

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

Rapport final vague 1 – juin 2021

Chef de projet : S. Van Lint (ULB)

Promoteurs : S. Kahn (ULB), D. Daems (HELDB), Y. Robaey (HE2B), A. Zaytouni (HEFF).

Chercheuses : A. Germonprez (HEFF), E. Roland (HE2B), F. Robin (HELDB), A. Talhaoui (ULB).

Table des matières

1. Introduction	5
2. Ce qui a été fait : l'accompagnement des équipes	7
2.1. Les outils, pratiques et dispositifs	7
2.2. Focus sur les rencontres collectives	9
2.2.1. La journée du 27/01/21.....	9
2.2.2. La journée du 26/02/21.....	10
2.2.3. La journée du 21/04/21.....	12
3. Retour sur les premiers constats de l'état des lieux du rapport intermédiaire de mai 2019 ...	14
3.1. Présentation générale des établissements et métamorphoses	14
3.2. Présentation des personnes AP et métamorphoses de leurs places, rôles et missions	18
3.3. Des profils-types à partir des pratiques collaboratives et du profil de la personne AP	19
3.4. Les missions de la personne AP par rapport à l'enseignant-titulaire	23
4. Différenciation et gestion de l'hétérogénéité	26
4.1 A propos des outils, pratiques et dispositifs proposés autour de la différenciation	27
4.1.1. La différenciation dans le méta-outil général.....	27
4.1.2. Le méta-outil différenciation	29
4.1.3. Le méta-outil spécifique co-enseignement et exploitation des albums jeunesse	32
4.2 Effets des méta-outils et/ou de l'accompagnement sur la différenciation	34
4.3 A propos des outils, pratiques et dispositifs : choix, réajustements et rejets.	36
4.4 A propos des outils, pratiques et dispositifs : les perceptions des enseignants.....	40
4.5. A propos des outils, pratiques et dispositifs : lien avec les configurations de co-enseignement	42
4.6 A propos des outils, pratiques et dispositifs : effets sur les élèves déclarés et diagnostic des compétences.....	46
4.6.1. Résultats de la deuxième passation des tests diagnostiques et comparaison avec la première passation.....	46

4.6.1.1. Décodage.....	47
4.6.1.2. Identification du narrateur/auteur	48
4.6.1.3. Compréhension de l'explicite : que font les animaux ?	52
4.6.1.4. Compréhension, production d'écrit et acculturation : titre du texte	53
4.6.1.5. Compréhension et acculturation : quelle partie de l'école voit-on à travers la grille ? Y a-t-il réellement des animaux dans cette école ?	57
4.6.2. Analyse des textes libres	65
4.6.2.1.. Analyse des textes libres par rapport au niveau de la classe.....	69
4.6.2.2. Analyse des textes par rapport au niveau des élèves	71
4.6.2.3. Continuités et discontinuités des résultats des différentes écoles.....	72
4.6.2.3.1. Dans les écoles avec un faible indice socio-économique.....	72
4.6.2.3.2. Dans les écoles avec un ISE supérieur au deuxième quartile.....	74
4.7 A propos des outils, pratiques et dispositifs : accompagnement et pérennisation	76
5. Concertation et collaboration	80
5.1 A propos de la concertation/collaboration : conditions et leviers d'efficacité	81
5.2. A propos de la collaboration/concertation : échange avec d'autres AP	88
6. Accompagnement des équipes éducatives	90
6.1 A propos de l'accompagnement des équipes éducatives : rôle et bénéfices de l'appui des chercheurs.....	90
6.2. A propos de l'accompagnement des équipes éducatives : usages de la plateforme par les équipes éducatives.....	92
6.3 A propos de l'accompagnement des équipes éducatives : facteurs de mise en marche dans la dynamique de différenciation et accompagnement personnalisé.....	93
7. Recommandations et pistes pour faire entrer l'ensemble des enseignants concernés dans la dynamique de différenciation et d'AP	94
8. Conclusion	97
9. Bibliographie	102

1. Introduction

Face aux recherches s'appuyant sur un plan expérimental (afin de proposer des outils/dispositifs dont l'efficacité aura été testée expérimentalement), rappelons que notre perspective se veut complémentaire et consiste à s'interroger sur les manières de s'approprier et/ou d'adapter ces outils/dispositifs avec des classes entières et des enseignants ordinaires. Notre perspective est donc écologique et compréhensive.

Toutefois, les contraintes émanant du contexte étant multiples et pour ne pas s'éparpiller, notre recherche s'est centrée plus particulièrement, une fois encore, sur les trois dimensions constitutives de cette expérience-pilote :

- Tout d'abord, dans le cadre de ce projet-pilote, les écoles participantes étant dotées de périodes-professeur supplémentaires, nous avons analysé les diverses configurations de co-enseignement expérimentées dans les classes tout au long de l'expérience-pilote.
- Deuxièmement, comme lors de nos précédentes recherches, nous avons choisi d'orienter la différenciation selon la conception de la différence en termes de diffraction (Kahn, 2010).
- Troisièmement, nous avons pointé l'importance d'amener les élèves vers une pensée scripturale et le caractère socialement et culturellement marqué des albums jeunesse.

Rappelons que notre projet s'inscrit dans la continuité de la recherche menée durant l'année 2019-2020 par la même équipe ainsi que dans la complémentarité des recherches et des accompagnements menés avec les écoles de la deuxième vague. Notons d'ores et déjà les nombreux impacts de la crise sanitaire sur les diverses opérationnalisations de l'expérience-pilote pour l'année 2020-2021. Il s'agira donc d'en tenir compte dans la lecture des résultats de nos recherches et des accompagnements réalisés.

Afin de faire le bilan de cette expérience-pilote pour les écoles de la vague 1, ce rapport final comprend :

- Un retour sur ce qui a été fait et les outils qui ont été produits cette année 2020-2021 ;
- Un retour sur les premiers constats réalisés pour l'état des lieux du rapport intermédiaire au regard de ce qui a été observé et déclaré cette année ;
- Une présentation des personnes AP et des métamorphoses de leur place/rôle/mission ;
- Une présentation des formes de différenciation et de gestion de l'hétérogénéité pratiquées dans les classes ainsi que leurs effets ;

- Une évaluation de l'organisation du dispositif AP en termes de concertations et collaborations,
- Une évaluation de l'accompagnement des équipes éducatives ;
- Des pistes permettant de faire entrer l'ensemble des enseignants dans la dynamique de différenciation et de l'accompagnement personnalisé.

Ces éléments nous permettront de fournir des informations relatives à la perception de l'évolution des élèves en lecture, à l'évaluation des dispositifs de l'expérience pilote dans la perspective de la mise en place structurelle de l'accompagnement personnalisé et à la poursuite de l'évaluation des pratiques.

2. Ce qui a été fait : l'accompagnement des équipes

Nous présentons d'abord les différents outils d'accompagnement (méta-outils, rencontres, tests diagnostiques et questionnaires) et proposons ensuite un focus sur les trois moments de rencontres organisées durant cette année.

2.1. Les outils, pratiques et dispositifs

Pour accompagner les différentes équipes de la vague 1 et de la vague 2 dans ce projet pilote de différenciation en lecture, nous leur avons proposé à tous un méta-outil général (issu de nos recherches et de nos accompagnements depuis le début de l'expérience-pilote en 2019 et aboutissement de plusieurs versions testées avec les écoles de la première vague) afin de présenter le cadre de cette expérience-pilote, de lier d'emblée les questionnements autour de la différenciation avec ceux relatifs au co-enseignement et de les situer par rapport aux activités de compréhension en lecture. Nous reviendrons plus spécifiquement sur l'élaboration de ce méta-outil, son appropriation par les enseignants, les critiques/leviers qui ont été proposés par les participants tout au long de ce rapport final. Notons cependant qu'une présentation détaillée de ce méta-outil est présente dans un rapport précédent.

En outre, comme déjà annoncé, durant cette année, nous avons également souhaité tester des actions de compagnonnage, suivant en cela les obligations décrétales ainsi que les demandes récurrentes des enseignants de la première vague.

Pour ce faire :

- Une demi-journée de rencontre a été organisée rassemblant les écoles de la première et de la deuxième vague, le mercredi 27 janvier 2021, autour du méta-outil général complété en équipe durant la première partie d'année afin de discuter des obstacles rencontrés et des leviers expérimentés pour les surmonter mais aussi les forces et les faiblesses de leur appropriation de cette expérience-pilote. Cette rencontre a été aussi l'opportunité de présenter le Padlet© collectif que nous avons créé afin de rassembler nos différents méta-outils (général et spécifiques) et de tester la possibilité d'échanger et de coconstruire à distance.

- Une deuxième rencontre collective s'est déroulée en février 2021 pour échanger sur les méta-outils spécifiques.
- Enfin une dernière rencontre a eu lieu fin avril pour faire un retour sur les leviers/obstacles rencontrés durant cette expérience-pilote et afin de présenter les résultats de la première passation des tests diagnostiques.

Tout au long de ce rapport, nous reviendrons sur ces différentes rencontres, non seulement pour tenter de comprendre les effets de ces communautés de pratiques et/ou ces actions de compagnonnage sur l'expérience-pilote, mais aussi afin de mieux saisir les appropriations différenciées de cette expérience-pilote au sein des écoles.

Les outils que nous avons proposés lors de la vague 1 ont été essentiellement réflexifs et avaient pour but d'amener les équipes à (re)penser la différenciation lors de l'enseignement/apprentissage de la lecture. Cette année, nous avons voulu également répondre à une demande d'objectivation de l'évolution des élèves apparue lors des comités de pilotage, notamment depuis la conception des rubriques de reporting. Pour ce faire, nous avons conçu un test en nous inspirant, pour la forme, du test FLA et permettant d'en savoir un peu plus sur le « degré » de décodage des élèves, leurs compréhensions (explicite et implicite), leur acculturation et la production d'écrit.

Nous avons également décidé de demander aux différentes classes concernées par le projet pilote de travailler le texte libre, comme outil diagnostique mais aussi afin de permettre l'expérimentation et l'appropriation d'une nouvelle pratique dans le cadre de cette expérience-pilote. Lors de la présentation de cette partie du test, nous nous sommes d'ailleurs rapidement rendu compte qu'il s'agissait d'une technique qui questionnait énormément les acteurs. En effet, cela confrontait au fait qu'il s'agit finalement d'un « objet scolaire non explicité » ayant trait à l'acculturation et nous avons donc souhaité l'investiguer plus en profondeur cette année. Pour rappel, ce travail autour du texte libre est apparu du fait que l'une de nos écoles de la vague 1 pratique la pédagogie Freinet.

Les résultats de la première passation de ce test diagnostique ont déjà été présentés lors du rapport d'avril 2021. Dans ce rapport final, nous analyserons les résultats de la deuxième passation afin de mettre en évidence l'évolution des élèves par rapport à la première passation mais aussi afin de montrer les disparités entre les établissements impliqués dans cette expérience-pilote.

Enfin des questionnaires ont été envoyés aux directions, aux enseignants et aux personnes AP pour analyser les différentes dimensions de cette expérience-pilote : les pratiques collaboratives, le co-

enseignement, la différenciation mais aussi afin d'évaluer les forces et faiblesses de notre accompagnement. Nous reviendrons tout au long de ce rapport sur les résultats de ces différents questionnaires afin de montrer les appropriations différenciées de l'expérience-pilote ainsi que pour mettre en évidence les leviers et freins pour la mise en place structurelle de l'accompagnement personnalisé.

2.2 Focus sur les rencontres collectives

Ainsi que nous l'avons déjà annoncé, trois rencontres ont été organisées durant cette année scolaire : en janvier, en février et en avril 2021.

2.2.1. La journée du 27/01/21

Comme nous le développons dans le rapport intermédiaire d'avril 2021, dans le cadre de l'expérimentation des communautés de pratiques, nous avons organisé une matinée d'échanges et de réflexion avec des représentants des écoles de la vague 1 et de la vague 2. Malgré la situation difficile que traversent les différentes écoles pour le moment, cette rencontre a rencontré un large écho (presque toutes les écoles de la vague 2 et plus de la moitié des écoles de la vague 1). Ce sont généralement des personnes AP qui ont représenté leur école mais les titulaires de M3 ont également été très nombreux, contrairement aux acteurs des niveaux supérieurs.

Pour organiser la rencontre, le méta-outil général sur l'articulation des dimensions constitutives de l'expérience-pilote a été complété par équipe dans les écoles de la vague 1. De plus, pour les écoles des deux vagues, un fichier partagé leur permettant d'exprimer leurs souhaits pour la deuxième partie de l'année (sur les thématiques mais aussi sur l'organisation de nos accompagnements) leur a été proposé. Il est intéressant de noter que, dans ce dernier document complété par 22 équipes, les souhaits étaient assez hétérogènes, surtout par rapport aux modalités de collaboration. Au niveau des thématiques : c'est le co-enseignement qui a rencontré le plus de demandes, puis les albums et enfin la différenciation (qui, travaillée comme thématique seule, est peu sollicitée).

C'est ensuite notre recherche (perspective, outils, temporalités différentes entre les écoles de la vague 1 et de la vague 2) qui a été discutée, de même que le méta-outil général afin de présenter aux écoles de la vague 2 le cadre des échanges à venir. Par rapport à l'outil général, de nombreuses critiques ont été formulées : le manque de temps pour le compléter, le caractère trop scientifique de l'outil et la

difficulté d'y répondre par écrit mais aussi son manque d'adaptation à la situation de terrain. Des propositions d'amélioration ont donc été discutées, de même qu'une hypothèse sur l'origine des difficultés rencontrées en lien avec la recherche menée dans les classes autour de cette expérience-pilote : la possibilité de percevoir les différentes critiques comme une forme d'acculturation de plusieurs participants à un certain type de texte – celui de la recherche qui pourrait s'apparenter à une situation que rencontrent de nombreux élèves face aux écrits scolaires.

On a d'ailleurs retrouvé cette idée dans les résultats d'un Wooclap proposé aux participants sur les leviers et obstacles, organisationnels et pédagogiques, rencontrés depuis cette année. Nous avons en effet relevé, d'une part, le fait que le méta-outil a été un obstacle pour certains participants – du fait du vocabulaire employé et de la difficulté de mettre des mots sur des pratiques implicites. D'autre part et parallèlement, plusieurs participants ont également souligné la possibilité de percevoir le méta-outil comme un levier : il a permis de mettre des mots et de réfléchir sur des pratiques quotidiennes jamais explicitées.

Pour la deuxième partie de la rencontre, alors que l'idée était de proposer aux écoles de la vague 1 de présenter leurs méta-outils complétés aux écoles de la vague 2, c'est une représentante de ces dernières qui a débuté les échanges afin de souligner le fait que ce méta-outil général a permis d'emblée à l'équipe de s'interroger et d'expérimenter les dimensions constitutives de cette expérience-pilote à savoir : le co-enseignement, la différenciation et l'exploitation des albums jeunesse.

2.2.2. La journée du 26/02/21

Du fait du manque de temps et de la richesse des expérimentations présentées lors de la matinée du 27/01, une deuxième matinée de rencontre a été organisée autour des méta-outils spécifiques un mois plus tard, le 26 février 2021.

Les objectifs de la matinée étaient de présenter brièvement les différents méta-outils, d'informer de l'existence de capsules vidéo de présentation, de permettre des échanges et de favoriser les collaborations inter-écoles sur les dimensions constitutives de l'expérience-pilote (voir pour les présentations détaillées des méta-outils les annexes d'un rapport précédent).

