
Accompagnement-recherche en littératie : identifier des leviers de développement professionnel avec et pour les enseignants

*Support-research: identifying levers for professional development with and for
teachers*

Marine André et Olivier Leyh



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/questionsvives/10869>

DOI : 10.4000/16nav

ISBN : 1635-4079

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2025

ISBN : 978-2-912643-68-1

ISSN : 1635-4079

Ce document vous est fourni par Université de Liège



Référence électronique

Marine André et Olivier Leyh, « Accompagnement-recherche en littératie : identifier des leviers de développement professionnel avec et pour les enseignants », *Questions Vives* [En ligne], N° 44 | 2025, mis en ligne le 15 juillet 2026, consulté le 01 septembre 2026. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/10869> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/16nav>

Ce document a été généré automatiquement le 8 août 2026.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont susceptibles d'être soumis à des autorisations d'usage spécifiques.

Accompagnement-recherche en littératie : identifier des leviers de développement professionnel avec et pour les enseignants

Support-research: identifying levers for professional development with and for teachers

Marine André et Olivier Leyh

1. Introduction et contexte

- 1 Depuis 2017, la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) connaît une refonte de son système éducatif. Cette réforme, appelée « Pacte pour un enseignement d'excellence », prévoit entre autres une mesure de pilotage renforcé des écoles. Dans ce contexte, une attention particulière est portée chaque année à une cinquantaine d'établissements identifiés « en écart de performance » du point de vue des résultats et des parcours des élèves, du climat scolaire, etc. Ils bénéficient alors d'un soutien renforcé et de diverses ressources, parmi lesquelles des projets de recherche caractérisés par l'innovation. Ces derniers consistent à accompagner les équipes éducatives dans la mise en œuvre de programmes scientifiquement validés dans le courant de l'*evidence-based education* (EBE) durant trois années (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017).
- 2 Dans ce cadre, notre équipe de recherche est chargée de soutenir, dans 21 écoles de la FW-B, la mise en œuvre d'ateliers de lecture et d'écriture visant le développement des compétences en littératie des élèves de la troisième à la sixième année primaire. Ces ateliers, développés par L. Calkins ou M. Zorman, sont décrits dans des manuels didactiques et reposent sur plusieurs principes didactiques faisant consensus dans la communauté scientifique (Bilton & Duff, 2021 ; CNESCO, 2016, 2018 ; Graham et al., 2012) mais étant parfois éloignés des pratiques habituelles des enseignants.

- 3 Cette recherche articule deux visées complémentaires. La première est transformative : elle consiste à accompagner les enseignants dans l'adoption durable de nouvelles pratiques d'enseignement de la littératie, ce qui inclut une réflexion au départ de leurs pratiques habituelles et de leurs conceptions de la lecture et de l'écriture et de leur enseignement. Les pratiques sont des manières singulières d'exécuter l'activité professionnelle d'enseignement (Altet, 2002) tandis que les conceptions renvoient aux croyances et aux connaissances à la fois personnelles et partagées par la communauté enseignante qui agiraient comme des filtres qui guident l'action (Crahay et al., 2010). La deuxième visée est épistémique et se divise en deux objectifs : conceptualiser les processus de transformation des pratiques et des propositions formulées dans les manuels didactiques et identifier au sein de l'accompagnement prodigué des leviers perçus qui favorisent ces processus de transformation. Par ailleurs, l'accompagnement et l'étude des transformations ont permis de créer, avec les enseignants, des fiches pratiques et des capsules vidéo pour aider d'autres enseignants à s'approprier les *Ateliers de littératie*. Ces éléments ne seront pas abordés ici.
- 4 Le présent article cible les leviers perçus de développement professionnel. Il s'agit donc de questionner, à travers la trajectoire de développement de deux enseignantes, le soutien apporté par les chercheurs dans la mise en œuvre des ateliers proposés. Cette étude exploratoire menée avec les praticiens a pour objectif de construire une base de connaissances qui pourra, après sa consolidation, être transférable pour l'accompagnement de nouvelles écoles par des conseillers pédagogiques.

2. Revue de la littérature

2.1. Le développement professionnel des enseignants

- 5 La conception du développement professionnel (DP) dans laquelle s'inscrit cet article rejoint celle de Portelance et al. (2014) qui le considèrent comme :
- un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise (p. 12).
- 6 Ainsi, le DP recouvre deux volets indissociables (Pastré, 2011) : un volet opératif qui comprend les pratiques professionnelles au sens large (incluant les pratiques d'enseignement), et un volet identitaire qui recouvre l'identité professionnelle enseignante inscrivant l'individu et sa singularité dans un groupe social qui partage une culture professionnelle (Cattonar, 2001).
- 7 Donnay et Charlier (2006) ajoutent l'importance des interactions avec l'altérité et des conditions d'activité qui permettent ce processus. Ceci nous inscrit dans une perspective de professionnalisation des enseignants (Uwamariya & Mukamurera, 2005) qui présume que « l'acteur professionnel [qui joue un rôle prépondérant dans son DP] peut acquérir de nouveaux savoirs professionnels, évoluer dans ses pratiques, ses conceptions et ses représentations, dans les situations d'activité finalisées vécues ou provoquées » (Lefevre et al., 2009, p. 279). En plus de son caractère productif permettant d'agir en situation, l'activité professionnelle possède donc un caractère

constructif qui permet d'élaborer, de maintenir ou de reconfigurer des ressources destinées à être remobilisées dans les situations à venir (Rabardel, 2005).

2.2. La recherche participative : un levier pour changer les pratiques et les conceptions

- 8 L'élaboration des dispositifs de recherche proposés aux « écoles en dispositif d'ajustement » (EDA) s'inscrit dans l'intérêt croissant porté au courant EBE en FW-B (Dachet & Baye, 2023) qui cible les pratiques dont l'efficacité pour assurer les apprentissages des élèves a été mesurée dans d'autres systèmes éducatifs. Ces dernières, qui semblent prometteuses, servent alors de base à la formulation de principes didactiques (ici à propos de l'enseignement de la lecture et de l'écriture). Dans sa visée transformative, le dispositif d'accompagnement-recherche propose d'orienter les pratiques d'enseignement habituelles vers celles qui semblent influencer positivement les apprentissages des élèves. Il postule que cette transformation sera rendue possible par la participation et l'acculturation à la recherche (Terrien et al., 2022).
- 9 Face à cet objectif, une question se pose : comment faire en sorte que les praticiens transforment leurs pratiques en se saisissant des recommandations de la recherche ? Les études portant sur l'amélioration des pratiques professionnelles montrent qu'« il ne suffit pas que les enseignants soient informés ni même convaincus de la pertinence des résultats produits par la recherche pour qu'ils changent leurs pratiques » (Hamre et al., 2012 ; Prost, 2001, cités par Goigoux et al., 2020, p. 67). De la même manière, il est difficile de transposer des innovations qui ont produit des résultats dans certains systèmes éducatifs à de nouveaux contextes et d'en assurer la diffusion (Bressoux, 2020 ; Leblanc, 2017). Certains chercheurs proposent alors de privilégier la porte d'entrée du DP : en aidant les enseignants à utiliser, grâce à un accompagnement spécifique, des dispositifs innovants qui impliquent un changement de pratiques, les conceptions des enseignants au regard des objets d'enseignement-apprentissage à l'étude peuvent s'en trouver elles-mêmes modifiées, favorisant ainsi le développement et le maintien de nouvelles pratiques (Kennedy, 2016, cité par Dellisse & Galand, 2020).
- 10 Les recherches participatives, qui réunissent les praticiens et les chercheurs autour de préoccupations de terrain, reposent sur ce principe d'accompagnement et semblent contribuer au DP (Lescouarch & Dupont, 2022 ; Terrien et al., 2022). Ces recherches permettent une double forme de validité (Kervyn, 2020) : fiabilité scientifique (prenant en compte les connaissances scientifiques majeures, consensuelles et actuelles) et pertinence sociale (par les acteurs du terrain d'étude) qu'elles tentent d'articuler. Cette articulation repose sur le postulat selon lequel la validité scientifique d'une pratique n'a qu'une valeur partielle et que la validité sociale, émanant de l'acteur, lui est complémentaire. L'acteur dispose ainsi d'une expertise qui diffère par nature de l'expertise scientifique mais dont la valeur est équivalente. La démarche consiste à faire dialoguer ces deux expertises. Ceci nécessite une sensibilité réciproque au contexte d'autrui et une implication des individus dans l'investigation des objets mis à l'étude collectivement avec leur expertise propre (Pirard, 2005). Pour reprendre l'idée des pratiques efficaces, notre rôle de chercheur consistait à la fois à assurer le lien entre les pratiques mises en œuvre et les principes didactiques, et à proposer que cette efficacité soit discutée par les acteurs. Les chercheurs participent ainsi à l'analyse et à la

compréhension des situations professionnelles auxquelles sont confrontés les enseignants pour développer leur pouvoir d'agir. Faire de la recherche devient « une activité collective située articulant des visées professionnelles et des visées scientifiques » (Leblanc, 2017, p. 6). Des connaissances issues de la recherche peuvent alors être apportées et ajustées pour répondre aux préoccupations spécifiques des environnements (Caron & Portelance, 2017 ; Kervyn, 2020 ; Lescouarch & Dupont, 2022 ; Pepin & Desgagné, 2017).

