
	Pénurie, absentéisme, absence du coenseignant l'année prochaine	/
	Accompagnement par le chercheur	

Facteurs liés aux savoirs (outils et pratiques innovantes)	Incompatibilité des pratiques de coenseignement avec les pratiques habituelles (pratiques du coenseignant >< pratiques de la titulaire)	Complémentarité ou convergence des pratiques, partages (pratiques/outils du coenseignant // pratiques de la titulaire), adaptation des pratiques selon la classe...
	Différents choix d'outil au sein d'une même équipe éducative	Outil/dispositif partagé (choix de l'outil en équipe, utilisation du même outil par les partenaires...)
	L'outil/le programme didactique en lui-même (difficultés d'appropriation, contraintes trop importantes...)	La construction commune des objets didactiques concrets (diagnostic, préparations communes etc.)
Autres	Pas de frein	Pas de levier
	Réponse hors sujet	
	Pas de réponse	