Pour la thématique du co-enseignement, 16 participants étaient présents (avec une majorité de la vague 1 malgré la diminution des heures allouées aux personnes AP). Les échanges ont hélas été peu nombreux malgré les diverses relances de l'équipe. Ce sont surtout les écoles de la vague 1 qui ont présenté leurs expérimentations, alors que les écoles de la vague 2 semblaient davantage dans une attitude d'écoute et d'apprentissage. Cependant, nombreux sont ceux qui ont exprimé leur souhait d'aller observer d'autres classes (des écoles de la vague 1 et 2) et/ou d'ouvrir leur classe (à des collègues de l'expérience-pilote (quelques écoles de la vague 1).

Pour la présentation du méta-outil spécifique consacré à la différenciation et la présentation des pratiques de différenciation, 19 acteurs des deux vagues étaient présents. Contrairement à la thématique du co-enseignement, ce sont aussi bien des écoles de la vague 1 que de la vague 2 qui ont présenté leurs expérimentations. Plusieurs thématiques ont été abordées par les participants mais c'est surtout l'organisation en groupes de besoins qui est l'objet des présentations. A cet égard, il semble que cette nouvelle organisation est bien en place pour les écoles de la vague 1 (*« à la base, ce sont des groupes de niveaux mais qui deviennent après, dans chaque groupe, un groupe de besoin car, en fonction de leur évolution, les élèves peuvent passer d'un groupe à un autre ou rester plus ou moins longtemps dans un groupe »*). Cette organisation est encore en réflexion pour certaines écoles de la vague 2 (*« au fur et à mesure du temps, on voudrait fonctionner de plus en plus en groupes de besoins en mélangeant les élèves de la troisième maternelle, P1 et P2 en tenant compte des primo-arrivants »*). La question du repérage des difficultés des élèves est également présente dans plusieurs présentations (*« parfois, on devait réajuster parce qu'on partait du ressenti, on se trompait parfois » ; « on s'est rendu compte qu'il y avait encore beaucoup de problèmes de décodage et d'inférence »*). Enfin, la question de travail autonome est au centre de la présentation d'un enseignant en pédagogie Freinet (*« j'ajoute à ce qui a été dit qu'on travaille aussi par plan de travail individualisé c'est-à-dire que chaque enfant a un plan de travail, une farde de travail (...) Cela nous permet en 5/8, pendant qu'on donne cours à un groupe d'enfants, que les autres s'occupent tout en étant différenciés puisqu'ils ont un travail adapté, propre à chacun »*).

C'est pour la thématique de l'exploitation des albums jeunesse que les participants étaient les plus nombreux : 23. Ici encore, plusieurs représentants des écoles de la vague 1 et de la vague 2 qui se sont centrées sur la thématique de la lecture personnelle experte ont présenté ce qu'ils avaient mis en place et/ou ce qu'ils souhaitaient faire : *« Je voulais expliquer comment je faisais moi pendant mon projet lecture. J'étais à temps plein, ce qui était chouette. Donc, je travaillais en fait toute l'année autour d'albums puis ils avaient vraiment des jeux qui étaient différenciés par rapport à leur niveau, le but était d'augmenter le vocabulaire des enfants »*, *« Alors moi j'ai envie de partager avec vous ce*

qu'on fait chez nous depuis un an ou deux.(...). C'est-à-dire qu'on va en fait choisir un album et on va relire... on va lire l'album aux enfants trois fois sur plus ou moins une semaine... le même album (...) en faisant comme ça, on donne accès à beaucoup plus d'enfants dans la classe, y compris les enfants en difficulté. Voilà. ». Comme pour la thématique du co-enseignement, les questions furent très peu nombreuses, néanmoins on peut retenir une question concernant la manière de conjuguer les outils « album jeunesse » et « différenciation ».

Enfin, étant donné notre exploitation du texte libre pour les bilans diagnostiques et le nombre de questionnements que cette demande a suscités, nous avons organisé également une séance autour de cette thématique. Pour cette dernière partie de notre matinée, 17 acteurs de l'expérience-pilote sont présents (majoritairement des écoles de la vague 1). Contrairement aux autres présentations thématiques, même si c'est également une chercheuse qui présente le guide réalisé autour du texte libre, c'est un enseignant de la vague 1 qui, dans une perspective Freinet, décrit de manière détaillée les différentes étapes du texte libre et qui répond à différentes questions. C'est également la seule thématique pour laquelle deux enseignants pensent concrètement une forme de collaboration à mettre en place pour le futur via la correspondance scolaire.

2.2.3. La journée du 21/04/21

Enfin, une dernière rencontre collective a été organisée le 21 avril 2021. Il s'agissait de questionner les personnes AP sur leurs missions/rôles afin de nous aider à formuler des recommandations pour les différents rapports.

Nous les avons donc interrogés sur :

- L'importance de la concertation pour mettre en œuvre l'AP de façon efficace ;
- La fréquence des concertations : en réunissant quelles personnes ? Pour parler de quoi ? ;
- Les conditions / les leviers pour une collaboration efficace entre titulaire et personne AP ;
- Quelle influence des pratiques préalables de concertation / collaboration dans l'école ?
- Le lien entre la concertation autour de la différenciation et de l'AP et les dispositifs de concertation préexistants au sein de l'école : intégration ou ajout ? ;
- L'impact de la mise en œuvre de la personne AP sur les pratiques de collaboration au sein de l'école / du cycle, sur la coordination horizontale ou verticale.

Il s'agissait également de les questionner sur ce qu'ils souhaitent conserver de cette expérience-pilote dans le temps long, ce qu'il s'agit de cesser mais aussi ce qu'il reste à créer :

Considérant la situation actuelle et où nous voulons aller ensemble, que souhaitons-nous :

- Conserver/bonifier ? Ce qui fonctionne bien et qui doit toujours être là dans l'avenir.
- Cesser/modifier ? Ce qui a été pertinent mais qui l'est moins ou qui ne l'est plus dans le contexte actuel.
- Créer ? Ce qui nous manque actuellement et dont on doit se doter.

Enfin, nous avons clôturé cette dernière matinée d'échange en les interrogeant à travers un Wooclap (pour s'assurer de l'anonymat) sur notre accompagnement tout au long de cette expérience-pilote :

- Notre impact sur l'installation de nouvelles pratiques, ou sur le renforcement de pratiques existantes ou sur notre inutilité ;
- Les nouvelles pratiques amenées par le projet (la différenciation, le co-enseignement, les albums jeunesse et le texte libre) ;
- Les effets pérennes du projet ;
- La rencontre des besoins en termes d'outils et de pratiques.

Comme nous l'avons déjà signalé, c'est à partir de ces différentes rencontres, des réponses récoltées via les Wooclap et des questionnaires en ligne que nous tentons de répondre aux diverses questions de la cellule support.

En synthèse de ce point consacré à ce qui a été fait comme accompagnement des équipes, nous retenons, au-delà des interventions auprès des équipes dans les écoles à propos du méta-outil général et des méta-outils spécifiques, la mise en place plus fréquente de rencontres inter-écoles. Nous proposons ainsi un focus sur les rencontres collectives. La première et la deuxième rencontre étaient destinées à tous les acteurs de l'expérience (directions, enseignants et personnes AP), l'une était consacrée au méta-outil général et l'autre aux méta-outils spécifiques. Elles ont permis aux participants de présenter ce qu'ils avaient mis en place dans leur école afin, d'une part, d'aider les écoles de la vague 2 à entrer plus rapidement dans le projet et, d'autre part, d'échanger les expériences des écoles des deux vagues. La troisième rencontre était réservée aux personnes AP ou enseignants porteurs de projet. Elle était destinée à récolter des informations afin de répondre aux questions proposées par la cellule de support et d'identifier des recommandations à faire à propos des conditions de concertation et de collaboration dans un contexte d'accompagnement personnalisé. Elle a permis

aux participants de s'exprimer anonymement à propos de notre accompagnement durant ces deux années de travail commun.

3. Retour sur les premiers constats de l'état des lieux du rapport intermédiaire de mai 2019

Avant de présenter les divers leviers et freins pour l'opérationnalisation de cette expérience pilote, il nous semble important de revenir sur nos analyses concernant la grande diversité et l'hétérogénéité des discours et des pratiques entre les écoles et les acteurs engagés dans la vague 1 de cette expérience-pilote aussi bien par rapport à la thématique de la lecture que plus généralement par rapport au fonctionnement des établissements scolaires (indices socio-économiques, collaborations horizontales/verticales, ...) ou encore par rapport aux pratiques de différenciation déclarées et mises en œuvre, aux diverses configurations de co-enseignement et/ou de co-intervention expérimentées ou enfin par rapport aux exploitations des albums jeunesse. Ce retour nous semble intéressant, tout d'abord pour mettre en évidence la diversité des établissements et des pratiques observées tout au long de cette expérience-pilote, mais également, pour mieux cerner comment l'expérience-pilote a modifié certains fonctionnements scolaires et/ou d'équipe ainsi que les diverses métamorphoses de cette expérience-pilote en fonction des diverses temporalités, des diminutions d'heures, des effets de la crise, ...

3.1. Présentation générale des établissements et métamorphoses

En ce qui concerne la diversité des établissements, dès le rapport de mai 2019, plusieurs traits semblaient importants à souligner car nous faisons l'hypothèse qu'ils pourraient avoir des effets sur les inégalités d'apprentissage de manière générale mais aussi plus spécifiquement par rapport à la problématique de l'entrée dans l'écrit.

Premièrement, il nous avait semblé important de souligner la diversité des publics entre les divers établissements scolaires engagés dans le projet. En termes d'indice socio-économique par exemple, certains établissements sont classés dans le premier quartile et d'autres dans le dernier. Au sein d'un même quartile, nous avons constaté qu'il existait également de grandes différences entre les écoles en fonction du type d'élèves qu'elles accueillent : pour les établissements avec un indice socio-économique élevé, est-ce une école dite d'élite ou une école dite de la dernière chance ? Pour les

écoles avec un indice socio-économique très faible, quel est le nombre de primo-arrivants et/ou d'élèves en intégration ?

- Concernant cet aspect des publics scolaires, l'expérience-pilote ne semble pas avoir eu d'effets.

Deuxièmement, en termes de fonctionnement de l'école, il semblait qu'il existait également une grande hétérogénéité entre les divers établissements impliqués. En effet, dans certaines écoles, l'hétérogénéité des classes est au centre du projet d'établissement alors que, dans d'autres, on observe de grandes différences entre les classes (cf. une école où dans une classe de troisième maternelle, il y a seulement 3% des parents de nationalité belge alors que dans l'autre classe de troisième maternelle, ils sont plus de 60%).

- A cet égard, il semble que l'expérience-pilote a fortement interpellé les écoles qui avaient tendance à regrouper les élèves en fonction du niveau. Nous retrouvons en effet, tout au long de cette année, et ce pour les écoles des deux vagues, cette attention à ne pas catégoriser et/ou stigmatiser les élèves en les regroupant en fonction de leurs niveaux, mais au contraire, à décloisonner les groupes (au sein d'une classe et/ou avec parfois les classes de toute l'école) pour les organiser de manière plus ponctuelle en fonction des divers besoins des élèves. Nous y reviendrons dans la partie sur la différenciation.

Troisièmement, dans les précédents rapports des écoles de la vague 1 pour l'année 2019-2020, nous soulignons à plusieurs reprises l'hypothèse que la présence et/ou l'absence de projet commun avait des effets en termes d'inégalités d'apprentissage. En effet, d'après nos premières observations, il semblait que dans les écoles où les enseignants étaient impliqués collectivement dans un projet, la continuité et la cohérence entre les pratiques avaient tendance à être plus importantes (et peut-être à diminuer les malentendus).

- A cet égard, durant cette année 2020-2021, pour les écoles de la vague 1, il semble que cette expérience-pilote a permis, même dans des écoles qui n'avaient pas de projet commun auparavant, de favoriser une implication dans un projet collectif : le projet lecture. Celui-ci semble avoir permis une plus grande continuité dans les pratiques notamment via l'implication de la personne AP mais également par les collaborations et les concertations indispensables à l'expérimentation du co-enseignement (au centre de notre projet).

En outre, si, dans les rapports précédents, nous soulignons le fait que selon que le projet est porté par l'équipe ou imposé par la direction (selon que le projet est vécu comme un choix ou comme une obligation), l'engagement des enseignants dans le projet et les pratiques étaient très différents –notamment par rapport à cette expérience pilote. En effet, selon que les équipes percevaient le projet comme un choix ou une obligation au commencement de l'expérience-pilote, certaines étaient demandeuses de notre présence dans les classes et d'autres beaucoup plus réticentes. Dès les premières semaines, certaines écoles étaient favorables à notre venue, déjà dans une démarche de recherche sur ces questions au sein de l'équipe et en attente d'éléments de la recherche ; d'autres, au contraire, n'étaient pas dans des démarches de recherche et étaient davantage en attente de prescriptions et/ou vivaient notre présence comme une forme d'inspection et d'évaluation – et ce parfois, jusque tard dans le projet (début de l'année scolaire 2019-2020) malgré notre perspective compréhensive et écologique.

- A cet égard, pour cette année 2020-2021, ce facteur semble également moins prégnant. A terme, si la personne AP n'a pas été remplacée, c'est elle qui semble parfois devenir le moteur du projet et des collaborations qui semblent bien installées ; dans les écoles où les personnes AP ont été remplacées à plusieurs reprises, c'est parfois un (ou des) enseignant(s) et/ou (dans de rares cas) la direction qui permettent une continuité au projet. Lors des rencontres collectives, ce sont donc parfois des enseignants, parfois des personnes AP qui étaient présents afin de présenter leurs diverses opérationnalisations de cette expérience-pilote. Nous y reviendrons dans les parties relatives au rôle de la personne AP et sur l'organisation du dispositif AP en termes de concertations et collaborations.

Quatrièmement, il semblait également que le type de leadership de la direction (la direction perçue comme une aide qui facilite les co-constructions *versus* la direction perçue comme celle qui impose et qui contrôle) avait également des effets en termes de collaboration et de continuités ou de discontinuités entre les enseignants d'un même niveau ou au sein du cycle 5-8. En effet, même si, dans certaines écoles où il y a un projet pédagogique fort porté par l'ensemble de l'équipe, on retrouve une diversité de pratiques pédagogiques et didactiques, les moments de co-construction étaient importants ainsi que les collaborations entre les divers membres de l'équipe. Ainsi, dans certains établissements, les collègues se percevaient comme des aides et des ressources, contrairement à d'autres où ils ne se connaissent que peu et n'ont qu'une vague idée de ce que chacun fait dans sa classe.

- A cet égard, il semble que pour une majorité d'acteurs interrogés, le plan de pilotage était vécu la plupart du temps comme une opportunité (de collaborer, de co-construire et/ou de se fixer des objectifs en termes de maîtrise de la lecture) – même s'il est aussi souvent vécu comme lourd et chronophage (surtout sur la durée). Dans cette même perspective, le « projet lecture » semble avoir été vécu dans de nombreuses écoles comme une possibilité de favoriser les collaborations et les échanges de pratiques : entre les membres du 5/8, mais parfois avec la direction et/ou les différents acteurs de l'ensemble de l'école (titulaires des autres classes qui ne sont pas dans le projet, la personne FLA, la personne engagée pour la remédiation, ...) – même si à certains moments (notamment autour des présentations des méta-outils), notre accompagnement a également été perçu comme chronophage (voir rapport d'avril 2021). Nous y reviendrons tout au long de ce rapport et plus particulièrement dans les parties sur les outils expérimentés et sur notre accompagnement.