- 11 Par ailleurs, Bressoux et al. (2023) mettent en évidence trois dimensions qu'il est nécessaire de prendre en compte dans l'élaboration d'un dispositif de formation. La première est motivationnelle : les enseignants doivent se sentir « professionnellement compétents » (p. 120), maîtriser les pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture recommandées et surtout percevoir le gain que leur mise en application peut susciter en termes d'efficacité sur les apprentissages des élèves. La seconde dimension, dite contextuelle, concerne les caractéristiques du contexte dans lequel ils évoluent : le soutien qu'ils reçoivent de la part des autres acteurs qui gravitent autour de la salle de classe (collègues, direction, pouvoir organisateur, etc.) est déterminant dans la décision de modifier leurs pratiques. La troisième dimension, opérationnelle, consiste à évaluer la possibilité de transférer avec une relative aisance les connaissances issues de la recherche sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture proposées en formation dans l'action : il s'agit d'aider les enseignants en leur fournissant la possibilité de s'exercer à l'usage des nouvelles pratiques et de recevoir des retours de la part du chercheur-accompagnateur ou d'un pair plus expérimenté. Par ailleurs, puisque les conceptions des enseignants sur l'objet à enseigner et la manière de l'enseigner influencent leurs pratiques en classe, il est important d'y prêter attention en formation (Crahay et al., 2010). Tous ces éléments sont des facteurs influençant la mise en œuvre d'une nouvelle pratique identifiée par Durlak et DuPre (2008). Ces auteurs mentionnent aussi les caractéristiques de celle-ci comme sa capacité d'intégration aux pratiques habituelles existantes ou sa description détaillée dans un outil structuré.

2.3. Les pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture qui influencent positivement les apprentissages des élèves

- 12 Dans le cadre de cette recherche, nous entendons par « pratiques efficaces » les actions professionnelles qui ont montré un impact positif sur les apprentissages des élèves (Slavin, 2020 ; Bloom, 1979) qu'elles soient issues de synthèses de la littérature ou d'études écologiques menées dans le contexte de la classe. Trois principes didactiques ont été formulés pour les apprentissages en littératie ; ils peuvent être considérés comme les conditions prometteuses sur lesquelles repose le potentiel d'efficacité (Galand et al., 2023). Le premier principe souligne l'efficacité d'un enseignement explicite des stratégies de compréhension et de production d'écrits qui combinent la verbalisation des processus cognitifs utilisés par les experts et un soutien régulier dans la mise en œuvre de ces dernières dans une optique de différenciation (Bilton & Duff, 2021 ; Graham, 2019). Deuxièmement, la recherche recommande d'instaurer une pratique régulière de la lecture et de l'écriture puisque les opportunités offertes aux élèves semblent jouer un rôle déterminant : elles permettent l'installation de routines qui contribuent à la réussite de l'enseignement des stratégies (Graham et al., 2012 ; Morin et al., 2009 ; Shanahan et al., 2010) et à l'automatisation progressive de différentes compétences (Bilton & Duff, 2021 ; Graham et al., 2012). Enfin, l'importance

de créer une communauté d'apprentissage est mise en avant, car les interactions de qualité et la collaboration jouent un rôle dans l'amélioration des compétences de lecture (Bilton & Duff, 2021) et d'écriture (Colognesi & Lucchini, 2018 ; Graham et al., 2012) et dans le développement d'une posture d'auteur (Tauveron, 2004) et d'une identité de lecteur (Guthrie & Anderson, 1999).

2.4. Un écart entre les pratiques habituelles et les principes didactiques formulés par la recherche en Belgique francophone

- 13 En lecture, l'enquête PIRLS indique que les enseignants belges francophones ont tendance à proposer de nombreuses activités qui visent à exercer et à évaluer la compréhension, sans pour autant enseigner les stratégies de lecture experte ou offrir des moments d'échanges autour des lectures (Schillings et al., 2023). Dans le domaine de l'écriture, une grande importance est accordée au respect des conventions linguistiques (André et al., soumis). Très peu d'activités authentiques de lecture et d'écriture sont proposées aux élèves, les enseignants privilégiant des activités principalement décontextualisées. L'attention portée au développement d'une identité de lecteur et d'une posture d'auteur semble donc faible.
- 14 De manière plus générale, les professionnels adoptent peu l'enseignement explicite. Ils lui préfèrent des approches qui placent l'élève au centre du processus d'apprentissage et lui laissent la responsabilité de découvrir les contenus par lui-même (Maystadt et al., 2015 ; Schillings & André, 2019), approches auxquelles ils ont été formés. Ces constats semblent donc indiquer que les pratiques des enseignants belges francophones sont relativement éloignées des principes didactiques formulés par la recherche.

3. Méthodologie de la recherche

- 15 Si l'objectif de cette recherche est avant tout pragmatique, puisqu'elle cherche à développer des outils facilitant l'appropriation des *Ateliers de littératie*, l'étude exploratoire dont il est question ici est heuristique. L'objectif est d'identifier, avec les enseignants impliqués, les conditions d'un dispositif dénommé accompagnement-recherche ayant favorisé des changements dans leurs pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture et leurs conceptions à ce propos.

3.1. Contexte de l'étude

3.1.1. Les outils d'enseignement proposés

- 16 Le dispositif proposé aux EDA repose sur la mise en œuvre de manuels didactiques (Calkins et al. 2018, 2019a, 2019b, 2019c, 2021a, 2021b ; Lequette et al., 2018 ; Pourchet & Zorman, 2013)¹ permettant de travailler trois habiletés essentielles : la fluence, la lecture experte et la production d'écrits. Les manuels didactiques sélectionnés présentent des fondements théoriques et méthodologiques communs pour faciliter leur utilisation par les enseignants. De plus, ils concrétisent les principes didactiques d'un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture développés ci-avant. En ce sens, les ressources didactiques proposées permettent d'adopter des pratiques qui se rapprochent de celles dites efficaces. Ils permettent d'enseigner des stratégies de

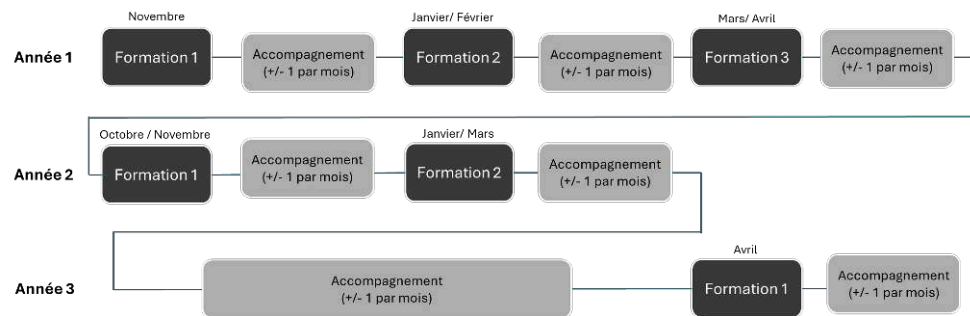
lecture et d'écriture de manière explicite et favorisent également le développement d'une communauté d'apprentissage. Dans les deux types d'ateliers, une attention est portée aux besoins des élèves et à la différenciation. Les évaluations formatives ainsi que l'observation fréquente des élèves permettent d'ajuster les pratiques d'enseignement de la lecture/écriture à l'aide d'indicateurs de l'évolution des acquis des élèves.