Enfin, entre les établissements et au sein des établissements (surtout dans les écoles où il y avait peu de collaboration), il nous semblait également possible de mettre en lumière de grandes différences dans l'organisation des classes en termes d'aménagement spatio-temporel mais aussi en termes d'organisation pédagogique. En effet, dans certains établissements, on retrouvait aussi bien des classes verticales que des classes horizontales (avec ou sans collaboration), un enseignement collectif et/ou une organisation de classe en îlots avec de nombreux ateliers autonomes, des classes qui travaillent à partir de projets portés par les enseignants et/ou les élèves à côté de classes qui suivent à la lettre divers manuels et livrets d'exercices (sans parfois avoir eu l'occasion de réfléchir à la cohérence et/ou la pertinence des outils).

- A cet égard, il semble que l'expérience-pilote ait donné l'envie à plusieurs enseignants d'expérimenter les classes verticales (dans deux écoles, elles ont été organisées pour le 5-8) et que nombreux sont ceux qui, grâce au projet, ont organisé des ateliers interclasses (parfois avec toute l'école). Nous y reviendrons dans la partie consacrée à la différenciation.

Si l'expérience-pilote n'a pas eu d'effet sur l'hétérogénéité du public inter-écoles, on voit que des effets sont observables par rapport à la gestion de l'hétérogénéité, la présence d'un projet commun, l'homogénéisation de pratiques intra-écoles et l'organisation spatio-temporelle des classes.

3.2.Présentation des personnes AP et métamorphoses de leurs places, rôles et missions

Dans nos précédents rapports, nous avons pointé les diversités de configurations par rapport à l'engagement d'une personne supplémentaire pour faire du co-enseignement. Dès son arrivée dans le projet pilote, selon l'établissement :

- la personne engagée travaillait de la même manière au sein du cycle 5-8 : soit en proposant des remédiations individuelles et/ou de groupes par classe par niveaux ou par besoins, soit en organisant des ateliers et des activités en petits groupes sur des thématiques spécifiques, soit encore en proposant des projets collectifs de manière horizontale (entre les enseignants d'une même année) ou de manière verticale (des ateliers pour l'ensemble du cycle 5-8 ou avec quelques classes) ;
- la personne engagée ne travaillait pas de la même manière partout mais s'adaptait aux demandes de chaque enseignant : soit en travaillant en groupes et/ou individuellement avec les élèves les plus en difficultés ou au contraire avec ceux qui avancent plus rapidement, soit en se centrant sur une thématique avec laquelle l'enseignant ne se sentait pas en confiance ou en travaillant sur les mêmes thématiques que l'enseignant ;
- la personne engagée permettait de libérer du temps pour les enseignants impliqués dans le projet : soit en permettant à l'enseignant d'observer sa classe pendant que la personne engagée donnait cours à sa place, soit en permettant à des enseignants de première et/ou de deuxième primaire de travailler avec les élèves de troisième maternelle pendant que la personne engagée menait le projet lecture dans leur classe, soit encore en permettant à des enseignants d'une même année de s'échanger et/ou de mélanger les classes pour mener des projets en commun.

Dans notre rapport final d'aout 2020, nous avons déjà souligné l'évolution de ces configurations (et des rôles de la personne AP ainsi que l'hétérogénéité des appropriations des différents éléments de cette expérience pilote (l'engagement d'une personne supplémentaire pour faire de l'accompagnement personnalisé, du co-enseignement et de la différenciation en lecture). Pour cette année 2020-2021, au vu des différentes présentations réalisées lors des moments collectifs, surtout

durant la matinée de janvier sur le méta-outil général et de février sur les méta-outils spécifiques, il ne nous semble plus possible de catégoriser différentes formes de configuration tant les opérationnalisations sont variées et complexes selon les établissements et/ou les enseignants. Notons cependant que contrairement à plusieurs écoles de la vague 2 qui ont consacré l'ensemble de leurs périodes à une année (M3 ou P2) ou à une classe (P2), malgré la forte diminution des périodes, seule une école de la vague 1 a consacré l'entièreté de ses périodes à une année (les P2), pour les soutenir face à la crise du Covid. Notons également que pour une école qui se caractérisait au début de l'expérience-pilote par une absence presque totale de collaboration, le PO et la direction ont réussi à trouver les financements pour garder le même nombre de périodes dédiées au projet que durant l'année 2019-2020. Nous y revenons juste ci-dessous.

3.3. Des profils-types à partir des pratiques collaboratives et du profil de la personne AP

Malgré cette hétérogénéité, à partir du premier état des lieux réalisé pendant les premiers mois de la recherche, nous avons esquissé des profils-types d'établissements et/ou d'enseignants :

- À partir des pratiques collaboratives déjà mises en œuvre dans l'établissement au niveau horizontal et vertical, le degré de continuité est déterminé selon la force de la relation établie. A cet égard, il semblait important de différencier les établissements avec plusieurs implantations où les équipes participant à l'expérience pilote sont petites (deux ou trois enseignants) des établissements avec une seule implantation où les équipes sont beaucoup plus importantes (cinq, six ou parfois sept enseignants). Selon nos premières observations, quand les équipes sont petites, il y avait toujours déjà des collaborations, au moins avec un collègue. Par contre, dans le cas d'établissements à implantation unique, cette dimension semblait parfois moins prégnante. Si dans la grande majorité des établissements observés (18/20), nous avons pu repérer une certaine cohérence et continuité dans les pratiques (plus ou moins importante en fonction des établissements et des niveaux) parfois du fait de mécanismes institutionnels (type de pédagogie ou présence d'un projet pédagogique spécifique) ou informels (en fonction des affinités entre les enseignants), nos observations dans un établissement cité ci-dessus où il y avait une absence totale de pratiques collaboratives montraient que, sans un minimum de rencontres (formelles ou informelles) et de moments collaboratifs, il n'existe aucune cohérence et aucune continuité dans les pratiques et les apprentissages mais au contraire des malentendus sur les difficultés des élèves (voir notamment le rapport final d'août 2020). Ainsi, nous faisons l'hypothèse, à partir du cas de

cet établissement presque « paradigmatique » que, dans les établissements où il n'existe aucune continuité, de nombreux malentendus sur les attendus et les inégalités d'apprentissage sont prégnants chez un grand nombre d'enseignants. Au contraire, plus les continuités et le travail de co-construction sont importants entre les différentes classes, plus il existe une émulation au sein de l'équipe éducative en termes de posture de réflexion, meilleure est la compréhension du sens des activités et moindres sont les malentendus sur le sens des activités scolaires et des difficultés des élèves. En outre, nous avons également montré dans notre rapport final d'août 2020, les rapports entre l'expérimentation d'un grand nombre de configurations de co-enseignement et le sentiment des enseignants d'adhérer fortement à un projet pédagogique (voir point 3.1.3 sur les conditions de possibilité du co-enseignement du rapport d'août 2020).

- A cet égard, durant cette année 2020-21, il nous semble que cette hypothèse peut être confirmée car, même s'il n'existe plus d'établissement où les collaborations sont inexistantes grâce à l'expérience-pilote et au travail de la personne AP (décrit déjà dans le point 4.1.1 du rapport final d'août 2020), ce projet « lecture » et la travail de la personne AP à différents niveaux d'enseignement dans le cycle 5-8 a permis une certaine émulation dans les équipes au niveau de l'apprentissage de la lecture qui parfois se limite à quelques collègues mais parfois concerne toute l'école et/ou les différents acteurs scolaires (enseignants, FLA, remédiation, direction, ...). Nous verrons en effet tout au long de ce rapport comment le projet a permis la pérennisation de collaborations et de pratiques qui semblent avoir des effets positifs sur les enseignants et les élèves, en termes d'apprentissage et de motivation. Une plus grande cohérence entre les pratiques dans les établissements aurait donc des effets sur la cohérence des pratiques de chaque enseignant : plus il collabore avec ses collègues, plus l'enseignant semble prêt à défendre la pertinence d'expérimenter de nouvelles manières de faire (voir notamment le co-enseignement) et de se questionner sur le sens des activités qu'il met en place tout au long de l'année pour amener ses élèves à se familiariser avec l'écrit (notamment en termes de différenciation et dans une volonté d'amener tous les élèves à la maîtrise des compétences de base).
- A partir du statut et/ou diplôme de la personne engagée dans l'établissement. A cet égard, nous avons repéré différentes dimensions concernant la personne engagée dans le cadre de l'expérience pilote, tout d'abord par rapport à la familiarité de la personne engagée avec l'équipe (travaillait-elle avec l'équipe avant le projet ?) et ensuite, par rapport à la diplomation et l'expérience professionnelle (avait-elle un diplôme et/ou une expérience d'enseignement (15,

puis 17) ou était-elle logopède (4 puis 3)¹ ? Selon ces dimensions, nous avons pu observer différents types de rapports au fonctionnement de l'école au début de l'expérience-pilote. D'abord, nous avons constaté peu de différence dans l'accompagnement entre la personne engagée et l'équipe si cette personne faisait déjà partie de l'établissement avant la mise en place du projet.

- A cet égard, durant cette année 2020-2021, il semble que la dynamique est parfois légèrement différente. En effet, dans les cas où la personne AP est restée tout au long de l'expérience-pilote, même si au départ elle était extérieure à l'établissement, elle semble s'être intégrée dans l'équipe et pérennise parfois, souvent dans une moindre mesure vu la diminution de périodes pour toutes les écoles, les pratiques et/ou collaborations mises en place l'année dernière (à l'exception de l'école qui était en souffrance et qui a trouvé les financements pour pérenniser les périodes dédiées au projet et qui peut donc continuer à expérimenter. Dans d'autres écoles où la personne AP a de nombreuses années d'ancienneté, cette année 2020-2021 a été l'occasion d'expérimenter encore plus loin, des nouvelles manières d'enseigner, de collaborer et de penser la différenciation en lecture pour le 5/8 (ou plus largement).

Ensuite, quand la personne engagée était une logopède, nous avons pu repérer une grande complémentarité avec la titulaire de la classe notamment vis-à-vis des pratiques amenées et expérimentées et, pour deux logopèdes sur quatre, une tendance à avoir un rapport distancié et critique par rapport à l'établissement dans lequel elles étaient engagées. Nous avons également pu observer chez deux des quatre logopèdes, une grande maîtrise de la littérature scientifique actuelle sur les processus d'acquisition de la lecture/écriture et ses difficultés d'apprentissage.

- A cet égard, pour l'année 2020-2021, il reste trois logopèdes pour les écoles de la vague 1. La complémentarité des formations et des approches ainsi que les apprentissages mutuels restent au centre des discours d'une des écoles de la vague 1 (de même que dans une école de la vague 2). Dans une autre, au contraire, la collaboration a été moins bénéfique, la logopède ne voulant faire que de la co-intervention externe avec un petit nombre d'élèves, l'école ne souhaite plus collaborer avec des logopèdes.

¹ Une école n'avait pas trouvé de personne AP durant la première partie de l'expérience-pilote

Enfin, dans les deux écoles où la personne engagée était soit en cours de master en sciences de l'éducation, soit avait terminé le cursus, les références aux recherches menées en didactique du français et/ou sciences de l'éducation et les expérimentations en classe avaient été plus nombreuses notamment en termes de co-enseignement et de pratiques de différenciation (voir la partie 4.1.2 du rapport final d'aout). Ainsi, nous avons fait l'hypothèse que, plus la personne engagée s'est intéressée aux dernières recherches relatives à l'entrée dans l'écrit (que ce soit en logopédie, en didactique du français et/ou en sciences de l'éducation), plus elle arrive à adopter une posture distanciée et critique par rapport aux pratiques déjà mises en œuvre et plus elle amène les enseignants à expérimenter de nouvelles pratiques (en lien avec la littérature scientifique. Plus largement, il nous semblait que, plus il existe une émulation au sein de l'équipe éducative en termes de posture de recherche, meilleure est la compréhension du sens des activités et moindres sont les malentendus sur le sens des activités scolaires et des difficultés des élèves. Nous avons d'ailleurs montré dans nos analyses du méta-outil général complété fin de l'année 2019-2020 que les répondants qui disent pratiquer plusieurs formes de co-enseignement font beaucoup plus de recherches dans la littérature scientifique que les autres répondants.

- A cet égard, pour cette année 2020-2021, il ne reste plus qu'une personne AP avec un diplôme en sciences de l'éducation. Elle continue à expérimenter et à se questionner sur ses pratiques mais manque de temps pour mettre en place de véritables collaborations. Dans l'autre école où un étudiant en cours de master en sciences de l'éducation avait été engagé, lors des moments de bilans durant cette année 2020-2021, notamment au moment de compléter en équipe le méta-outil général, l'équipe enseignante soulignait encore le fait que, si le projet continuait à fonctionner cette année, c'était grâce au grand nombre de périodes dédiées au projet l'année dernière et à l'implication de cette personne AP qui a permis de mobiliser l'équipe dans l'expérimentation de nouvelles pratiques et le partage de nouveaux questionnements – notamment par rapport aux difficultés des élèves. Notons également que presque toutes les écoles de la vague 1, malgré la crise sanitaire et la diminution des périodes dédiées au projet, se sont engagées cette année dans un travail de recherche et d'expérimentation, que ce soit par rapport au co-enseignement (comme nous le verrons presque toutes les écoles de la vague 1 rencontrées fin de cette année 2020-2021 disent avoir expérimenté au moins une fois toutes les formes de co-enseignement) et/ou à la différenciation (presque toutes les écoles disent organiser désormais la différenciation en groupes de besoins) et/ou l'exploitation des albums jeunesse (notamment à l'aide des nombreuses capsules vidéos et formations proposées par l'une des chercheuse de l'équipe)

et/ou enfin le texte libre (trois écoles ont continué à le mettre en place suite à notre test diagnostique).

En résumé, il nous semblait déjà, après notre premier état des lieux de 2019, qu'aussi bien les pratiques de lecture/écriture que les pratiques de différenciation ou encore les diverses configurations de co-enseignement dépendent du fait que l'équipe pédagogique et/ou l'enseignant sont engagés dans un travail de recherche sur ces questions – les pratiques sont alors pensées pour assurer une cohérence et éviter les inégalités d'apprentissage. Dans le cas contraire, on repère souvent de nombreux malentendus derrière les différentes pratiques, moins de facilité à identifier les difficultés d'apprentissage et moins de cohérence entre les classes.

Dans le cadre de cette expérience-pilote, grâce aux différentes collaborations nécessaires pour expérimenter le co-enseignement et grâce à la présence d'une personne AP qui peut observer les pratiques de différentes classes, après plus de deux années d'implémentation, il semble que le dispositif AP est très efficace pour assurer une continuité et une cohérence et la mise en questionnement collective des équipes sur un projet commun : le projet lecture. Cependant, pour ce faire, le grand nombre de périodes dédiées au projet la première année (qui semblait déjà insuffisant aux acteurs à ce moment-là) et une pérennité dans la fonction semble être deux nécessités afin de mettre en place des collaborations permettant d'expérimenter de nouvelles manières de faire et d'ouvrir collectivement des questionnements sur ses propres pratiques. Nous y reviendrons dans la partie sur les freins et les leviers mis en évidence par les divers acteurs de cette expérience-pilote.

3.4. Les missions de la personne AP par rapport à l'enseignant-titulaire

Comme nous l'avons déjà souligné tout au long des différents rapports, les missions dévolues à la personne AP ont été très hétérogènes et variées d'une école à l'autre mais également, parfois, d'une classe à l'autre au sein d'un même établissement. Contrairement aux écoles de la vague 2, il semble que rares sont les personnes AP qui ont le sentiment de gérer le projet seule et plus nombreuses sont celles qui ont le sentiment d'avoir réellement pu participer à la construction de projets de classe ou d'équipe.

Cependant, le travail de collaboration et de répartition des rôles des titulaires et des personnes AP dans les différentes écoles et au sein d'une même école peut être très différent. Comme nous l'avons montré dans le rapport d'avril 2021, les différentes activités menées par la personne AP, les différentes

formes de co-enseignement expérimentées et pratiquées, les manières de penser la différenciation sont très différentes dans une école où la personne AP ne travaille que sur les albums jeunesse avec les différentes classes ou dans une école où, en fonction du projet du titulaire, la personne AP sert de relais pour expérimenter des correspondances avec un home ou pour penser des activités de lecture dans une classe flexible. Cela se marque d'autant plus que, pour la vague 1, presque toutes les écoles ont expérimenté différentes formes de co-enseignement de manière régulière, quand la personne AP est restée d'une année à l'autre et, parfois même, quand la personne AP a été remplacée à plusieurs reprises (l'équipe et/ou un enseignant étant désormais garant(e) de la mise en œuvre de l'expérience-pilote) et/ou encore quand la personne AP ne s'est plus consacrée qu'à un niveau d'enseignement. Dans le rapport d'avril 2021, nous avons présenté de nombreux témoignages sur la complexité et l'hétérogénéité des organisations qui ont été expérimentées par les différentes équipes et au sein même de celles-ci. Pour illustrer cette diversité, deux témoignages de personnes AP de la vague 1 recueillis lors de la matinée du 26 avril nous semblent représentatifs des forces, freins et leviers identifiés par la plupart des personnes AP.

La première a repris le projet seulement cette année mais dans une équipe très motivée par le projet où il y avait déjà de nombreuses concertations et où la direction est très soutenante : « depuis le début de l'année, on avance et on construit ensemble. » Quatre classes sont concernées par le projet mais les concertations sont collectives à tous afin de réfléchir sur les manières de faire évoluer les projets et afin de réfléchir aux projets pour le futur. Selon elle, « rapidement, on a trouvé un équilibre où on expérimente beaucoup de co-enseignement et de différenciation ». Les forces pour le projet qu'elle met en avant sont assez similaires à celles de l'ensemble des participants de la vague 1 : la collaboration et la communication ; le nombre d'heures (auxquelles ils ont ajouté les heures COVID) ; beaucoup d'informel (afin de s'assurer qu'il y a toujours un retour collectif après les activités) et des réunions formelles plusieurs fois par mois. Par rapport aux freins, comme les autres acteurs du projet, elle regrette le nombre d'heures alloué au projet (même si elle n'a jamais dû faire de remplacement). Par rapport aux leviers, elle met également en avant le méta-outil général qui a d'abord été vécu comme une contrainte mais qui rapidement (grâce aux interventions des chercheuses) a été compris comme un outil de questionnement qui a permis de nombreuses discussions collectives car elles se sont permises « d'aller au feeling ». Elle souligne également, comme levier, ses rencontres avec une autre personne AP du même PO qui était déjà en place depuis le début du projet. Nous y reviendrons dans la partie sur les collaborations entre personnes AP.

La deuxième personne AP dont nous souhaitons relayer les propos partagés lors de la rencontre du 26 avril 2021 est en place depuis le début du projet. Elle relate qu'au départ, les choses n'ont pas été

faciles, notamment pour trouver sa place. En effet, certains enseignants ne souhaitaient pas qu'elle rentre dans les classes pour expérimenter les différentes configurations de co-enseignement (certains étant persuadés que c'était à elle seule de « réaliser » le projet). Elle a donc été très à l'écoute des besoins/demandes des titulaires afin de partir des projets de chacun. Après six mois, la confiance était établie avec tous et, après une année, ils étaient tous demandeurs d'expérimenter du co-enseignement. C'est pourquoi, quand les écoles de la vague 1 ont vu leur nombre d'heures diminuer, la direction (après discussions avec le PO) a trouvé les financements pour permettre de fonctionner avec le même nombre de périodes qu'au début. En effet, selon eux, étant donné qu'il a fallu un an pour que le projet se mette en route, cela aurait été très dommageable de s'arrêter là. Depuis, les projets avec la personne AP et entre titulaires se mettent en place de manière exponentielle. Les collaborations sont de plus en plus nombreuses de même que les réunions de concertation formelles et informelles. Les leviers du projet sont alors pour elle les possibilités de faire fi dans un premier temps des contraintes du projet afin que les enseignants en comprennent l'intérêt. Pour ce faire, elle met en évidence d'une part la nécessité d'être dans une philosophie de la confiance et pas du contrôle et/ou de l'évaluation et d'autre part la nécessité au départ d'accepter ou de susciter des concertations informelles pendant les heures de fourche et/ou avant et après les leçons afin de permettre à tous de ne pas se sentir contraints par le projet mais épaulés. Comme frein, elle souligne surtout, dans le cadre du projet plus généralement, la diminution des heures après un temps beaucoup trop court qui rend impossible des collaborations réelles et pérennes dans un temps court.

En synthèse de ce point consacré à un retour sur les premiers constats de l'état des lieux établi il y a deux ans, le retour sur nos analyses nous a permis de mettre en évidence la diversité des établissements et des pratiques observées tout au long de cette expérience-pilote, mais aussi les changements que l'expérience-pilote a permis d'apporter.

- Par rapport à l'effet de l'expérience-pilote sur l'hétérogénéité, nous constatons (sans surprise) qu'elle n'a pas eu d'effet sur la diversité des écoles par rapport à leur public, notamment en lien avec les indices socio-économiques très différents. Par contre, nous remarquons des effets quant à la gestion de l'hétérogénéité, à la présence d'un projet commun, à l'hétérogénéité des pratiques et à l'organisation spatio-temporelle des classes.
- Par ailleurs, alors que nous avons catégorisé les différentes formes de configuration des places, rôles et missions des personnes AP en début d'expérience-pilote, il ne nous semble plus possible de le faire tant les opérationnalisations sont variées et complexes selon les établissements et/ou les enseignants.

- A propos des profils-types d'établissements établis à partir des pratiques de collaboration et du profil de la personne AP, il nous semblait déjà, après notre premier état des lieux de 2019, qu'aussi bien les pratiques de lecture/écriture que les pratiques de différenciation ou encore les diverses configurations de co-enseignement dépendent du fait que l'équipe pédagogique et/ou l'enseignant sont engagés ou non dans un travail de recherche sur ces questions. Dans le cadre de cette expérience-pilote, il semble que le dispositif AP est très efficace pour assurer une continuité et une cohérence et la mise en questionnement collective des équipes sur un projet commun. Pour ce faire, un volume important de périodes consacrées au projet ainsi qu'une pérennité dans la fonction de la personne AP semble être deux conditions nécessaires.
- Dès le début de l'expérience-pilote, les missions dévolues à la personne AP ont été très hétérogènes et variées d'une école à l'autre mais également, parfois, d'une classe à l'autre au sein d'un même établissement. Pour illustrer cette diversité, deux témoignages de personnes AP nous semblent représentatifs des forces, freins et leviers identifiés par la plupart des personnes AP. Les forces ou leviers repérés sont le plus souvent le nombre d'heures (devenant un frein si celles-ci ne sont pas suffisantes ou sont diminuées en cours de projet) ainsi que la collaboration et la communication formelle et informelle.

4. Différenciation et gestion de l'hétérogénéité

Cette section, comme dans le rapport intermédiaire de mai pour les écoles de la vague 2, vise à rendre compte de la façon dont se déroulent la différenciation et la gestion de l'hétérogénéité des classes ainsi que leurs effets suite à l'expérience pilote. Nous y abordons la question des outils et pratiques (leur « efficacité » en matière de différenciation et de rapport à la lecture, leur nombre et leurs éventuelles évolutions/modifications/suppressions, les perceptions des enseignants sur le sujet, les éventuels effets sur les compétences des élèves). En termes de pratiques, nous abordons les éventuelles modifications constatées chez les enseignants ainsi que les possibles pérennisations de ces dernières.

Nous tentons également de préciser l'appropriation des outils par les équipes éducatives en matière de co-enseignement. Il s'agit d'établir les liens existants entre les outils proposés et les configurations de co-enseignement organisées et adoptées. Ce point est l'occasion d'identifier les formes de co-enseignement le plus fréquemment mises en œuvre, les freins et résistances quant à leur exploitation.

Au-delà des obstacles, il s'agit également d'informer des leviers, des avantages et des impacts de l'expérience perçus par les enseignants.

4.1 A propos des outils, pratiques et dispositifs proposés autour de la différenciation

Comme dans le rapport intermédiaire de mai 2021 pour les écoles de la vague 2, si nous souhaitons rester particulièrement prudentes quant à la dimension « efficace » des dispositifs/outils et pratiques déployés tout au long de cette expérience, force est de constater que certains d'entre eux comportent de nombreux bénéfices et des vertus considérables d'après les équipes éducatives.

Pour en dresser le bilan, il nous faut rappeler que le choix de notre équipe de recherche a été d'inscrire notre méthodologie dans un contexte écologique et que nos propositions d'outils avaient pour visée d'offrir aux équipes éducatives un regard plus réflexif et méta sur leurs pratiques de différenciation. Nous souhaitons insuffler une réflexion sur la pédagogie différenciée en matière d'inégalités scolaires via notamment la conception de la différence en termes de diffraction. Ainsi, un important travail a été nécessaire à notre équipe de recherche pour permettre ce changement de regard et de posture chez les enseignants. Cette réflexion autour des inégalités, nous avons souhaité l'amener par des propositions de pratiques diverses (notamment par un focus plus particulier sur la différenciation, le développement d'une lecture experte d'albums jeunesse ou encore la mise en œuvre du co-enseignement). A cet effet, un méta-outil général et trois méta-outils spécifiques ont été créés, proposés, ajustés et utilisés par les équipes. Avant d'analyser les retours sur ces outils en termes de pertinence et de bénéfices, il nous semble important de rappeler comment ces outils ont été construits afin de préciser la manière dont nous avons conçu la différenciation dans le cadre de cette expérience-pilote. Pour ce faire, nous présentons d'abord la manière dont la différenciation a été présentée dans notre méta-outil général. Nous présentons ensuite plus en détails le méta-outil sur la différenciation. Enfin, nous décrivons brièvement comment la différenciation a été intégrée dans nos méta-outils spécifiques au co-enseignement et à l'exploitation des albums jeunesse.

4.1.1. La différenciation dans le méta-outil général

Rappelons que la première version du méta-outil général dont la passation a eu lieu en octobre-novembre 2019 était divisée en trois parties : co-enseignement, différenciation, pratiques/outils/dispositifs de lecture. Comme nous l'avons déjà mentionné, notre réflexion progressant, il a paru nécessaire d'éviter cette subdivision afin de penser conjointement les diverses

thématiques présentes dans l'expérience-pilote. Pour la deuxième version présentée dans le rapport d'août 2020 et qui a été depuis légèrement adaptée (afin de le rendre plus attrayant), nous avons donc opté pour un outil que nous avons appelé « général » et qui reprenait les trois parties de la première version mais de manière conjointe. Cet outil général se voulait à la fois une synthèse et une introduction aux méta-outils spécifiques et était centré autour de la différenciation.

Il proposait d'abord une courte introduction qui définit l'hétérogénéité didactique et la différenciation. Il précisait également les quatre axes de la lecture qui ont été présents depuis le départ et tout au long de l'expérience-pilote dans les quatre équipes de recherche : le décodage (identification et production de mots), la compréhension (de textes), l'acculturation à l'écrit et la production d'écrit (production de textes).

Il présentait ensuite, dans une première partie, le co-enseignement comme pratique collaborative : les diverses configurations possibles et ce qui les différencie de la co-intervention. Il invitait à réfléchir aux liens entre les formes de différenciation, les configurations de co-enseignement et les quatre axes de l'apprentissage de la lecture. Toute différenciation ou non-différenciation peut réduire, conserver ou augmenter les inégalités entre élèves. Dans la plupart des types de co-enseignement, des regroupements d'élèves sont effectués même si ceux-ci ne sont pas organisés spatialement, mais à travers des tâches ou aides différentes données à une partie des élèves. C'est pourquoi la deuxième pratique mise en avant dans le méta-outil mettait l'accent sur les divers regroupements réalisés et plus particulièrement sur les groupes de besoins organisés en fonction des quatre axes de l'apprentissage de la lecture au cycle 5/8 définis au départ de l'expérience pilote : leurs types ; leurs effets sur l'organisation spatio-temporelle des apprentissages et sur les élèves concernés en se centrant plus particulièrement sur les effets en termes de réduction de l'hétérogénéité.

Enfin, la dernière partie du méta-outil se centrait davantage sur l'acculturation à l'écrit. Elle interrogeait les enseignants sur ce qui est mis en place pour anticiper les besoins, les obstacles, les difficultés rencontrés par les élèves lors des apprentissages en lien avec la pensée scripturale.

Cette version du méta-outil général était ainsi une synthèse car elle présentait à la fois, de manière la plus imbriquée possible, les trois thèmes de la première version. Nous avons en effet essayé de montrer que ces trois thèmes sont interdépendants, par exemple lorsqu'on réfléchit à la différenciation qu'on souhaite mettre en place, il est nécessaire de se demander sur quel axe de l'apprentissage de la lecture ce type de différenciation conviendrait le mieux, en fonction de la situation de la classe et en fonction d'un co-enseignement possible. De la même manière, lorsqu'on

décide de faire usage d'un album jeunesse, il est intéressant de se demander comment différencier pour que chaque élève puisse maîtriser toutes les compétences poursuivies et quel type de co-enseignement pourrait le mieux nous y aider. Finalement, lorsqu'on a l'occasion de pouvoir co-enseigner, soit avec une personne supplémentaire, soit avec un autre titulaire de classe, on peut se demander quelle différenciation cela va pouvoir permettre de mettre en place.

Cet outil général était introduction car, même s'il présentait des possibles à expérimenter, il ne les proposait pas tous et était une invitation à choisir dans un deuxième temps (à partir de février 2021) un ou plusieurs des trois outils spécifiques en cours de réalisation pour approfondir sa réflexion sur un des trois grands thèmes dont la différenciation. Nous verrons dans le point consacré aux réajustements que ce méta-outil général a été encore remanié ensuite à la suite des remarques des équipes enseignantes.

4.1.2. Le méta-outil différenciation

Comme nous l'avons déjà mentionné dans le rapport d'avril 2021, l'objectif du méta-outil spécifique sur la « différenciation » est d'approfondir la réflexion sur la gestion de l'hétérogénéité des classes. Il est proposé aux écoles afin d'engager les équipes dans une réflexion qui paraît indispensable pour mettre en place une différenciation *a priori* en vue d'une réduction des inégalités d'apprentissages dans la classe.