- 17 Cependant, nous n'envisageons pas les manuels didactiques comme une prescription descendante, mais comme des artefacts que l'enseignant a la liberté d'instrumentaliser à l'aune de son expertise. Sans reprendre la théorie de l'instrumentation-instrumentalisation (Rabardel, 1995) en tant que cadre d'analyse, notre étude vise néanmoins à documenter ce type de phénomène puisqu'il constitue une forme d'appropriation (Poizat & Goudeaux, 2014). Ainsi, les manuels jouent un double rôle. D'abord, sur le plan du développement, ils constituent un moyen de suggérer des pratiques qui ont montré des effets bénéfiques sur les élèves. Ensuite, sur le plan de l'accompagnement, ils constituent un objet d'échange et de réflexion, qui fait se rejoindre l'expertise du chercheur et celle de l'enseignant.

3.1.2. L'accompagnement-recherche Ateliers de littérature

- 18 S'ancrant dans la recherche participative (Terrien et al., 2021), le dispositif d'accompagnement-recherche *Ateliers de littérature* proposé aux EDA conjugue la mise en place des outils détaillés ci-avant dans les classes de la troisième à la sixième année primaire des écoles ciblées et un dispositif de soutien du DP des enseignants combinant deux volets (figure 1).
- 19 Un premier volet, consacré à la formation, cible les fondements scientifiques et les principes didactiques sur lesquels reposent les manuels didactiques proposés. Il sert à garantir la compréhension des ressources nécessaires à la mise en œuvre du dispositif *Ateliers de littérature* par les enseignants. L'ensemble des manuels est distribué au début de l'accompagnement-recherche mais les fondements théoriques sont abordés au fil des journées de formation. Une alternance entre des temps de travail par induction et par déduction est organisée. Certains fondements ou principes sont découverts à partir d'extraits vidéo de classes ou par isomorphisme (Develay, 1994) en faisant vivre les ateliers. D'autres fondements ou principes sont présentés puis illustrés. Des témoignages d'élèves et des productions de classes des participants sont aussi mobilisés pour discuter des difficultés rencontrées et des réussites aussi bien du côté des élèves que de celui de l'enseignant. Chaque formation comporte également un temps dédié à la réflexion et à la création d'outils d'appropriation par de nouveaux enseignants ainsi qu'un temps de travail sur la continuité en école.

Figure 1 : Dispositif d'accompagnement-recherche mis en place par l'ULiège pour chaque cohorte d'établissements scolaires



- 20 En alternance avec les formations, un second volet s'ajoute : l'accompagnement des équipes éducatives permettant de soutenir le développement et la maîtrise des gestes professionnels par les enseignants (Portelance et al., 2014 ; Savoie-Zajc, 2010). Cet accompagnement se concrétise dans des rencontres de deux types (Dejaegher et al., 2022) organisées avec les enseignants concernés par les *Ateliers de littératie* dans chaque école. Le premier type, les rencontres de suivi, permet de prendre connaissance de l'avancement des équipes dans la mise en œuvre des ateliers, des problèmes organisationnels rencontrés ainsi que des ressentis à l'égard de leur expérience. L'objectif de ces rencontres est de répondre aux préoccupations de survie (Fuller, 1969) qui peuvent (re)naitre chez les enseignants face au changement de pratiques. En identifiant et en répondant à ces préoccupations, le but est de les aider à entrer plus rapidement dans des préoccupations didactiques et d'apprentissage et de développement des élèves (Schillings & Noël, 2019). Le deuxième type de rencontre vise le développement du savoir agir (Uwamariya & Mukamurera, 2005) par la réflexion sur et dans l'action (Schön, 1994). Les rencontres didactiques reposent sur des entretiens réflexifs basés sur une observation de classe (Schillings et al., 2018 ; Schillings & Noël, 2019). Ces observations sont réalisées par le chercheur-accompagnateur à la demande de l'enseignant lors de certains ateliers pour lesquels il a identifié un défi dans sa pratique (par exemple, il aimerait améliorer ses rétroactions lors des temps d'entretien individuel avec les élèves). Elles peuvent être filmées ou documentées avec un outil d'observation complété par l'observateur. Ces entretiens s'inscrivent dans la méthodologie de l'entretien de régulation (Schillings & Noël, 2019), dont la démarche consiste, sur la base de traces de l'action, à faire émerger le système interprétatif de l'enseignant et à élaborer conjointement des pistes de régulation. Ces rencontres constituent des moments importants d'interactions et de mise en mots des expériences durant lesquels se manifeste l'articulation entre validité scientifique et validité sociale.
- 21 Dès la présentation de l'accompagnement-recherche, un contrat de collaboration (Morrissette, 2011) a été posé. Tout d'abord, le dispositif propose aux enseignants impliqués de participer aux journées de formation et aux rencontres en écoles organisées durant les trois années de l'accompagnement-recherche. Il requiert aussi que les enseignants mettent en œuvre les *Ateliers de littératie* dans leur classe afin de réfléchir sur leurs pratiques d'enseignement avec le chercheur et leurs collègues lors des rencontres. Définies avec la FW-B, certaines lignes du dispositif telles que la thématique, les manuels sur lesquels nous apporterons notre soutien, etc. ne sont pas négociables. Cependant, l'utilisation en tout ou en partie des manuels, l'inclusion d'autres intervenants dans les rencontres, la fréquence des rencontres, etc. est négociée avec chaque équipe d'enseignants dans chaque école. Dans le cadre de ce

contrat, les rôles et les expertises de chacun sont mis à plat : l'expertise des chercheurs porte sur les manuels et leurs fondements théoriques et didactiques alors que l'expertise des enseignants porte sur leur classe, leur contexte, leur école et aussi l'enseignement. La complémentarité de ces expertises et des rôles est affirmée comme une condition de réussite de la collaboration. Le dispositif d'accompagnement-recherche est une proposition adaptable au terrain pour qu'elle constitue une plus-value pour les élèves et les enseignants. Cette flexibilité, nécessaire à la relation de confiance parce qu'elle équilibre les pouvoirs, a permis de faire naître des réflexions imprévues ayant mené à la construction d'outils d'appropriation non pensés au début de l'accompagnement (par exemple des cartographies des manuels les reliant au prescrit).

3.2. Participants à l'étude décrite

- 22 Deux enseignantes² ont accepté de partager leur trajectoire de développement durant cet accompagnement-recherche.
- 23 Garance³ enseigne dans une école de banlieue bruxelloise (ISE 1⁴) depuis 14 ans. Son école regroupe majoritairement des élèves allophones qui sont socioculturellement éloignés de l'école et de l'écrit. Au moment de l'entretien Garance travaille avec une classe de 16 élèves de quatrième année primaire. Elle est la seule de son équipe à s'être engagée dans le travail collaboratif.
- 24 Julie³ enseigne depuis cinq ans et est titulaire pour la première fois d'une classe de quatrième année primaire (16 élèves). Elle travaille dans un établissement liégeois (ISE 1) dont le public est hétérogène et allophone : 38 nationalités différentes s'y côtoient. Ils entretiennent une relation relativement distante avec l'écrit. Dans son école, les enseignants de la troisième à la sixième primaire sont pleinement investis dans le travail collaboratif.

3.3. Les outils de collecte des données

- 25 Pour comprendre le parcours de DP de ces deux enseignantes, plusieurs outils de collecte de données ont été utilisés. L'outil principal est un entretien semi-dirigé et rétrospectif inspiré de la « méthode trajectoire » (Loisy, 2021). D'environ une heure, il requiert que les enseignantes identifient des moments marquants du projet *Ateliers de littératie* qui ont conduit à des changements non seulement dans leur manière d'enseigner la lecture et/ou l'écriture, mais aussi dans leurs conceptions à ce propos. La question de départ est la suivante : « Est-ce que tu te souviens de moments marquants/moments-clés durant ces 3 années qui ont conduit à des changements dans ton enseignement de la lecture/écriture ? ». Ainsi, les changements ou développements ayant eu lieu du point de vue de l'enseignante et les conditions ayant favorisé ces changements sont questionnés, d'une part pour répondre à la visée épistémique et, d'autre part pour rendre compte de la visée transformative. Tous ces éléments sont schématisés et mis en relation par l'enseignante sur une affiche placée devant elle. Les données de cet entretien ont été renforcées par des données consignées dans le journal d'accompagnement du chercheur (échanges informels, mails, messages) et des réponses apportées par les enseignantes à des questionnaires⁵ portant sur leurs conceptions et

leurs pratiques. Celles-ci nous ont aidés à établir des liens et à éclairer des formulations sujettes à plusieurs interprétations.

- 26 L'implication des chercheurs dans le dispositif par leur accompagnement peut constituer une source de biais, notamment de désirabilité sociale : l'enseignant pourrait vouloir satisfaire les attentes de son accompagnant, par exemple. Mais ce potentiel biais semble nécessaire pour favoriser un levier heuristique : l'établissement d'une relation de confiance. Nous avons tenté d'élaborer tout au long du processus une relation d'accompagnant et non d'évaluateur ou d'expert. Nous cherchions à ce que les enseignantes se sentent par-là libres de parler de leurs faiblesses, de leurs doutes, de leurs erreurs ou leurs ressentis, chose qui semblait davantage compromise dans une relation distanciée classique en recherche. Le contrat de collaboration établissant la complémentarité des expertises (cf. ci-avant) était nécessaire pour établir cette relation. Autrement dit, notre implication nous semblait propice à « faire advenir la parole » (Boutanquoi, 2023).

3.4. L'analyse des données

- 27 Pour structurer les données récoltées lors des entretiens, nous avons eu recours à la méthode d'analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2021) rendant compte des thèmes abordés⁶ dans le corpus de données. Pour y parvenir, les entretiens ont d'abord été divisés en unités de sens. Ainsi isolées les unes des autres, elles ont fait l'objet d'une traduction en « thèmes » (ensembles de mots à la fois concis et fidèles à la teneur des propos présentés dans chaque unité) qui ont ensuite été comparés et organisés pour cerner les éléments mis en avant par les sujets en lien avec les questions de recherche investiguées, à savoir la description de leurs trajectoires de DP (changements apportés à leurs pratiques habituelles et leurs conceptions) et des leviers présents dans l'accompagnement-recherche ayant favorisé ce développement (conditions pour la mise en œuvre des changements).
- 28 Pour répondre à la tension dynamique entre implication forte lors de l'accompagnement et distanciation nécessaire à l'analyse des données, des cadres théoriques établis ont été utilisés dans l'analyse des données (Pirard, 2005). Cette analyse a été réalisée de manière indépendante par chaque chercheur et ensuite croisée pour confronter les interprétations proposées. Il est important de mentionner que le cadre de l'entretien invitait les enseignantes à décider des éléments qu'elles considéraient comme un développement de leurs pratiques ce qui peut constituer une forme de validation. De ces descriptions de développement perçu, nous avons considéré uniquement les changements qui signifiaient un rapprochement avec les pratiques efficaces. C'est à ces endroits que nous avons questionné les leviers qui ont favorisé ces changements, car ils constituent l'enjeu de l'accompagnement.

4. Le parcours de développement professionnel de deux enseignantes

- 29 Dès le début des entretiens, les enseignantes mettent en évidence leur réticence à entrer dans le projet. Elles expliquent que le processus d'octroi du statut EDA a été douloureux : Julie l'interprète comme un manque de confiance envers son travail d'enseignante et ressent la pression de devoir aboutir à des résultats, ce que confirme

Garance, qui ajoute également que l'équipe se sent « fliquée », obligée de rendre des comptes. De plus, elles expriment avoir vu en ce projet une charge de travail supplémentaire.

- 30 À l'entrée dans le projet, Garance pense que lire s'apprend par la pratique. Elle considère donc que son rôle est d'aider les élèves, éloignés de la culture écrite, à aimer la lecture pour qu'ils la pratiquent aussi chez eux et s'améliorent :

Ils n'ont pas l'habitude de lire chez eux, donc c'est quelque chose qu'on doit leur apprendre parce que j'ai l'impression que moi et d'autres personnes dans d'autres écoles et à une autre époque, on a appris ça pas malgré nous, mais par la pratique en fait.

- 31 Elle n'envisage pas le développement de stratégies de lecture dont elle dit d'ailleurs n'avoir aucune connaissance. Par exemple, la lecture informative ne fait pas partie de ses préoccupations d'enseignement : *« C'étaient des compétences sollicitées plus que visées (...) ». Ça venait parce que ça arrivait, parce que je trouvais un truc pour aider un élève à retomber sur ses pattes, mais ce n'est pas quelque chose que je visais »*. Il en est de même pour la fluence. En effet, Garance propose uniquement trois types d'activités en lecture : les consignes, la devinette-inférence et le questionnaire sur des informations littérales. La bibliothèque et la lecture plaisir sont utilisées comme accroches. Elle exprime donc une vision de la lecture plutôt utilitariste et met plusieurs fois en avant l'intérêt des activités qu'elle mène en lien avec les épreuves du CEB⁷.

- 32 Lors de l'entretien, Garance met en avant trois moments marquants qui correspondent à la mise en œuvre de nouvelles pratiques dans sa classe : une activité de classement des livres de la bibliothèque, les ateliers de fluence et les ateliers de lecture et d'écriture. Les outils proposés dans le dispositif *Ateliers de littérature* lui ont permis d'envisager les choses différemment. Lors de l'entretien, Garance semble avoir élargi sa vision de la lecture. La bibliothèque peut être reliée à l'apprentissage ; certaines stratégies sont ciblées même si leur apprentissage est encore lié à des objectifs utilitaristes. Au-delà des stratégies, Garance reconnaît l'intérêt d'*« une approche métacognitive de la lecture parce qu[e les élèves] doivent réaliser ce qu'ils font, ce qu'ils mettent en place pour parvenir à lire. »* Elle déclare que les outils ont introduit *« un changement dans ma façon d'enseigner (...) au niveau de la façon d'aborder les leçons »*. La régularité et le modelage sont devenus des éléments importants pour travailler les stratégies ciblées de même que les supports de structuration comme moyen d'ancrer les apprentissages : *« C'est vrai que les afficher [les démarches], ça permet de revenir dessus, de manière visuelle, revenir sur ce qui a été enseigné. »* Garance achève son récit en pointant les apports du dispositif :

Je trouve que c'est très intéressant comme façon de travailler la lecture et c'est certain que je vais continuer parce que comme j'ai dit je n'avais pas pour idée qu'on pouvait faire la lecture pour viser des stratégies spécifiques (...). En plus c'est très apprécié par les enfants, même ceux qui ne sont pas férus de lecture.

- 33 Julie n'ayant jamais enseigné en quatrième primaire avant d'entrer dans le projet, ses conceptions de la lecture, de l'écriture et de leur enseignement-apprentissage sont marquées par son expérience au cycle inférieur. Elle décrit une vision « technique » et étapistique de l'apprentissage de la lecture : il s'agit d'abord de savoir décoder des mots ou des phrases, puis de prendre du plaisir à lire :

En P1-P2, c'est très facile dans le sens où c'est tout le temps la même chose. Tu lis des sons, tu ajoutes des autres sons, tu fais des mots, tu fais des phrases (...). Pour

moi la différence, c'est vraiment qu'en troisième au niveau de la lecture déjà tu dois donner l'envie aux élèves de lire, essayer d'aimer qu'ils lisent.

- 34 Elle confie sa méconnaissance des contenus⁸ à enseigner en lecture et en écriture. Si elle avait conscience que ces apprentissages passaient par l'enseignement de stratégies, elle n'avait pas de représentations solides de celles-ci. En écriture, elle déclare qu'elle n'avait pas de balises. Elle mentionne, assez largement, l'orthographe, la grammaire et la conjugaison comme apprentissages ciblés :

J'entendais parfois des collègues qui parlaient de stratégies de lecture et tout ça, mais honnêtement j'avais (...) pas d'idée quoi. [En écriture,] moi je n'avais pas du tout les balises. Moi je m'étais dit « OK de toute façon c'est sur le terrain qu'on apprend, je demanderai à mes collègues ». Je me dis « Je démarre de rien du tout » et donc c'est ça qui m'angoissait aussi.

- 35 Au moment de l'entretien, Julie parle de trois moments qui ont été des points de bascule dans son parcours : la mise en place des ateliers de fluence, puis ceux de lecture et, enfin, ceux d'écriture. La mise en œuvre des ateliers d'écriture de textes informatifs a été pour elle le point culminant de son investissement dans le projet *Ateliers de littérature*. Grâce aux outils proposés dans l'accompagnement-recherche, elle a progressivement rapproché ses pratiques d'enseignement de celles présentées comme efficaces : explicitation des stratégies, régularité des ateliers et développement d'une communauté de lecteurs-scripteurs. De plus, sa définition de la notion de stratégie semble avoir évolué, même si elle recouvre principalement le développement du plaisir en lecture et les réactions des élèves (par exemple, se mettre à la place du personnage, mettre un post-it là où on a des émotions). Elle en fait les buts principaux de son enseignement, sans mener une vraie réflexion sur les compétences elles-mêmes. Julie clôture son récit en précisant que les ateliers de littérature constituent désormais sa pratique d'enseignement de la lecture et de l'écriture et qu'elle compte poursuivre l'utilisation des manuels proposés dès l'année suivante :

Je termine avec une confiance au niveau de l'apprentissage de la lecture (...). J'ai l'impression que j'ai vraiment des valises dans lesquelles je peux aller chercher ce que je dois faire en fonction des textes que je dois voir donc je me sens complètement déstressée quoi.