Suite aux commentaires du comité d'opérationnalisation de l'expérience pilote en juin dernier, nous avons proposé une nouvelle version de l'outil aux enseignants engagés dans l'expérience pilote. Une version pdf du méta-outil ainsi qu'une capsule vidéo le présentant en neuf minutes sont disponibles sur le Padlet © dont chaque école participant à l'expérience-pilote a reçu le lien.

La nouvelle version, en plus d'être illustrée, aérée et présentée sous forme d'un livret, a été modifiée au niveau du contenu. Nous avons en effet mis davantage l'accent sur la différenciation en termes de « diffraction » dès le départ ainsi que cela nous avait été suggéré par le comité d'opérationnalisation et avons précisé cette notion afin de mieux outiller les enseignants dans leur réflexion.

La première version du document débutait par une question pratique : « comment pratiquons-nous la pédagogie différenciée ? ». Par contraste, la deuxième version oriente directement l'attention sur la

question de « pourquoi » faire de la pédagogie différenciée en mettant en avant l'objectif de réduction des inégalités dans le cadre du tronc commun. Plus précisément, on pose la question de savoir « à quelles conditions une pédagogie qui propose des activités différentes aux élèves peut-elle conduire à réduire les différences qui existent les élèves ou bien encore (...) la pédagogie différenciée ne risque-t-elle pas d'augmenter les différences entre élèves plutôt que de les combler ? » (Kahn, 2010, p.6). Les modalités pratiques ne viennent qu'ensuite.

La première version était organisée, de manière générale, à partir de critères plus pratiques et particulièrement autour d'une classification en « pédagogie différenciée simultanée » et « pédagogie différenciée successive ». Cette distinction « simultanée/successive » reste présente dans la nouvelle version, mais de manière beaucoup moins importante.

Dans la première version, il était proposé aux enseignants de faire une sorte d'inventaire de leurs pratiques de pédagogie différenciée, simultanée puis successive, en montrant ou rappelant toutes les formes possibles que la différenciation peut prendre. Dans la nouvelle version, nous (re)précisons différentes conceptions de la différence à partir desquelles peut être pensée la différenciation. Certaines conceptions de la différence entre élèves et donc de l'hétérogénéité de la classe peuvent amener des pratiques qui réduisent, conservent ou augmentent les inégalités. En effet, si la différence est perçue comme un élément lié à la nature de l'élève ou n'est perçue qu'en rapport avec les performances d'autres élèves, elle ne permet pas de réfléchir aux obstacles qui naissent d'un « désajustement relationnel de l'élève avec la culture scolaire » (Kahn, 2010, p. 88). En effet, ainsi que nous l'indiquons dans la nouvelle version du méta-outil, un élément important générateur d'inégalité serait d'oublier qu'une part des élèves n'a pas les ressources et outils nécessaires pour percevoir que ce qui est attendu à l'école est d'abord et avant tout une activité intellectuelle plutôt que des tâches à accomplir (Rochex et Crinon, 2011).

Ainsi, dans la première partie de la nouvelle version de l'outil, au lieu d'inventorier leurs différentes pratiques, nous proposons donc aux enseignants de partir d'un exemple de pratique d'apprentissage de la lecture pour réfléchir à la question de la réduction des écarts entre élèves. Nous leur demandons en effet de choisir un exemple de pratique qui, pour eux, réduit les écarts ou inégalités entre élèves. Par la suite, des questions sont présentées sous forme d'une sorte de guide pour analyser l'exemple de pratique. Ces questions guides mettent l'accent sur la ou les difficultés des élèves que la pratique a permis de prendre en compte dans l'exemple choisi d'apprentissage de la lecture. Comment cette difficulté ou ces difficultés ont-elles été prises en compte : par la présentation du savoir en jeu ? par

l'activité proposée ? par une organisation temporelle ou spatiale particulière ? par des regroupements d'élèves ? par des aides spécifiques ?

Ensuite, nous invitons à approfondir la réflexion en se posant la question de savoir si l'enjeu du savoir sous-jacent à la pratique choisie comme exemple par l'enseignant ou par l'équipe enseignante est perçu par les élèves. Pour permettre une réflexion en ce sens, nous posons la question : « *comment cette pratique de pédagogie différenciée a-t-elle permis que l'enjeu de savoir soit perçu par tous ? Autrement dit, est-ce que, réalisant une même tâche, certains élèves ne sont pas en train d'être gentils ou obéissants, de « faire » tandis que d'autres sont en train d'« apprendre » ?* ». Nous donnons comme exemples pour distinguer le « faire » et l'« apprendre », un élève qui penserait qu'il a répondu à des questions pendant qu'un autre serait conscient qu'il est en train d'apprendre à comprendre un texte. Il s'agit donc de se demander si les élèves sont conscients qu'ils sont en train d'apprendre et, si oui, s'ils peuvent identifier le contenu d'apprentissage. Nous terminons cette première partie en invitant les enseignants à identifier les effets de la pratique choisie sur les apprentissages des élèves.

La deuxième partie est plus ciblée sur le caractère « a priori » de la différenciation et donc sur le repérage des difficultés ou obstacles rencontrés par les élèves. Nous rappelons tout d'abord que les élèves qui perçoivent les enjeux de savoir ne sont pas aussi nombreux que nous pourrions le penser au premier abord. La suite se présente sous forme d'un guide pour l'enseignant qui pourrait permettre à celui-ci de repérer les élèves qui perçoivent ou non les enjeux d'apprentissage. Comme pour la première partie, nous proposons de partir d'un seul exemple de pratique d'apprentissage de la lecture choisi par l'enseignant. Nous lui proposons ensuite d'observer ses élèves à partir de deux questions à poser à la classe.

La première question à poser à la classe est « *qu'avez-vous appris ?* » et la seconde question est « *pensez-vous que vous allez encore utiliser ce que vous avez appris aujourd'hui ?* ». Dans les deux cas, le méta-outil invite l'enseignant à observer quels élèves répondent aux questions (tous ont-ils envie de dire quelque chose ? personne ne répond ? quelques-uns répondent, qui sont-ils ?). Il s'agit donc de repérer les élèves qui répondent de manière différenciée et peut-être ceux qui ne voient pas ce qu'on attend d'eux étant encore peut-être fort éloignés de la logique scolaire. Pour la première question « *qu'avez-vous appris ?* », un choix de réponses est proposé afin de guider l'observation des enseignants (1) Les élèves disent ce qu'ils ont fait : A. Ils décrivent l'activité complètement/de manière détaillée ; B. Ils décrivent l'activité incomplètement/de manière succincte ; C. Ils parlent d'autre chose en lien avec l'activité ; D. Ils parlent d'autre chose sans lien direct avec l'activité qui vient d'être menée ; 2) les élèves disent ce qu'ils ont appris : E. Ils nomment les savoirs en jeu)

Des réponses possibles sont aussi notées pour la deuxième question « pensez-vous que vous allez encore utiliser ce que vous avez appris aujourd'hui ? » en vue de percevoir si les élèves peuvent placer l'activité dans un processus plus large d'apprentissage.

Ainsi, afin de concrétiser et d'illustrer ce guide, des exemples de réponses potentielles de chacun des types de réponses sont proposés à partir de deux activités d'apprentissage (une lecture d'album et une lecture de recette de cuisine) (voir le méta-outil en annexe de ce rapport).

La dernière page de l'outil invite l'enseignant à une réflexion personnelle à partir des réponses de ses élèves : est-il étonné par ces réponses ? si oui, en quoi ? que pourrait-il faire de ces réponses ? Autrement dit, pourraient-elles avoir un effet sur son enseignement ?

4.1.3. Le méta-outil spécifique co-enseignement et exploitation des albums jeunesse

Pour le méta-outil spécifique relatif au co-enseignement et aux pratiques collaboratives, les modifications ont été très nombreuses depuis le rapport d'août 2020. En effet, parce que nous avons décidé cette année d'articuler davantage les différentes dimensions constitutives de l'expérience-pilote, il présente en détail les différentes configurations de co-enseignement et les différences pointées dans la littérature entre la co-intervention et le co-enseignement (comme dans la première version du méta-outil spécifique). Cependant, la nouvelle version insiste plus fortement sur les différentes formes de différenciation associées à chaque forme d'enseignement et/ou sur certains points d'attention mis en évidence dans le cadre de cette expérience-pilote. Quant aux pratiques collaboratives, elles ne sont pas interrogées en général pour l'ensemble de l'équipe notamment dans le cadre des concertations (comme dans la première version) mais dans le cadre spécifique des collaborations entre co-enseignants pour la planification des apprentissages et des formes de différenciation et en cours d'enseignement.

Parce que nous avons pu remarquer que, sans accompagnement, beaucoup d'enseignants s'engagent dans de la co-intervention (interne ou externe), l'idée du méta-outil spécifique est de présenter les effets potentiellement négatifs de la co-intervention, de présenter les différentes configurations de co-enseignement en rapport avec les différentes formes de différenciation envisageable et puis d'interroger les enseignants sur ce qu'il en est de leurs pratiques ? S'ils mettent en place de la co-intervention et à quelle fréquence, pour quel type d'activités et quels effets sur les élèves (en termes de motivation, d'estime de soi et d'apprentissage). Les questions portent aussi sur le nombre d'élèves

pris en charge, l'existence ou non de réunions de planification et si oui, leurs objets ainsi que ce qui est mis en place pour aider l'élève à rattraper le groupe classe quand la co-intervention prend place pendant les heures scolaires. Enfin, nous les invitons à réfléchir sur les effets de cette co-intervention en termes d'inégalités entre élèves.

Nous présentons ensuite les différentes recherches qui ont mis en évidence plusieurs effets positifs du co-enseignement pour les enseignants et les élèves. La majorité de ces études étant menées dans l'enseignement spécialisé ou dans le cas d'intégration, rares sont les études permettant de voir les effets du co-enseignement à large échelle sur la différenciation dans les apprentissages de lecture/écriture dans le cycle 5/8. L'idée alors de ce méta-outil est d'inviter les enseignants dans cette recherche collective pour leur permettre de revenir sur leurs expérimentations et/ou de relever différentes observations in situ afin de voir si, selon eux, dans le cadre de cette expérience-pilote, les affirmations issues de différentes recherches sont observables ou pas. Si elles ne le sont pas, il s'agit alors d'essayer ensemble de comprendre pourquoi. Pour ce faire, nous les interrogeons sur leurs pratiques d'enseignement, de différenciation, leurs rapports avec l'autre co-enseignant et les limites rencontrées afin de voir si, comme l'année dernière, elles coïncident avec celles que l'on retrouve dans la littérature.

Par rapport au méta-outil spécifique sur l'exploitation d'albums jeunesse, rappelons qu'il a notamment pour but d'aider les enseignants à repérer, a priori, les difficultés de compréhension en lecture dans le but de les déjouer. Il est donc étroitement lié à la différenciation *a priori*. Pour approfondir la différenciation dans l'usage des albums, le cinquième module de l'outil porte sur l'analyse didactique de l'album. Une fois relevés les éléments susceptibles de poser des difficultés aux élèves, le module amène les enseignants à clarifier leurs choix didactiques pour chacune des séances au cours desquelles il exploitera un ou plusieurs albums (dans ce deuxième cas, les albums sont alors exploités en réseau autour d'une difficulté particulière).

Parmi les choix questionnés, plusieurs font appel à la différenciation. Premièrement, mettons en évidence le choix du mode de présentation. Il relève effectivement de la différenciation puisqu'un enseignant pourrait choisir différentes modalités de présentation en fonction des besoins de ses élèves. Ainsi, certains pourraient bénéficier d'une lecture de leur enseignant pendant que d'autres effectueraient l'exercice en autonomie, en binôme ou en sous-groupe plus important, éventuellement supervisé par un co-enseignant. Deuxièmement, le fait de relever d'autres ouvrages qui permettraient d'exploiter la même ou les mêmes difficultés principales permet d'envisager la lecture en réseau. Cette dernière pourrait n'être proposée qu'à un groupe d'élèves qui en aurait davantage besoin

(développement de l'acculturation, possibilité de bénéficier d'échanges supplémentaires encadrés par l'enseignant). Enfin et troisièmement, l'enseignant est questionné sur le nombre et l'organisation des séances qu'il prévoit de réaliser pour l'exploitation de l'album ou des albums choisis. Cette partie est celle qui, d'après nous, est la plus susceptible d'impacter positivement les compétences en lecture des élèves en difficulté puisqu' :

- Elle encourage à la relecture d'un même récit. En effet, plusieurs recherches ont mis en évidence l'importance de la relecture dans le développement de la compréhension de la langue écrite (Doake, 1981 ; Haussler, 1982 ; Holdaway, 1972 ; Rossman, 1980 ; Schickedanz, 1981 ; Sulzby, 1981 ; cités par Sulzby, 1994) et, notamment de l'appropriation de la structure du texte, de l'utilisation de ses formulations (Sulzby, 1994). Bessis et Sallantin (2012) ont également montré que la relecture permettait de compléter les représentations mentales que construit le lecteur sur un récit, renforçant ainsi sa compréhension.
- Elle questionne les formes de différenciation envisagées pour chaque séance. Différentes formes de différenciation sont citées afin de permettre aux enseignants de se rappeler des éléments sur lesquels ils peuvent agir.
- Elle questionne le type de co-enseignement envisagé. Ceci permet, dans le cas où un encadrement supplémentaire est disponible, de questionner l'organisation du travail des deux enseignants et la façon dont ils pourront agir auprès des élèves.

4.2 Effets des méta-outils et/ou de l'accompagnement sur la différenciation

Lors de notre journée du 27 janvier, la thématique de la différenciation a été évoquée dans les présentations d'un grand nombre de participants, même si elle a été parfois juste brièvement survolée. Dans les propos des participants, il nous semble que nous pouvons voir les effets de notre accompagnement et/ou de notre méta-outil général dans l'évolution des pratiques - notamment par rapport au remplacement des groupes de niveaux par des groupes de besoins. A cet égard, comme nous l'avons détaillé dans le rapport intermédiaire d'avril, on remarque dans les propos d'un participant que le vocabulaire « niveaux/besoins » ne semblait pas encore stabilisé. En effet, en parcourant le document, l'enseignant semble utiliser une appellation puis l'autre sans les distinguer. Il est possible aussi que des tâches différentes soient davantage associées à l'idée de « niveau » et que des aides différentes soient plus liées à l'idée de « besoin ». Néanmoins de manière générale, nous pouvons également mettre en évidence le fait que la notion de groupes de besoins est plus

régulièrement revenue dans les propos de nombreux participants qu'au début de l'expérience-pilote (et ceci même pour les écoles de la vague 2).

Dans leurs présentations, beaucoup ont également montré les liens entre diverses configurations de co-enseignement et différentes formes de différenciation. Certains ont plus précisément illustré les formes de différenciation mises en œuvre afin d'anticiper les difficultés et besoins des élèves en vocabulaire ainsi que les obstacles liés aux connaissances nécessaires à la compréhension, y compris les inférences et les besoins en termes de construction du sens des activités scolaires.

Enfin, nombreux sont les participants qui durant la matinée du 27 janvier ont également décrit les différenciations qu'ils mettent en place dans leurs accompagnements avec différentes écoles et/ou différentes classes.