5. Les leviers identifiés avec les enseignantes dans le dispositif

- 36 Si l'entretien permet de documenter le DP en cours, son objectif principal est d'identifier les conditions qui en favorisent l'émergence. Nous avons regardé si des moments marquants menant à un DP correspondaient à des choix posés en amont par les chercheurs ou constituaient de nouveaux éléments à considérer. Ces éléments pourraient constituer des leviers. Cette étude exploratoire relève cinq leviers qui devront être consolidés à l'aide de nouveaux entretiens.

5.1. Proposer des outils soigneusement sélectionnés

- 37 Le premier levier concerne les outils proposés dans le dispositif. Ils ont été sélectionnés parce qu'ils concrétisent les pratiques influençant positivement les apprentissages des élèves et qu'ils décrivent finement les gestes professionnels et les conditions

d'apprentissage des élèves. Cela semble d'autant plus nécessaire que ces outils sont éloignés des pratiques habituelles.

- 38 Les deux enseignantes reviennent à plusieurs reprises sur le rôle qu'ils ont joué et indiquent qu'ils ont rempli plusieurs fonctions. D'abord, les outils leur ont permis d'identifier et de comprendre les contenus à enseigner.

[Les outils m']ont appris une pratique en fait, des connaissances (...). Ça m'aide à réaliser comment on peut faire lire, aimer la lecture ou comment les enfants peuvent réagir. (Julie)

[Les outils m'ont permis de] réaliser ce qu'on met comme stratégie derrière la lecture : pourquoi est-ce que je fais ça ? Qu'est-ce qui se passe à ce moment-là ? (Garance)

- 39 Les enseignantes mettent ensuite l'accent sur le fait que les outils leur ont fourni un cadre structurant, leur montrant le chemin à suivre pour enseigner.

C'est un cadre, mais qui ne bloque pas. C'est un cadre qui nous aide dans l'approche de la lecture. (Garance)

Je ne savais pas du tout comment enseigner ça. Ça m'a donné un fil conducteur à suivre avec des outils comme les tableaux d'ancrage (...). J'ai trouvé une marche à suivre qui m'a aidée, qui m'a déstressée. (Julie)

- 40 Les outils choisis ont donc permis aux enseignantes de regagner de la confiance et un sentiment de compétence et de maîtrise, au cœur de la dimension motivationnelle déjà fragilisée par le statut EDA et le processus d'identification qui y a mené.

- 41 Ils ont également joué un rôle de soutien, agissant sur la dimension contextuelle. Il aurait toutefois pu en être autrement, car l'avis des enseignantes sur les manuels est ambivalent.

Les manuels sont très détaillés donc ça aide, mais en même temps bah on aurait apprécié aussi que ce soit plus synthétisé en fait. Mais ce qui est un peu stupide parce que si c'était synthétisé on n'aurait pas tous les détails donc c'est un peu une dualité. (Garance)

5.2. Intégrer progressivement et de façon réfléchie les outils dans la pratique

- 42 Le deuxième levier est lié à l'intégration des outils dans les pratiques des enseignantes. Elles mettent en évidence le fait que cette intégration a été progressive et réfléchie. Toutes deux ont commencé par les ateliers de fluence, car ils étaient « faciles à gérer », ce qui les a rassurées pour effectuer leurs premiers pas dans le dispositif influant sur la dimension motivationnelle. Elles se sont ensuite lancées dans les ateliers de lecture et d'écriture. Si Julie s'est lancée d'elle-même à la suite de la formation, ça n'a pas été le cas de Garance qui est d'abord passée par une activité autour de la bibliothèque avant de se lancer « parce qu'il faut faire les choses ».

- 43 Les chercheurs étaient conscients que les outils proposaient plusieurs niveaux de prise en main. L'ordre de présentation et la planification proposés par les chercheurs se sont construits et affinés avec les enseignants au fil des années, en tenant compte des exigences de l'appel à projets, des connaissances sur l'accompagnement des enseignants et des contraintes du terrain. Il s'agissait de proposer aux enseignants de travailler d'abord avec l'outil qui présentait le rapport temps passé/efficacité le plus important – peu de temps de préparation et une influence rapidement perceptible sur

les élèves – pour les engager dans un processus de changement de leurs pratiques et de leurs conceptions.

- 44 Au départ, le temps à investir pour préparer chaque atelier a inquiété Julie et Garance.
C'est un peu des briques où il est difficile de rentrer dedans. (Julie)
Ça prenait beaucoup de temps au niveau investissement, au niveau préparation parce que c'est pas ce qu'on fait d'habitude en préparant une leçon. (Garance)
- 45 Avec le temps, ces manuels leur ont semblé plus « légers », car elles possédaient une grille de lecture pour les appréhender et s'en détacher.
Mais c'est vrai que quand on le fait de manière répétée, après, c'est quand même plus facile. Il y a une démarche, il y a une méthode. (Garance)
Au fur et à mesure des séances où on arrive à prendre confiance en soi, à voir que ça fonctionne si on se trompe d'un mot, d'une phrase c'est pas grave, mais c'est au fur à mesure qu'on arrive à se détacher. (Julie)
- 46 Au-delà de cela, la persévérance des enseignantes a été maintenue par le constat rapide de progrès des élèves, tant en termes de motivation que d'apprentissages. Le rapport temps passé-efficacité est mis en avant par les enseignantes.
Alors il y avait le côté quand même difficile de prendre le temps de le faire où ça on s'est dit « Ça va quand même être un peu compliqué », mais au final le résultat est génial quoi. Et donc là on a vu quand même qu'il y avait une progression. (Julie)
Les élèves sont aussi motivés, même ceux qui ont plus de difficultés en lecture, ils ne se sentent pas dépassés. (Garance)

5.3. Concrétiser les outils choisis en formation et dans les classes

- 47 Le troisième levier potentiel concerne le fait que l'utilisation des outils proposés a été rendue concrète de deux manières.
- 48 Lors des moments de formation, les enseignants ont eu l'occasion de vivre des ateliers comme s'ils étaient eux-mêmes des élèves. Julie a beaucoup apprécié ces activités immersives et a été marquée par ce vécu. Elle précise que cette étape de la formation a rassuré les membres de son équipe, leur donnant à voir non seulement l'intérêt de mener ce genre d'ateliers, mais aussi la manière de les animer en classe.
C'est vraiment le fait de le vivre et en fait je pense que c'est ça dont on parlait en général en équipe quand on reparlait de littérature.
- 49 Les enseignants ont aussi pu visionner des vidéos d'ateliers se déroulant dans les classes. Garance a retenu cela de l'unique journée de formation à laquelle elle a participé. Cela lui a permis de comparer la pratique présentée à sa propre pratique autour de la bibliothèque pour l'enrichir.
On a visionné quelque chose par rapport au classement de la bibliothèque (...). Et donc suite à la formation au mois de mai, j'ai fait une activité par rapport au classement de la bibliothèque de classe, donc où ce n'est pas moi qui ai rangé, qui ai catégorisé (...). [Avant,] je voyais pas ça comme une activité en tant que telle, le fait de classer la bibliothèque avec les enfants et donc y a un changement ce côté-là en fait.
- 50 La seconde manière de rendre ces ateliers concrets a été de (co)animer un atelier en classe. Julie a sollicité l'aide de son chercheur-référent pour la mise en place du premier atelier. Elle a ainsi observé une mise en pratique d'un atelier de lecture adaptée à son contexte de travail.
[Le chercheur] est venu faire un atelier dans notre classe et je crois que ça nous a vraiment déstressés oui.

- 51 Ce levier agit sur les dimensions motivationnelle et opérationnelle de la mise en œuvre de nouvelles pratiques, car il permet à la fois de mieux comprendre et de maîtriser les outils par une visualisation de ce qui se passe en classe et d'amorcer le transfert des fondements théoriques des outils vers leur mise en action avec des élèves (voire ses élèves).

5.4. Accompagner de façon bienveillante en suggérant et en orientant

- 52 Enfin, le dernier élément pointé concerne les caractéristiques de l'accompagnement proposé par l'équipe de recherche. Tout d'abord, les enseignantes mettent en avant la disponibilité des chercheurs et la relation de partage entretenue avec eux. Cet aspect a pu être accentué par contraste avec l'expérience de l'audit évoquée en début d'entretien.

Les rencontres, le fait de pouvoir poser des questions, même d'envoyer un mail, enfin, c'est d'être accessible, joignable (...). Mais le partage, le fait de demander comment ça se passait et de savoir consciemment que tu étais pas là pour fliquer (...). Et donc ça aide vraiment aussi au fait de vouloir faire les ateliers. (Garance)
 Déjà il y a juste le contact humain ça joue beaucoup (...) l'entente avec toi, la disponibilité le fait qu'on te pose une question par mail, tu nous reviens tout de suite, tu nous envoies les documents qu'il faut et puis on peut parler directement de notre cas de ce qu'on vit ici (...). T'es un peu notre boîte à outils en fait. (Julie)

- 53 Julie ajoute que l'accompagnement était une réponse faite « sur-mesure » pour les besoins de son école. La prise en compte de sa réalité a été pour elle déterminante.

Je me suis dit « OK, je rentre dans un processus où c'est vraiment réfléchi par des gens qui sont du métier et qui connaissent notre quotidien aussi » (...). Tu es vraiment avec nous, avec nos réalités notre équipe, tu nous connais donc ça je veux dire que c'est vraiment un plus.⁹

- 54 En partant des préoccupations des enseignants, l'accompagnement prodigué les amène à analyser leur activité pour juger de son efficacité et la réguler. La réflexivité joue ainsi un rôle central dans le développement de leur pouvoir d'agir.

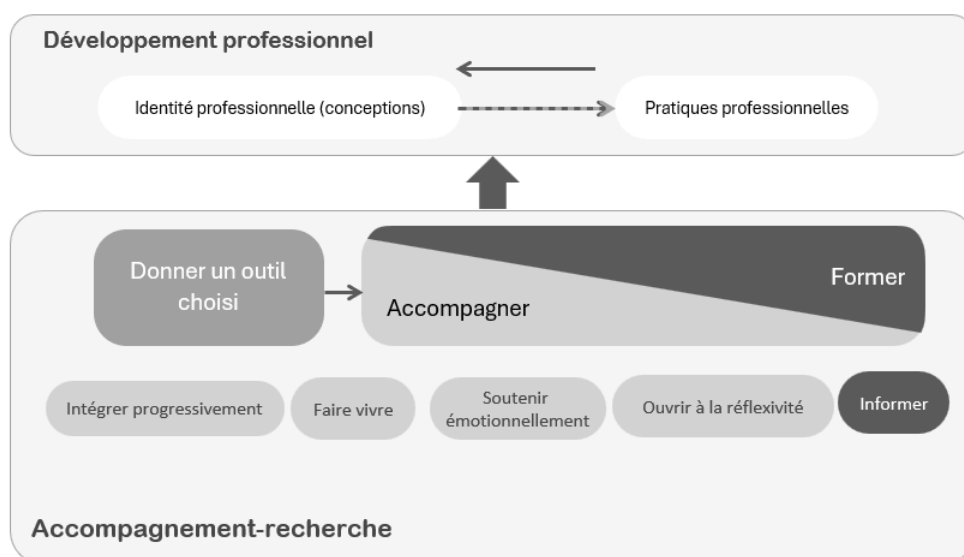
(...) des choses que je faisais sans m'en rendre compte et ils mettent le doigt dessus (...). c'est des choses que tu fais de manière inconsciente, alors que là tu le fais consciemment. Donc c'est chouette aussi de réaliser ça, l'importance de ce qu'on fait en fait et pas les faire au hasard. (Garance)

- 55 Cet élément contribue aux dimensions contextuelle et opérationnelle, car il représente un soutien à la mise en œuvre dans le contexte spécifique de la classe. Il pousse à réfléchir aux adaptations essentielles au terrain de l'école. Il est aussi l'occasion de recevoir un retour sur ses mises en pratique pour se réguler.

- 56 Cet accompagnement est mis en perspective avec les moments de formation qui ne semblent globalement pas constituer des leviers pour les deux enseignantes. D'une part, Garance reconnaît l'intérêt de ces temps pour « *expliquer la démarche, parce qu'on connaît pas du tout* », mais elle pointe surtout l'aspect démotivant d'être avec des écoles présentant des réalités très différentes. Elle dit « *se prendre une gifle* » quand elle voit les résultats dans les autres écoles. Julie confirme le décalage entre les écoles : « *On ne vivait pas les mêmes réalités, on n'avait pas avancé dans le programme de la même manière.* »

- 57 Dès lors, les constituants de cet accompagnement-recherche et leur implication dans le DP peuvent être résumés dans un schéma comme celui présenté à la figure 2.

Figure 2. Modélisation de l'accompagnement-recherche



6. Discussion et conclusion

- 58 Cet article questionne le soutien au DP apporté à deux enseignantes dans le cadre d'un accompagnement-recherche. Les différentes transformations opérées par les deux enseignantes de notre étude sont les signes que leur DP est à l'œuvre. Au cours de l'accompagnement-recherche, elles ont à la fois enrichi leurs pratiques et leur identité professionnelle, ont atteint un nouveau degré de compréhension et d'aisance dans leur travail d'enseignantes. Si les leviers potentiels de ce DP rejoignent ceux identifiés dans d'autres recherches, l'originalité de l'accompagnement-recherche réside dans sa tentative d'articuler des postulats différents de transformation des pratiques : les données probantes et le DP. Tout d'abord, les outils se trouvent au cœur des leviers évoqués par ces enseignantes et semblent être un accélérateur du changement qui touche prioritairement aux pratiques professionnelles. Ils assument à la fois une fonction de formation (identifier les contenus à enseigner) et une fonction d'accompagnement (apporter un cadre qui soutient le travail).
- 59 Selon nous, il est intéressant de miser sur des outils ayant fait preuve d'efficacité dans d'autres contextes que celui qui est ciblé (Galand et al., 2023). Cette efficacité potentielle constitue un point de départ profitable pour les équipes éducatives. Plutôt que de réinventer à chaque fois la manière d'enseigner, les outils et dispositifs EBE constituent des objets de discussion et de réflexion avec les enseignants utiles à deux égards. D'abord, la réflexion sur les contextes particuliers d'utilisation permet aux enseignants d'entrer dans une logique de DP : il s'agit de dépasser la simple adoption conforme des outils proposés pour réfléchir à la manière dont ils peuvent être ou non incorporés dans leur pratique. Ensuite, au-delà de la réflexion sur un dispositif particulier, il s'agit d'identifier avec les enseignants les balises ou les conditions minimales nécessaires au déploiement efficace des outils. Ces conditions deviennent des repères d'accompagnement pour les chercheurs, les aidant à soutenir des améliorations auprès des enseignants ; ou des moyens pour les enseignants, de

s'orienter dans le foisonnement des outils disponibles. Ces éléments semblent aussi prémunir de deux dérives possibles à l'utilisation d'outils « clé-en-main » : l'enfermement dans une conformité des pratiques et l'illusion de maîtriser leurs contenus. L'outil doit-il être le but (amener chacun à utiliser parfaitement l'outil) ou le moyen (amener chacun à se poser des questions sur sa pratique et à s'approcher des pratiques efficaces) ? Cet équilibre entre fidélité et adaptation est un enjeu pour les chercheurs à la fois au niveau du dispositif d'accompagnement-recherche, mais aussi au niveau individuel pour ouvrir aux enseignants des espaces de réflexion sur leurs pratiques et éviter un non-engagement. De même, l'intégration progressive et réfléchie des outils proposés influence les bénéfices perçus par l'enseignant et permet une prise en main plus facile, mais nous oblige à nous méfier de l'effet « waouw » pour éviter les dérives dans l'usage.

- 60 La mise en action des outils, que ce soit par isomorphisme en formation ou par l'animation d'ateliers dans les classes, semble reconnue comme importante par les enseignants. Elle permet parfois de faire naître un besoin d'innover chez les enseignants qui perçoivent mieux le potentiel des outils. Cette démarche doit cependant veiller à rester à la portée des enseignants et à favoriser le passage de flambeau entre le chercheur et eux.
- 61 Le dernier point identifié comme essentiel par les enseignantes est la bienveillance dans l'accompagnement proposé. Cette atmosphère émotionnelle soutenance semble importante pour oser essayer les outils. Elle montre que la transformation des rapports vers plus d'horizontalité avec les chercheurs et les praticiens est à l'œuvre.
- 62 Sans répondre définitivement à la question de transférabilité énoncée dans cet article, les éléments identifiés dans cette étude exploratoire constituent une base de connaissances qui semble prometteuse. Leur consolidation à travers l'analyse de nouveaux entretiens permettra d'éprouver leur pertinence pour l'accompagnement qui sera effectué par les conseillers pédagogiques à l'issue du projet de recherche. Par ailleurs, un travail d'analyse de l'accompagnement est mené auprès des chercheurs-accompagnateurs eux-mêmes par un membre du laboratoire non impliqué (Rappe et al., soumis). Ainsi, les données des entretiens seront croisées avec des enregistrements d'accompagnement et des entretiens de groupe entre chercheurs-accompagnateurs. Tous ces éléments devraient permettre de mieux cerner les conditions contextuelles qui permettront la transférabilité des leviers d'accompagnement.