Durant la matinée du 26 février 2021 consacré aux outils spécifiques, comme nous l'avons déjà signalé dans ce rapport, lors de la présentation du méta-outil différenciation, les écoles de la vague 1 et de la vague 2 ont pris la parole. Nous avons pu constater, dans leurs propos, la prégnance dans les présentations de l'organisation en groupes de besoins et/ou les manières de repérer les difficultés pour les élèves (*a priori, in situ* et *a posteriori*). Enfin, la question du travail autonome a également été abordée.

Durant la matinée du 21 avril, la différenciation n'a pas été au centre des propos des participants. Toutefois, à la question des nouvelles pratiques amenées par l'accompagnement des chercheuses, si c'est le co-enseignement et/ou l'exploitation des albums jeunesse qui sont surtout mis en évidence, dans 6 réponses sur 16, on retrouve des éléments liés à la différenciation – parfois de manière assez floue : « plus de différenciation » ; parfois de manière plus détaillée :

- « La différenciation appliquée au sein même de la classe plutôt que de sortir un groupe d'élèves »
- « Au niveau de la différenciation, on a aussi travaillé sur nos groupes de besoins, dans la même classe avec un travail autour d'un même objectif pour tous, par exemple un travail autour d'un même texte avec du beaucoup plus court ou plus long »
- « Pouvoir regrouper des élèves de différentes classes ayant les mêmes besoins de différenciation »
- « Les groupes de besoins et non des groupes de niveaux comme on le faisait avant ».

Enfin, comme nous l'avons déjà signalé dans le rapport intermédiaire de mai 2021 pour les écoles de la vague 2, dans les réponses données aux questionnaires en ligne fin avril/début mai, deux tiers des enseignants et un peu plus de la moitié des personnes AP relèvent les bienfaits des groupes de besoins et/ou niveaux. Ces regroupements permettent, pour ces enseignants, de proposer différentes méthodes aux élèves ou d'offrir la possibilité d'une aide individuelle. Le vocabulaire utilisé pour justifier l'usage de groupes de besoins/niveaux renvoie aussi bien à l'optique de répondre aux difficultés des élèves (et donc à une différenciation *a posteriori* ou *in situ*) qu'à l'optique d'anticiper les difficultés des élèves en offrant diverses méthodes, en organisant préalablement les groupes, en veillant à ce que tous les élèves atteignent le même objectif, en adaptant les consignes, en élaborant des questionnaires différenciés, etc. Plusieurs acteurs de l'expérience, qu'ils soient personnes AP, directions ou enseignants, insistent également sur l'efficacité de la réduction du nombre d'élèves pour l'apprentissage de la lecture. Les ateliers sont également cités comme un dispositif efficace (un cinquième des enseignants et un tiers des personnes AP). Parmi ces enseignants et personnes AP, quelques-uns notent également l'utilisation de jeux comme étant efficace, notamment dans le but de permettre aux enfants de devenir autonomes (une seule personne AP). Enfin, des personnes AP et un enseignant se réfèrent au co-enseignement comme dispositif efficace permettant la différenciation et un enseignant fait référence aux albums jeunesse.

4.3 A propos des outils, pratiques et dispositifs : choix, réajustements et rejets.

Contrairement à d'autres équipes de recherche, nous n'avons pas proposé d'outils « pratiques » aux différentes équipes – car après notre état des lieux dans les écoles en 2019, il nous semblait que les enseignants en avaient déjà beaucoup. Par contre, très rapidement, nous avons élaboré des méta-outils de réflexion et de partage élaboré à partir des rencontres avec les équipes engagées dans l'expérience pilote, de nos observations dans les classes et des réponses au questionnaire de juin 2019. Un méta-outil général reprenant les différentes dimensions constitutives de l'expérience-pilote et trois outils spécifiques se centrant plus particulièrement sur une dimension.

Pourquoi ?

- Afin de permettre aux enseignants et à l'équipe éducative de se questionner sur la pertinence de leurs pratiques, leur appropriation des outils et les effets en termes d'hétérogénéité.

- Afin d'alimenter notre travail collaboratif en permettant aux équipes de choisir un des points repris dans cet outil pour le travailler avec nous de manière plus approfondie selon des modalités définies collectivement.

Le méta-outil général

Concernant le méta-outil général, après la construction de notre premier méta-outil au début de l'expérience-pilote et la passation à l'ensemble des écoles, à partir des retours et des points d'attention soulevés durant nos accompagnements avec les différentes équipes durant l'année 2019-2020, nous avons construit un deuxième méta-outil général.

Ensuite, comme déjà mentionné, d'une première version trop longue et présentant de manière trop distincte les trois dimensions du projet, nous avons évolué vers un méta-outil général plus synthétique mais qui permet une plus grande réflexivité individuelle et collective sur la problématique des inégalités d'apprentissage tout en offrant plus de savoirs théoriques et pratiques sur le co-enseignement, la différenciation et les difficultés de compréhension en lecture. Plus précisément, il s'agissait d'articuler ces trois axes conjointement (et non plus de manière distincte comme dans la première version) à partir de la littérature sur l'hétérogénéité didactique et les quatre composantes de l'enseignement de la lecture. La première partie était donc consacrée au co-enseignement et au nouveau décret, ainsi qu'à l'évaluation formative qu'implique d'emblée la pédagogie différenciée. La deuxième partie portait sur les groupes de besoins et ce qui les différencie des groupes de niveaux et la dernière partie était plus spécifiquement consacrée à l'acculturation et à ce qui est mis en place pour pallier les besoins des élèves.

Enfin, cet outil général avait également comme objectif d'inciter les enseignants à s'emparer des trois méta-outils spécifiques afin de se les approprier et d'en faire un véritable outil de réflexion collective en équipe.

Malgré les modifications apportées fin 2019-2020, rappelons que durant cette année 2020-2021, lors des moments de rencontre collective, le méta-outil général a fait l'objet de plusieurs critiques :

- Tout d'abord, comme nous l'avons mis en évidence dans le rapport du mois d'avril 2021 pour la vague 1, ce méta-outil a été perçu comme un « devoir » plutôt que comme un carnet de bord réflexif. Certains enseignants ont pensé qu'ils devaient à tout prix le remplir, ce qui a parfois généré inutilement des frustrations car les enseignants

cherchaient avant tout à savoir s'ils l'avaient « bien » complété or le méta-outil général devait plutôt, selon nous, leur permettre d'engager des discussions en équipe.

- Par ailleurs, de nombreux enseignants ont signalé que compléter le méta-outil général était difficile car trouver les bons mots pour décrire ce qu'ils font n'était pas évident. Il nous semblait là que des leçons pouvaient être tirées pour revoir l'avenir de cet outil et en réadapter la formule.

C'est pourquoi des propositions d'amélioration ont été discutées dès la rencontre de janvier avec les écoles des vagues 1 et 2. En même temps, plusieurs participants ont également souligné la possibilité de percevoir le méta-outil comme un levier permettant de mettre des mots et de réfléchir sur des pratiques quotidiennes jamais explicitées. Nous avons donc élaboré un nouveau méta-outil général et/ou un guide (pour permettre aux enseignants de chercher volontairement à le compléter dans un second temps) afin de répondre à leurs demandes tout en ne perdant pas les avantages de l'ancienne version mis en évidence dans les propos de plusieurs participants.

Suite aux critiques formulées par les participants de la vague 1 à propos du méta-outil général, une nouvelle version a été élaborée. Pour rappel, les critiques générales formulées par les participants de l'expérience-pilote concernaient le caractère trop scientifique de l'outil, la difficulté à comprendre des utilisations terminologiques, l'impression d'un devoir à accomplir, les catégorisations trop fines et peu appréhendables par les enseignants pour « dire exactement ce qu'ils font aux bons endroits ». Nous avons articulé ces remarques en prenant également en considération d'autres formulées par les enseignants autour du calendrier de la recherche et d'un certain flou autour des missions et rôles de la personne AP. Les membres des équipes éducatives du projet ont jugé utile de baliser clairement le dispositif en offrant aux acteurs un document explicatif du rôle de l'AP ou en proposant un module de formation à l'accompagnement personnalisé.

L'équipe de recherche a donc tenté de réunir ces deux besoins au sein d'un guide d'exploitation du dispositif AP. Étant donné que le caractère réflexif de l'outil (« il m'a aidé à me poser des questions ») demeurait important pour les équipes éducatives comme pour les chercheurs, une série de questions figurent au sein du document. Il invite les enseignants à se poser des questions/se situer par rapport aux thématiques proposées avant de préciser les enjeux scientifiques de ces dernières.

Pour pré-tester cette formule aménagée, il nous a semblé intéressant de solliciter les tous nouveaux enseignants AP tardivement arrivés dans le projet. Face au départ de deux personnes AP pour devenir directions au mois de mai, une a pu être remplacée par une jeune enseignante. Elle a été notre

partenaire dans l'élaboration de cet outil revisité et dans la proposition de cette dernière version. Celle-ci se trouve sur le Padlet© avec tous les méta-outils élaborés durant cette expérience-pilote. https://padlet.com/rech_/dx875cgw0bls5hfm

Les méta-outils spécifiques

Par rapport aux méta-outils spécifiques, lors de la matinée consacrée à leur présentation, aucune critique n'a été formulée, de même que, par la suite, lors de nos accompagnements. Etant donné la crise sanitaire et les nombreuses difficultés rencontrées par les écoles, à l'exception de l'outil exploitation des albums jeunesse, nous n'avons eu que peu de retour des enseignants sur ces méta-outils spécifiques.

Le seul retour exhaustif que nous avons recueilli pour le méta-outil spécifique co-enseignement, l'a été par une enseignante qui, après l'envoi des capsules vidéos, a souhaité partager les discussions d'équipe que ce dernier avec suscité et les diverses expérimentations qui avaient déjà eu lieu, mais aussi, ce qu'elle souhaitait mettre en place pour l'avenir. Pour celle-ci, le méta-outil (et plus encore la capsule vidéo) est très intéressant et très complet. Il a permis de susciter de nombreuses discussions au sein de son équipe (avec laquelle elle travaille depuis de nombreuses années) et de permettre l'expérimentation de nouvelles manières de penser l'enseignement. Il permet de structurer les apprentissages de manière plus méthodique. Par ses allers-retours entre la théorie et la pratique, il permet également de se recentrer dans ses réflexions et dans ses expérimentations. De par les richesses des discussions lors des concertations d'équipe, une concertation spécifique au projet a été organisée régulièrement (avec parfois des enseignants de l'école qui ne participaient pas à l'expérience-pilote). Ceci a permis, en retour, de donner de l'importance au rôle de la personne AP (qui n'a jamais dû faire de remplacement contrairement à de nombreuses autres équipes) : « *dans l'école, quand j'étais prof de remédiation, on m'a souvent demandé de remplacer. Mais ici c'est impossible, les ateliers sont devenus sacrés et adaptés chaque semaine. C'est institutionnalisé, ce qui donne vraiment de la valeur aux ateliers* ». Elle souligne également la richesse de l'expérience-pilote où rien n'était imposé : « *c'était vraiment intéressant car ça nous a permis de prendre le temps pour penser mais aussi pour oser de nouvelles choses* ».

4.4 A propos des outils, pratiques et dispositifs : les perceptions des enseignants

Ce point concerne les perceptions des enseignants quant aux outils, dispositifs et pratiques testés. Elle interroge la question suivante : comment les enseignants perçoivent-ils les outils / pratiques / dispositifs testés ?

Lors de la rencontre du 24 avril, il s'agissait de questionner les personnes AP sur leurs missions/rôles afin de nous aider à formuler des recommandations pour les différents rapports, notamment par rapport aux concertations mise en œuvre et aux conditions de possibilité d'une réelle collaboration entre la personne AP et le(les) titulaires. Il s'agissait également de les interroger sur ce qui est à conserver de cette expérience-pilote dans le temps long, ce qu'il s'agit de cesser mais aussi ce qui reste à créer. Enfin, il s'agissait de les interroger sur notre accompagnement tout au long de cette expérience-pilote, via un Wooclap relatif à notre impact sur l'installation de nouvelles pratiques (ce qui semble être le cas pour 76%) ou de renforcement de pratiques existantes (18%) – aucun ne nous a dit que notre accompagnement n'avait pas été bénéfique. Les participants considèrent que notre accompagnement a pu rencontrer les besoins en termes d'outils et de pratiques.

Par rapport aux nouvelles pratiques amenées par le projet, ce sont surtout, sans surprise, la différenciation, le co-enseignement, les albums jeunesse et le texte libre qui sont cités par les répondants au Wooclap ; 73% considèrent que le projet aura des effets pérennes.

Perceptions en termes de différenciation

Ces réponses au Wooclap corroborent les dires des personnes AP rencontrées lors de cette rencontre. Parmi les témoignages, nous retrouvons l'idée selon laquelle les outils auraient permis une révision/correction des pratiques de différenciation (voir notamment les témoignages des enseignants présentés précédemment dans ce rapport). A cet égard, les différents acteurs impliqués dans le projet semblent converger. Voir notamment le témoignage d'une direction lors du questionnaire en ligne :

Avant le projet, la différenciation avec l'aide "d'une personne-ressource" était surtout perçue et mise en œuvre en retirant l'enfant de la classe et en faisant des séances de remédiation individuelle. Grâce à ce projet, la différenciation a été réalisée en classe et sous différentes formes en appuyant l'enseignant dans ses démarches pédagogiques. Les enseignants pourront donc à l'avenir envisager différentes formes de différenciation au sein même des classes avec

l'aide de personnes extérieures. L'accompagnement de chercheurs reste intéressant afin d'avoir un "cadre" et des idées novatrices.

De manière générale, il semblerait donc que cette expérience pilote et les méta-outils qui ont soutenu sa mise en place aient permis aux enseignants de sortir de logiques habituelles (et par ce fait, sans doute plus confortables) pour oser en adopter d'autres. Ainsi, comme nous l'avons déjà mentionné dans le rapport intermédiaire de mai concernant les écoles de la vague 2 et suite aux différents témoignages (notamment ceux issus du sondage proposé aux personnes AP), les objectifs sous-tendus par les outils que nous proposons semblent avoir rencontré leurs cibles.

Perceptions en termes de co-enseignement

Depuis le début de cette expérience-pilote, nous souhaitons implémenter des pratiques de co-enseignement. Nous pouvons constater que les enseignants disent qu'effectivement les outils proposés leur ont permis de mettre en œuvre ces dernières : « *la recherche et les outils ont amené à développer le co-enseignement et le partage d'idées entre les titulaires de la M3 à la P2* ». Ce dernier partage d'expériences nous amène à mettre en évidence les perceptions des enseignants sur les outils en matière de collaboration. La personne AP précédente souligne des effets sur la collaboration au sein de l'équipe éducative. Elle n'est pas la seule à faire part de bénéfices similaires : « *la collaboration plus efficace entre enseignants* » est un effet positif signalé à maintes reprises dans les différents sondages.

On retrouve notamment dans les réponses aux questionnaires plusieurs témoignages qui vont dans ce sens :

- Par exemple la réponse de cette direction « *Beaucoup plus de partages, d'échanges et nous poursuivrons notre projet lecture "classes ouvertes* »
- Les enseignants partagent également « *la ré-installation d'ateliers verticaux (tant que nous pouvons bénéficier des moyens humains nécessaires)* » ; « *une grande ouverture d'esprit, une gestion de classe différente, une meilleure collaboration avec nos collègues* ».