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : L'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 85-93. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>
- André, M., Villeneuve-Lapointe, M., Pressia, F., & Schillings, P. (soumis). Équilibrer l'enseignement de l'écriture, un enjeu du nouveau tronc commun en Belgique francophone. *Revue des sciences de l'éducation*.

Bilton, C., & Duff, A. (2021). *Improving literacy in key stage 2 : Guidance report*. Education Endowment Foundation. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/literacy-ks2>

Bloom, B. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires* (V. De Landsheere, Trad.). Labor. (Édition originale 1976, McGraw-Hill)

Bressoux, P. (2020). À quelles conditions peut-on déployer à grande échelle les interventions qui visent à améliorer les pratiques enseignantes ? In B. Galand & M. Janosz (Éds.), *Améliorer les pratiques en éducation. Qu'en dit la recherche ?* (p. 13-22). Presses universitaires de Louvain.

Bressoux, P., Pansu, P., & Thiboud, S. (2023). Quelles collaborations « recherche-terrain » pour améliorer les pratiques enseignantes ? In T. Coppe, A. Baye, & B. Galand (Éds.), *Transformer les pratiques en éducation : Quelles recherches pour quels apports ?* (p. 119-130). Presses Universitaires de Louvain.

Caron, J., & Portelance, L. (2017). La collaboration entre chercheuse et praticiens dans un groupe de codéveloppement professionnel. *Éducation et socialisation*, 45, Article 45. <https://doi.org/10.4000/edso.2555>

Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de recherche du GIRSEF*.

CNESCO. (2016). *Lire, comprendre, apprendre : Comment soutenir le développement de compétences en lecture. Recommandations du jury*. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/CCLecture_recommandations_jury.pdf

CNESCO. (2018). *Écrire et rédiger : Comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Recommandations du jury*. <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>

Colognesi, S., & Lucchini, S. (2018). Enseigner l'écriture : L'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Revue canadienne de l'éducation*, 41(1), 223-249.

Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 172, 85-129. <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>

Dachet, D., & Baye, A. (2023). L'éducation fondée sur les preuves : De la gouvernance à l'agenda de la recherche en éducation, le cas de la Belgique francophone. In T. Coppe, A. Baye, & B. Galand (Éds.), *Transformer les pratiques en éducation : Quelles recherches pour quels apports ?* (p. 11-27). Presses Universitaires de Louvain.

Dejaegher, C., Schillings, P., Leyh, O., & André, M. (2022, mai 23). *L'articulation entre ingénierie didactique et ingénierie de formation comme piste de réponse à la question du passage à l'échelle : Le cas du programme P.A.R.L.E.R en Belgique francophone*.

Dellisse, S., & Galand, B. (2020). L'implantation, un facteur clé dans le changement de pratiques pédagogiques ? In B. Galand & M. Janosz (Éds.), *Améliorer les pratiques en éducation. Qu'en dit la recherche ?* (p. 23-33). Presses universitaires de Louvain.

Develay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* ESF.

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

- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters : A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of Teachers : A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Galand, B., Baudoin, N., & Tolmatcheff, C. (2023). Avoir un impact : Pourquoi mesurer l'implantation d'une intervention est crucial. In *Transformer les pratiques en éducation : Quelles recherches pour quels apports ?* (p. 69-85). Presses Universitaires de Louvain.
- Goigoux, R., Renaud, J., & Roux-Baron, I. (2020). Comment influencer positivement les pratiques pédagogiques de professeurs expérimentés ? In *Améliorer les pratiques en éducation. Qu'en dit la recherche ?* (p. 67-76). Presses Universitaires de Louvain.
- Graham, S. (2019). Changing How Writing Is Taught. In T. D. Pigott, A. M. Ryan, & C. Tocci (Éds.), *Changing Teaching Practice in P-20 Educational Settings* (Vol. 43, p. 277-303). Sage. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>
- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). *Teaching Elementary School Students to Be Effective Writers* (NCEE 2012-4058). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/practiceguide/17>
- Guthrie, J., & Anderson, E. (1999). Engagement in reading : Processes of motivated strategic, knowledgeable, social readers. In J. Guthrie & D. Alvermann (Éds.), *Engaged reading : Processes, practices and policy implications* (p. 17-45). Teachers College Press.
- Kervyn, B. (2020). De l'utilité de la recherche collaborative pour produire des ressources de formation robustes. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17(2), Article 17-2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.7339>
- Leblanc, S. (2017). Coopération chercheurs-praticiens pour analyser l'activité et concevoir des ressources de formation. *Éducation et socialisation*, (45), Article 45. <https://doi.org/10.4000/edso.2484>
- Lefevre, G., Garcia, A., & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives. Recherches en éducation*, vol. 5 n° 11. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.627>
- Lescouarch, L., & Dupont, N. (2022). La nébuleuse des recherches participatives. *Recherche & formation*, 99(1), 141-154.
- Maystadt, P., Demeuse, M., & Friant, N. (2015). *Pacte pour un enseignement d'excellence. État des lieux : Rapport du Groupe de travail 1*. Fédération Wallonie-Bruxelles. https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/wp-content/uploads/2023/08/PACTE-Rapport-final-GT1_Etat-des-lieux_juin-2015.pdf
- Morin, M.-F., Prévost, N., & Archambault, M.-C. (2009). Effet de différentes pratiques d'éveil à l'écrit en maternelle sur l'appropriation du français écrit. *Spirale*, 44, 83-100.
- Morrisette, J. (2011). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29(3), 7-32. <https://doi.org/10.7202/1085871ar>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses universitaires de France.

- Pepin, M., & Desgagné, S. (2017). La double vraisemblance au fondement de la collaboration de recherche : Retour sur la démarche de coconstruction d'un projet entrepreneurial à l'école primaire. *Phronesis*, 6(1-2), 126-139. <https://doi.org/10.7202/1040223ar>
- Pirard, F. (2005). *Cultures de la qualité des services et cultures de l'accompagnement dans le secteur de l'éducation des jeunes enfants : Essai de théorisation* [Thèse de doctorat non publiée, Université de Liège]. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/98305>
- Poizat, G., & Goudeaux, A. (2014). Appropriation et individuation : Un nouveau modèle pour penser l'éducation et la formation ? *TransFormations*, 12, 13-38.
- Portelance, L., Martineau, S., & Mukamurera, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : Oui, mais comment ?* Presses de l'Université du Québec.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : Une approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In P. Lorino & R. Teulier (Éds.), *Entre connaissance et organisation : L'activité collective* (p. 251-265). La Découverte.
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Education & Formation*, e-293, 10-20.
- Schillings, P., & André, M. (2019). S'essayer à l'enseignement explicite d'une démarche d'interprétation : Composer avec des conceptions acquises en formation initiale. *Caractères*, 59, 55-71.
- Schillings, P., Depluvrez, Y., & Fagnant, A. (2018). L'entretien de régulation : Un cadre langagier pour soutenir l'activité réflexive des futurs formateurs d'enseignants. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi, & S. Beausaert (Éds.), *Accompagner les pratiques des enseignants : Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 61-81). UCL, Presses universitaires de Louvain.
- Schillings, P., & Noël, S. (2019). *Les enjeux du débriefing dans le développement professionnel des enseignants*. 5, 133-140.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Les Éditions logiques.
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). Improving Reading Comprehension in Kindergarten Through 3rd Grade. *What Works Clearinghouse Practice Guide*, 81-81. <https://doi.org/10.1364/OE.14.004256>
- Slavin, R. E. (2020). How evidence-based reform will transform research and practice in education. *Educational Psychologist*, 55(1), 21-31. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1611432>
- Tauveron, C. (2004). De la lecture littéraire à l'écriture à l'intention littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école. *Actes du 9e colloque de l'AIRDF*. http://airdf.ouvaton.org/archives/laval-2004/fichier/Symposium_Dumortier/Tauveron.pdf
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : Approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>

Références bibliographiques des ouvrages didactiques

- Calkins, L., & Cruz, C. (2018). *Écrire des histoires réalistes en suivant la courbe narrative* (D. Bernier-Ouellette, Trad.). Chenelière Éducation.
- Calkins, L., & Schwartz, S. (2019a). *Grandir comme lecteur* (I. Robert, Trad.). Chenelière Éducation.