Les perceptions en termes de lecture personnelle experte d'albums jeunesse

Enfin, l'outil spécifique développé autour de la lecture personnelle experte des enseignants a suscité de nombreuses réactions et beaucoup d'intérêt durant cette deuxième année d'expérience. En témoignent ces quelques partages d'enseignants porteurs de projet et de personnes AP :

- *Alors, nous, on a trouvé ça fantastique au niveau de la différenciation aussi parce qu'en fait on s'est rendu compte que tous les enfants qui n'ont pas accès à la lecture à la maison, qui ne reçoivent pas de lecture de livres régulièrement et qui n'ont pas un vocabulaire riche en fait, vont vraiment pouvoir s'approprier les albums et enrichir de manière assez... spectaculaire j'ai envie de dire, leur vocabulaire, leur compréhension des histoires et donc on se rend compte au fur et à mesure de l'année que toute une série d'enfants qui n'étaient pas du tout réceptifs à la lecture et à l'écoute des livres en fait, ils sont de plus en plus attentifs, participatifs, et ils connaissent de plus en plus de mots.*
- *Et en fait moi je fonctionne pareil en M3, P1 et P2 et ce que je fais : je lis le même album aux trois classes et je crée un capital mot avec eux.*
- *Avant, on travaillait beaucoup par thématiques au fur et à mesure de l'année. On a quitté la logique des thématiques pour prendre la logique des difficultés des élèves, par exemple en travaillant l'inférence à partir d'albums sans texte où les enfants sont obligés de comprendre ce qui se passe d'une page à l'autre et donc d'inférer ce que l'illustration montre pour comprendre l'histoire et pouvoir le verbaliser.*

Puisqu'il s'agit d'aborder ici la question des outils, nous ne pouvons ignorer l'impact de la crise sanitaire sur l'exploitation de ces derniers. Si nous, chercheuses, percevons et ressentons fortement les limites de la situation et les énormes freins qu'elle a pu susciter, les enseignants en témoignent de manière encore plus appuyée. Le fait que les absences de la personne AP, les remplacements dans d'autres classes (à cause de la situation sanitaire), les réunions en visioconférence n'ont pas permis de bénéficier suffisamment régulièrement de cet accompagnement pour constater des effets sur ses pratiques semble incontestable pour toutes les équipes éducatives engagées dans le projet. Certains témoignages rendent compte d'espoir pour la suite, comme le suivant : « *pratiques théoriques intéressantes à mettre en place hors périodes Covid* ».

4.5. A propos des outils, pratiques et dispositifs : lien avec les configurations de co-enseignement

L'idée de la collaboration nous amène d'ailleurs à interroger le co-enseignement. Différentes questions nous ont été adressées par la cellule support pour tenter de comprendre le lien entre les outils/dispositifs/pratiques proposés et les configurations de co-enseignement. Il s'agit d'identifier les différentes organisations du co-enseignement, les formes les plus fréquemment mises en œuvre, les

freins et leviers, résistances et avantages perçus. Nous questionnons également l'influence sur la différenciation et les perceptions du métier.

Dans un premier temps, nous tentons de répondre à la question « Quel est le lien entre les outils proposés et la configuration de co-enseignement adopté ? »

Comme nous l'avons présenté plus haut, les outils que nous avons proposés, et plus précisément l'outil spécifique sur le co-enseignement, ont pour but de questionner les enseignants sur leurs pratiques de classe et le type de collaboration mise en place. Durant la première vague de l'expérience-pilote, nous avons mis en évidence que, dans un premier temps, les heures reçues dans le cadre du projet avaient servi à réaliser de la co-intervention. L'outil spécifique sur le co-enseignement avait donc pour but d'interroger les différentes formes de co-enseignement testées, de réfléchir au partage de rôle avec le co-enseignant et de se questionner sur les limites rencontrées afin de voir si elles correspondent à celles évoquées par la littérature scientifique afin de faciliter la prise de conscience des freins présents au sein de l'établissement et d'engager un changement. L'outil spécifique sur les albums pour la jeunesse intègre également, dans sa cinquième partie sur l'analyse didactique de l'album, une réflexion à propos du ou des types de co-enseignement envisagé(s) pour le dispositif didactique pensé.

Mais à partir de ces outils, comment s'est organisé le co-enseignement ? Quelles sont les formes le plus fréquemment mises en œuvre ? Les freins et leviers ? Les résistances ? Les avantages perçus ? L'influence sur la différenciation, sur la perception du métier ? Comment les heures d'AP ont-elles été mises en œuvre (co-intervention externe/interne ; configurations de co-enseignement ou autre utilisation) ?

Lors de la journée du 27 janvier, les présentations des participants des écoles de la vague 1 réalisées à partir du méta-outil général complété en équipe ont généralement été très riches et concernaient d'abord principalement l'articulation des différentes formes de co-enseignement avec les types de différenciation et les quatre axes de la lecture retenus par les différentes équipes de recherche (c'est-à-dire la première partie de notre méta-outil). Certains ont décrit en détail les activités proposées, la régularité d'expérimentation des différentes formes de co-enseignement, le lien avec la pédagogie et/ou les projets de leur école et/ou de leurs classes. Ici encore, c'est l'hétérogénéité des pratiques et des outils (et même des incompréhensions) qui ressort de nos analyses. On a également pu voir les effets de notre méta-outil et/ou de nos accompagnements dans de nombreux propos des participants – notamment par rapport à l'expérimentation du co-enseignement (à la place de la co-intervention) ; la nécessité d'organiser des groupes de besoins ; la nécessité d'anticiper les besoins/les difficultés/ les

obstacles par rapport aux divers axes de lecture travaillés avec les élèves. Il semble donc que les participants arrivent par notre méta-outil général à articuler, beaucoup plus que les années précédentes, les différentes dimensions constitutives de cette expérience-pilote.

Plus spécifiquement par rapport aux différentes formes de co-enseignement, comme souligné dans le rapport intermédiaire d'avril, plusieurs interventions ont souligné le fait que le méta-outil permettait de distinguer le co-enseignement de la co-intervention. Nombreuses ont été également les interventions qui montraient que le méta-outil invite à expérimenter les différentes configurations de co-enseignement en rapport avec les formes de différenciation. Généralement, la configuration « un enseigne-un observe » a été absente ou très peu présente dans les présentations de participants. Cette configuration est donc beaucoup moins prégnante cette année, pour les écoles de la vague 1, que lors du début de l'expérience-pilote (2019-2020). Cela pourrait s'expliquer par le fait que les personnes AP engagées au début du projet ne sentent plus la nécessité d'observer et que les nouvelles personnes engagées n'en ont pas le temps étant donné la forte diminution des heures. Dans une minorité d'école de la vague 1, c'est toutefois encore cette configuration qui est la plus fréquente – notamment avec la possibilité pour l'enseignant d'observer sa classe autrement et/ou afin d'observer les élèves en difficulté.

Par rapport aux configurations en ateliers et/ou de soutien, elles semblent largement pratiquées par l'ensemble des écoles de la vague 1, contrairement à l'enseignement alternatif, l'enseignement parallèle et l'enseignement partagé qui sont pratiqués de manière hétérogène en fonction des établissements. Par ailleurs, les enseignants de la vague 1 sont de plus en plus nombreux au fil de l'expérience à décrire plusieurs types d'activités pour un grand nombre de configurations de co-enseignement - effet de notre méta-outil général ou du projet sur la longue durée ?

Lors de la rencontre du 26 février, les écoles de la vague 1 semblaient beaucoup plus loin dans leurs expérimentations des différentes formes de co-enseignement que les écoles de la vague 2 : même si la configuration en ateliers restait la plus pratiquée, nombreux étaient ceux qui avaient expérimenté toutes les configurations. Notons également que nombreux sont ceux qui nous disent encore vouloir les organiser dans l'avenir avec de nombreuses classes et de nombreux acteurs scolaires (enseignants, FLA, AP, direction, ...) par groupes de besoins afin de ne pas stigmatiser et/ou catégoriser les élèves en difficulté. Plusieurs participants ont également pointé l'intérêt d'avoir une personne avec un regard extérieur pour repérer les difficultés et les avancées des élèves afin de penser la différenciation. Le co-enseignement permet de penser la différenciation dans une perspective de diffraction.

Enfin, lors de la rencontre du 24 avril, dans plusieurs réponses des personnes AP, les méta-outils sont perçus comme des leviers :

- *L'étude et l'analyse du méta-outil lors des différentes concertations ont permis de nous structurer et de faire le lien avec des pratiques ébauchées ou déjà pratiquées régulièrement dans notre école. L'information sur les albums jeunesse a ouvert d'autres approches, d'autres idées. Les collègues de toute l'école ont eu accès aux informations et ils se sont appropriés les documents en fonction de leurs pratiques et de leurs besoins.*
- *Chaque outil présenté dans le méta-outil a son intérêt. C'est la diversité des pratiques et l'adaptation aux groupes et aux besoins des enfants et des collègues qui permettent de rendre les pratiques pédagogiques plus riches et plus fonctionnelles. Les pratiques figées sont les moins bénéfiques. C'est la collaboration, l'observation, la réflexion en équipes qui nous permettent de nous remettre sans cesse en question. Cela nous permet d'apporter aux enfants, dans la mesure de nos moyens et de nos capacités, les pratiques les plus adaptées à leurs besoins. L'aide en classe en tant qu'observateur permet d'observer les enfants et d'analyser leurs "performances", leurs difficultés, leurs besoins afin de préparer leur contrat de travail et les répartir dans les différents ateliers. L'aide en classe en tant que personne active permet d'apporter plus rapidement un soutien spécifique (en dépassement et en remédiation). L'aide en ateliers permet de réduire le nombre d'enfants dans les groupes et de présenter aux élèves des groupes de besoins ou des groupes de tutorat... L'aide individuelle (remédiation) procure une aide personnalisée aux enfants. Approche différente, autres pratiques, autres méthodes. Elle est bénéfique pour les enfants en grande difficulté mais aussi en dépassement.*

Contrairement aux écoles de la vague 2 qui semblent avoir beaucoup plus de difficulté à organiser du co-enseignement et où donc la co-intervention externe étant encore largement pratiquée dans les écoles où la collaboration est compliquée (une situation qui n'est pas sans rappeler celle des écoles de la vague 1 à la fin de l'année 2019-2020), les écoles de la vague 1 semblent largement plus convaincues par cette nouvelle manière de penser l'enseignement et la différenciation

Cependant, toutes les écoles de la vague 1 sont unanimes sur le fait que cela n'aurait pas été possible sans les heures supplémentaires pendant la première année : « *le fait d'avoir eu un mi-temps permet de bien connaître l'équipe, de s'y intégrer avant de n'avoir que quelques heures/semaine* ». La question de la pérennité de la personne AP est également l'objet de plusieurs interventions : « *quand il y a eu un changement de personne AP, ça a été beaucoup plus difficile de motiver la personne engagée pour*

qu'elle puisse trouver sa place et s'intégrer dans la classe. La personne engagée doit savoir pourquoi elle est là. »

4.6 A propos des outils, pratiques et dispositifs : effets sur les élèves déclarés et diagnostic des compétences

Ce point vise à répondre à la question suivante posée par la cellule support : Quels effets perçoivent les enseignants sur leurs élèves (compétences de lecteur, représentations par rapport à la lecture, motivation...) ?

D'après les enseignants et les personnes AP qui ont répondu au questionnaire en ligne diffusé fin avril, les effets sont multiples.

Ils concernent aussi bien :

- Les apprentissages de tous les élèves en général : *Progression de tous les enfants. Surtout suivre le niveau et rythme de chaque enfant ;*
- Les apprentissages en lecture plus spécifiquement : *Les cinq périodes réservées à la lecture étaient consacrées à la lecture obligatoirement et non à d'autres tâches (remplacements ...). Cette expérience nous a permis de travailler avec des plus petits groupes et d'offrir plus d'ateliers différents donc plus personnalisés en fonction des besoins des enfants ;*
- Et enfin, les dimensions plaisir/intérêt et motivation : *Plaisir, sens, efficacité ; Motivation pour écrire et plus d'intérêt à écouter des histoires et à s'appropriier l'objet livre.*

4.6.1. Résultats de la deuxième passation des tests diagnostiques et comparaison avec la première passation

Pour rappel, d'octobre à décembre 2020, 17 écoles sur 20 engagées dans la deuxième année de l'expérience pilote ont fait passer aux élèves le test diagnostique que nous leur avons proposé. Selon notre principe de différenciation et en tenant compte du contexte de chaque école, le test n'a pas été passé partout dans toutes les classes et, pour certaines classes, une partie du test n'a pas été réalisée. Les trois écoles qui n'ont pas participé au test vivent toutes, chacune à leur manière, des difficultés importantes que nous avons détaillées dans le rapport intermédiaire d'avril 2021. Toutes les écoles qui avaient participé à la première passation du test ont fait passer le test aux mêmes élèves entre fin

avril et début juin. Seulement, 6% d'élèves étaient absents lors de la deuxième passation et nous en avons tenu compte dans nos analyses : une petite partie d'entre eux a changé d'école (surtout des M3 et un élève de P2 rentré dans son pays d'origine) et les autres étaient absents. Quelques écoles ont indiqué néanmoins le motif de l'absence (maladie la plupart du temps).

L'analyse des résultats tient compte des quelques modifications apportées au test de la deuxième passation que nous avons détaillées dans le rapport d'avril et que nous évoquerons au fil des analyses.

Pour rappel, ainsi que nous l'avons plus largement explicité dans le rapport vague 2 de fin janvier, le test diagnostique proposé aux écoles porte sur les quatre axes de la lecture communs à toutes les équipes de recherche depuis le début de l'expérience-pilote en mars 2019.

4.6.1.1. Décodage

Au niveau du décodage, comme nous l'avons rappelé lors du rapport intermédiaire d'avril, nous n'avons testé que la correspondance graphème-phonème et la reconnaissance des graphèmes ou des mots. Depuis le début de l'expérience pilote avec les écoles de la vague 1, ce n'est pas l'axe sur lequel nous avons le plus travaillé la réflexion car celui-ci semble une préoccupation importante chez tous les enseignants rencontrés et que, de plus, les travaux de Goigoux (2004) montrent qu'un nouvel équilibre entre les quatre axes en privilégiant davantage l'acculturation et la production de texte pourrait améliorer les performances des élèves en lecture (voir rapport avril 21 pour une argumentation plus précise). Sans surprise (heureusement), nous avons constaté une évolution de la reconnaissance des lettres et des mots de la troisième maternelle à la deuxième primaire. Pour l'ensemble des élèves testés (de M3 à P2) en première passation, aucun élève ne reconnaissait tous les mots du texte en M3, 3% reconnaissaient tous les mots en P1 et 10 % P2.

Sans surprise (heureusement encore), nous constatons une évolution de ces pourcentages en deuxième passation, 3% des élèves de M3 décodent tous les mots du texte, 34% en P1 et 66% en P2. Cependant, il nous semble intéressant de nous arrêter un peu sur les 34% d'élèves qui ont à peu près terminé leur deuxième primaire au moment de la deuxième passation et ne peuvent déchiffrer complètement le petit texte suivant (voir annexe). « Aujourd'hui, je me baladais dans un couloir pour voir si tout allait bien quand, soudain, j'ai eu l'impression d'être devant un aquarium. A travers les vitres, je voyais comme des petits poissons bleus, jaunes, rouges ou verts et un poisson plus grand que

les autres. ». Sur ces 34 % d'élèves ne pouvant pas déchiffrer tout le texte en fin de P2, 30% des élèves ont décodé une partie des mots et 4% d'entre eux seulement une partie des lettres.