Calkins, L., Breves, L. M., Ciaramitaro, C., & Khan, H. (2021a). *À grands pas vers la lecture de textes narratifs* (D. Bernier-Ouellette, Trad.).

Calkins, L., Khan, H., & Frazin, S. (2019b). *À grands pas vers l'écriture de textes informatifs* (I. Denis, Trad.). Chenelière Éducation.

Calkins, L., Ochs, M., & Luick, A. (2019c). *À grands pas vers l'écriture de textes narratifs* (D. Bernier-Ouellette, Trad.). Chenelière Éducation.

Calkins, L., Steinberg, J., Roman, A., & Ochs, M. (2021b). *À grands pas vers la lecture de textes informatifs* (A.-M. Kallemeyn, Trad.). Chenelière Éducation.

Lequette, C., Pouget, G., & Zorman, M. (2018). *Fluence : Volume 3*. La Cigale.

Pourchet, M., & Zorman, M. (2013). *Fluence : Volume 2*. La Cigale.

ANNEXES

Annexe 1 : Guide pour l'entretien trajectoire

1. Retour libre sur le projet : Qu'as-tu envie de me dire à propos de cette première expérience de mise en œuvre des ateliers de littératie dans ta classe ?

2. Retour sur les outils (manuels didactiques) et leur utilisation

Objets et infos à recueillir	Questions	Relances
Trajectoire de développement : Moments-clés Ce qui s'est transformé du Conditions du changement	Est-ce que tu te souviens de moments marquants/ moments-clés durant ces 3 années qui ont conduit à des changements dans ton enseignement de la lecture/ écriture ? Faire noter les moments-clés sur des post-it et les disposer chronologiquement Peux-tu expliquer ce qui a changé et pourquoi ? quelles conditions étaient réunies pour que ça change ? Faire noter des mots-clés en dessous des moments Si besoin, présentez le schéma composé des éléments d'accompagnement et de formation du projet	Des moments qui t'ont aidé dans la mise en place des ateliers Des moments qui t'ont déstabilisé dans ce que tu faisais/ pensais ? est-ce que tu as eu l'impression de ne pas trop maîtriser ce que tu faisais, que ça ne marchait pas très bien ? Ou que tu ne voyais pas toujours comment utiliser les guides ou le matériel proposé ? Comment as-tu fait pour t'en sortir à ce moment-là ? Qu'est-ce qui t'a aidé à t'en sortir ? As-tu ressenti des tensions entre ce qu'on te demandait de faire dans le manuel, ce que tu voulais faire et ce que tu arrivais réellement à faire ? Est-ce que tu as réussi à passer au-dessus ?
Conditions du changement Liens entre les moments	En regardant les moments-clés, comment pourrais-tu qualifier ton évolution au fil de l'année dans l'utilisation des ateliers ? Quels liens peux-tu faire entre ces différents moments ?	

	Faire dessiner les liens sous la forme d'un chemin (ou sous forme libre s'il n'y arrive pas)	
Garder le schéma de l'enseignante sous les yeux car il sert de support aussi pour répondre aux questions suivantes. Ajouter des éléments dans le schéma en fonction des réponses.		
Conceptions sur la lecture/l'écriture Evolution dans les conceptions	Comment est-ce que tu concevais l'enseignement et l'apprentissage de la lecture/écriture avant de débiter le projet « Ateliers de littérature » ? Comment est-ce que tu l'envisages maintenant ?	
Impact de la mise en place des ateliers	Est-ce que la mise en place des ateliers a changé/fait évoluer ta vision des choses concernant l'enseignement de l'écriture/ la lecture ?	Sur certains principes comme l'autonomie, la pratique régulière, l'enseignement explicite... ? Sur les habiletés à enseigner ? Transfert ailleurs dans l'enseignement ? Est-ce qu'il y a quelque chose que tu as généralisé en dehors des ateliers ?
Pratiques d'enseignement de la lecture/écriture Evolution des pratiques Impact des ateliers	Comment est-ce que tu enseignais la lecture/ l'écriture et quelle évolution depuis le début du projet ?	Est-ce qu'il y a une plus-value/ apports des Ateliers de littérature par rapport à ce que vous faisiez avant ? Qu'est-ce que les ateliers ont changé dans ta pratique enseignante ?
Impact des manuels dans la compréhension de l'objet enseigné	Est-ce que vous considérez avoir appris des choses en utilisant les manuels ? Est-ce que tu considères que tu t'es développée en tant qu'enseignante ?	
Avis sur les manuels et difficultés d'utilisation	Quel est ton avis sur les manuels que tu as utilisés ? Comment est-ce que tu les qualifierais ?	<i>Est-ce que tu utilisais des guides enseignants avant ?</i>

3. Formation – Accompagnement

Comment est-ce que vous qualifieriez l'accompagnement que vous avez reçu ? Que vous a-t-il apporté ? Qu'est-ce qui vous a aidé ?

Idem pour la formation ?

Qu'est-ce qui vous a manqué ?

Auriez-vous testé sans qu'on vous en parle ? sans faire partie d'un projet ?

4. Conclusion

Allez-vous continuer à faire des ateliers dans votre classe après l'accompagnement ?

Pourquoi ? Comment ?

NOTES

1. Les références complètes des ouvrages didactiques se trouvent dans une section dédiée dans la bibliographie.
 2. Le dispositif encadre une centaine d'enseignants issus de 21 écoles d'ISE variés allant de 1 à 18. Ils sont répartis en trois cohortes. Seuls 24 enseignants se sont engagés dans un travail collaboratif avec l'équipe de recherche.
 3. Il s'agit de prénoms d'emprunt.
 4. En Belgique francophone, un ISE allant de 1 (les écoles accueillant le public le plus défavorisé) à 20 (les écoles accueillant le public le plus favorisé) est calculé pour chaque école.
 5. Ce questionnaire peut être obtenu en envoyant un mail aux auteurs.
 6. Voici quelques exemples : identité professionnelle, conceptions sur la lecture, sentiment de maîtrise, identification des contenus, etc.
 7. Diplôme obtenu à la fin de l'enseignement primaire en Belgique francophone.
 8. Le fait que cette enseignante reconnaisse l'ignorance d'un élément important de son enseignement dans son interaction avec le chercheur, expert de ce domaine, n'est pas socialement désirable et laisse penser que la relation de confiance a bien permis de faire advenir sa parole.
 9. Les propos de l'enseignante montrent qu'elle accorde une légitimité au chercheur, ce qui est important dans l'établissement d'une relation de confiance.
-

RÉSUMÉS

Cet article explore un dispositif d'accompagnement-recherche. Fondée sur des échanges entre chercheurs et enseignants, cette recherche participative articule validité scientifique (principes didactiques éprouvés) et validité sociale (appropriation par les acteurs). À travers l'étude de deux trajectoires d'enseignantes, cet article analyse de manière exploratoire les leviers favorisant le développement professionnel dans le contexte de la mise en œuvre d'outils didactiques dans le courant de l'evidence-based education (EBE). Les résultats montrent que des outils didactiques structurants, une intégration progressive, des formations concrètes et un accompagnement bienveillant contribuent à transformer les pratiques d'enseignement et les conceptions de la lecture et de l'écriture chez les enseignants participants. L'articulation entre pratiques efficaces et réflexivité professionnelle apparaît essentielle pour instaurer des changements durables et ouvre la voie à une transférabilité vers d'autres contextes.

This article explores a support approach. Grounded in exchanges between researchers and teachers, this participatory research combines scientific validity (tested didactic foundations) and social validity (appropriation by actors). Through the study of two teachers' trajectories, this article provides an exploratory analysis of the levers that foster professional development in the context of implementing evidence-based educational tools. The findings show that structured didactic tools, gradual integration, hands-on training, and supportive guidance contribute to transforming teaching practices and conceptions. The interplay between effective practices and professional reflexivity appears essential for establishing sustainable changes and paves the way for transferability to other contexts.

INDEX

Mots-clés : développement professionnel, recherche participative, littératie, réflexivité, pratiques efficaces.

Keywords : professional development, participatory research, literacy, reflexivity, effective practices.

AUTEURS

MARINE ANDRÉ

Université de Liège

OLIVIER LEYH

Université de Liège