Pour avoir une vision de la diversité des écoles, nous constatons que tous (ou tous-1) décodent tout le texte dans trois écoles d'indice socio-économique élevé (ise 13, ise 16, ise 17) et une école d'indice socio-économique 1. Deux écoles ou trois-quarts des élèves de P2 ont décodé tout le texte ont un indice socio-économique moyen et plus élevé (10 et 14) et une école à indice socio-économique de 2. Pour les autres écoles, là où seulement la moitié ou un tiers d'élèves de P2 ont décodé tout le texte, toutes les écoles se trouvent dans le premier quartile.

Nous avons néanmoins constaté une évolution dans toutes les écoles au niveau du décodage par rapport à la lecture de tout le texte par les élèves de P2. Toutes les écoles ont évolué à ce niveau, excepté une école (ise 16) où tous les élèves de P2 savaient déjà déchiffrer en première passation ; excepté également l'école où il n'y a que des élèves du maternel bien entendu.

4.6.1.2. Identification du narrateur/auteur

Par cette question, ainsi que nous l'avions annoncé dans le rapport de fin janvier (vague 2), nous voulions toucher à la posture de lecteur qui arrive (ou non) à prendre distance avec la situation à travers une question qui porte sur l'identification du narrateur. Nous avons donc demandé aux élèves « qui raconte cette histoire ? ». A partir des réponses des élèves lors de la première passation, nous nous étions interrogées sur l'influence de l'usage du « je » dans le texte sur cette réponse. En effet, dans le rapport de fin janvier (vague 2), nous nous demandions si le récit en « je » n'avait pas influencé les élèves puisque la personne qui lit l'histoire pourrait très bien être l'auteur de cette histoire. Nous nous demandions alors si nous ne modifierions pas ce paramètre pour la deuxième passation. Nous avons finalement décidé qu'il s'agirait d'un changement trop important qui nous permettrait moins bien de voir l'évolution des élèves entre les deux passations. Par contre, dans le texte de la deuxième passation, le « je » est davantage caractérisé à la fin du texte puisqu'il est indiqué « je retourne dans mon bureau car j'ai encore beaucoup de travail ». Pour en savoir un peu plus sur ce « je », dans la version du test prévue pour la deuxième passation, nous avons ajouté une question. Nous demandons aux élèves « qui est le "je" de cette histoire ? » après avoir demandé « qui raconte cette histoire ? ». Nous espérons ainsi mieux comprendre si l'élève a réellement confondu auteur et narrateur ou bien s'il a voulu répondre au plus près à la question posée. Nous voyons, dans le tableau ci-dessous, que quelques résultats divergent entre la question du narrateur et celle plus précise portant sur l'identité

du « je ». Les différences de résultats concernent les réponses des élèves qui pensent que l'enseignant qui lit est le narrateur (passage de 12% à 5% lors de la même passation) et les réponses des élèves qui ne savent pas ou ne donnent pas de réponse (passage de 13% à 19%). Autrement dit, moins d'élèves confondent lecteur et narrateur quand on leur pose explicitement la question de l'identité du « je », mais davantage d'élèves se trouvent démunis devant cette question du « je » et ne peuvent y apporter de réponses. Notons néanmoins qu'ils sont quand même moins nombreux à ne pas savoir répondre lors de la deuxième passation que lors de la première passation. Pour les autres réponses (personne ou animal), les pourcentages sont sensiblement les mêmes (à 1% près dans les deux cas).

Identification du narrateur : Qui raconte cette histoire ? Qui est le « je » de cette histoire ?				
	Première passation « qui raconte ? »	Deuxième passation « qui raconte ? »	Deuxième passation « qui est le « je » ? »	
Une personne ou un animal	55%	75%	75%	11% (adulte de l'école)
				64% (une personne autre ou un animal)
L'enseignant.e qui lit le texte	20%	12%	5%	
Je ne sais pas, pas de réponse	25%	13%	19%	

- La plus importante modification de résultat entre la première et la deuxième passation se situe par rapport à l'identification d'une personne ou d'un animal comme narrateur. On constate 75% de réponses alors qu'elles ne représentaient qu'un peu plus de la moitié à la première passation. Ces réponses sont nettement plus nombreuses en P2 que pour les autres niveaux et vont en pourcentages décroissant (86% en P2, 65% en P1, 56% en M3). Le pourcentage des M3 correspond au pourcentage total de la première passation. On peut donc remarquer qu'une progression globale a eu lieu durant l'année scolaire. Avant de préciser quelques constats par école, nous proposons une comparaison qualitative des réponses des élèves afin d'avoir une vision plus concrète de leurs réponses.

Comme dans la première passation, on trouve différents registres de réponses concernant les réponses que nous avons qualifiées de « personnifiantes » : le registre de l'enfance, celui de

l'adulte (ici nous avons différencié ceux en lien avec l'école et les autres) et le registre plus impersonnel.

- Dans le registre de l'enfance, on trouve les mêmes narrateurs que pour la première passation « Un/l'enfant, un/le petit enfant, un garçon, un petit garçon, une/la fille, une petite fille ». On trouve, en plus, « la fille qui raconte l'histoire, le garçon qui raconte, le garçon qui était dans le couloir, le petit garçon de l'histoire », mais aussi un narrateur du registre de l'enfance scolaire « un élève ». La présence de ce registre est un peu plus étonnante que lors de la première passation car la seule indication dans la première passation était que le narrateur se promenait. Dans la deuxième passation, on dit qu'il retourne dans son bureau (plus éloigné du domaine de l'enfance, en principe).
- Dans le registre des adultes, on retrouve deux narrateurs de la première passation « un/le monsieur, une madame² ». Pour la deuxième passation, on en trouve aussi d'autres « une dame, la personne qui était au bureau, le commerçant qui garde les aquariums, maman, l'auteur, celui qui crée le livre, celui qui a écrit le livre ». On en trouve aussi plusieurs explicitement attachés au registre scolaire : « la/une directrice, le directeur, l'institutrice, madame la directrice, le nettoyeur, un monsieur de l'école, le professeur, la maitresse, le professeur, madame X [une institutrice], madame X [le nom de la directrice] ».
- Dans le registre plus impersonnel, on retrouve, comme dans la première passation³ « quelqu'un ». On relève, en plus, par exemple « le (petit) bonhomme, un/l'adulte, quelqu'un qui était dans un aquarium, un humain, une personne, c'est un jeune, celui/la personne qui raconte l'histoire (pour le « je »), quelqu'un qui marchait dans un couloir, un jeune homme qui voit des poissons, quelqu'un qui travaille, un personnage ». Un élève de P2 a répondu « je » à la question du narrateur. Nous faisons l'hypothèse que cet élève a néanmoins identifié un narrateur différent de lui-même car il indique « le directeur » à la question suivante à propos du « je » du texte.
- A nouveau, comme dans la première passation, des élèves disent que le narrateur « c'est moi », peut-être à cause du « je ». A la nouvelle question « qui est le « je » de l'histoire ? », plusieurs élèves de P2 ont répondu « c'est moi » alors qu'ils avaient

² On avait aussi dans la première passation : le gardien, le directeur, la directrice, mon papa, une personne, une personne qui répare les maisons, une personne qui habite dans un zoo, un chasseur, l'artiste, Mario Ramos.

³ On avait aussi dans la première passation : celui qui a vu tout ça, un bonhomme, celui qui a vu les jaguars, c'est quelqu'un qui se promène et qui passe près d'un zoo

identifié un autre narrateur à la question précédente. Nous voyons là peut-être un effet de l'apprentissage de la conjugaison « le « je », c'est moi ».

En ce qui concerne les animaux, de manière contrastée avec la première passation où l'on trouvait un grand nombre d'animaux différents comme potentiels narrateurs « le singe, le gorille, le cochon, l'éléphant, un jaguar, le loup, les trois petits cochons », le texte de la deuxième passation a amené les élèves à n'identifier que des poissons comme narrateur ou comme « je » de l'histoire, les variations ont tourné autour de la qualification du poisson (un/le poisson, un/le petit poisson, un/le grand poisson, le gros poisson, un poisson géant, des/les poissons, les petits poissons). Comme pour la première passation, ce type de réponse est en lien avec le récit, mais sans qu'aucune indication dans le récit ne permette de dire qu'un animal raconte ce qu'il a vu. On trouve quelques autres animaux « le canard, un singe, le loup » seulement en M3. Cela ne concerne que deux élèves.

A partir des chiffres globaux (de 55 à 75%), on peut faire l'hypothèse que la plupart des écoles ont évolué dans l'identification du narrateur. C'est en effet le cas. Cependant, quelques écoles ne montrent pas d'évolution (ise 2,13,1) pour cette question, mais aussi parfois une stabilité tendant vers la régression dans des écoles où seulement un tiers d'élèves décodent tout le texte en P2 (ise 3 et ise 1).

- Seulement 13% des élèves ont répondu qu'ils ne savaient pas ou n'ont rien répondu alors qu'un quart des élèves avaient fait cette réponse lors de la première passation. Nous pouvons donc dire que, globalement, une évolution positive est constatée. On constate, comme lors de la première passation, une diminution du nombre d'élèves de la troisième maternelle à la deuxième primaire. Par contre un peu plus d'élèves ne savent pas répondre à la question du « je » (en nombre absolu, cela concerne finalement très peu d'élèves).
- 12 % des élèves ont répondu que le narrateur est leur enseignant, alors qu'ils étaient 20 % en première passation. Ainsi que nous l'avons noté dans le rapport d'avril 2021, nous nous attendions à ce type de réponse. Nous nous demandions si la réponse n'était pas le signe d'un élève qui ne s'interroge pas sur le sens d'une question scolaire à laquelle la réponse paraît si évidente. C'est sans doute le cas en partie puisqu'on voit que ce sont en majorité les élèves de M3 qui ont répondu cela. Nous trouvons des réponses de ce type de la part d'élèves de P2 dans six écoles du premier quartile, et une élève du deuxième quartile. Ce résultat peut être nuancé grâce à la question que nous avons ajoutée en deuxième passation pour mieux saisir

le sens des réponses. Pour l'ensemble des réponses, on ne trouve plus alors que 5% qui pense que le « je » de l'histoire est l'enseignante qui raconte l'histoire. En effet, les élèves de P2 ne sont plus que 2% d'élèves et on trouve 4% d'élèves de P1 qui confondent celui/celle qui leur lit l'histoire et le « je » du texte qui leur a été proposé.

4.6.1.3. Compréhension de l'explicite : que font les animaux ?

Comme nous l'avons expliqué dans le rapport de fin janvier, il nous a semblé important de privilégier la compréhension d'un texte plutôt que de phrases. En effet, ainsi que nous l'avons indiqué, le travail de compréhension de textes devrait commencer dès la maternelle et continuer en primaire indépendamment des capacités de décodage des élèves (Goigoux, 2004). Pour vérifier la compréhension du texte, nous avons incité les enseignants à lire le texte à leurs élèves sans l'explicitier ou le faire expliciter par ceux-ci pour que la passation du test soit la plus semblable possible dans toutes les écoles.

La première question de compréhension porte sur l'explicite : « que font les animaux ? » dans la première passation en début d'année scolaire et « que font les poissons ? » pour la deuxième passation en fin d'année scolaire. On constate dans le tableau qui suit, comme pour les deux points précédents, une évolution importante des réponses.

Compréhension de l'explicite : que font les poissons ?		
	Première passation	Deuxième passation
Réponses en lien avec le texte	65%	91%
Réponses sans lien avec le texte	22%	4%
Les élèves ne savent pas ou n'ont pas répondu	13%	4%

En deuxième passation, 91% des élèves formulent une réponse cohérente. Nous avons noté que 75 % des élèves avaient donné ce type de réponses⁴. Après vérification et pour que la comparaison avec la deuxième passation soit la plus correcte possible, nous avons dû diminuer un peu ce résultat et notons un pourcentage de 65% de réponses cohérentes lors de la première passation.

En deuxième passation, il n’y a plus que 4% des élèves qui formulent des réponses à partir d’éléments non présents dans le texte. Les réponses de ce type concernaient 22 %⁵ en première passation après correction (voir point précédent). On trouve encore quelques fois l’idée de « manger » comme dans la première passation. En revanche, on ne trouve pratiquement plus de réponses qui témoignent de l’incompréhension de la question. Les trois réponses de ce type sont « c’est un grand poisson, poisson, ils font poisson » et il s’agit de trois élèves de M3 dont les enseignants ont précisé qu’il s’agissait d’élèves primo-arrivants ou en partance pour l’enseignement spécialisé type 2.

En deuxième passation, on constate également une diminution du pourcentage des élèves qui ne savent pas ou n’ont pas répondu à la question. Ils ne sont plus que 4% alors qu’ils étaient 12,5% en première passation. Les élèves qui ont donné cette réponse sont répartis dans la plupart des écoles (excepté quatre d’entre elles dans lesquelles aucun élève n’a donné cette réponse).

En conclusion de ce point consacré à la compréhension explicite, on voit une nette progression des élèves dans toutes les écoles.

4.6.1.4. Compréhension, production d’écrit et acculturation : titre du texte

La question concernant le titre « Quel pourrait être le titre de cette histoire ? » était prévue pour observer la manière dont cet objet scolaire « titre » était perçu par les élèves. Elle a été posée de la même manière lors des deux passations. Il nous semblait que la fonction ou la nature d’un « titre » est

⁴ La réponse la plus fréquente en première passation étaient “ils jouent” et des réponses proches de celle-ci “ils s’amusent”....

⁵ En première passation, les réponses de ce type étaient le plus souvent “ils mangent”, mais encore “ils boivent, ils parlent, ils travaillent, ils se chamaillent, ils vont dans la grange, ils dessinent sur les murs et crient en sautant”. On trouvait aussi quelques réponses qui semblaient témoigner de l’incompréhension de la question “des cochons”, “les singes”, “la girafe mange des feuilles, le renard aussi”.

peu explicitée dans la classe alors que les élèves en rencontrent depuis très longtemps, bien avant même qu'ils ne sachent décoder, que ce soit sur les « feuilles » à compléter en classe ou dans les albums jeunesse. Comme déjà précisé, cette question touche également à l'axe « production d'écrit ». Le tableau ci-dessous présente, comme pour les questions précédentes, une comparaison entre la première et la deuxième passation.

Formulation d'un titre : « Quel pourrait être le titre de cette histoire ? »		
	Première passation	Deuxième passation
Titre en rapport avec le texte	54%	80%
Titre sans rapport avec le texte	15%	6%
Les élèves ne savent pas ou n'ont pas répondu.	31%	14%

Lors de la première passation, il était questionnant de se rendre compte que près de la moitié des élèves du cycle 5/8 ne savent pas ce qu'est un titre, ne peuvent en proposer un ou en proposent un sans lien avec le récit, même si, de la même manière que pour les questions précédentes, ce nombre d'élèves qui n'avaient pas répondu, disaient qu'ils ne savaient pas ou répondaient "à côté" diminuait de la M3 à la P2. Ils représentaient néanmoins un quart des élèves de P2 en première passation et ne représentent plus que 14% de ceux-ci en deuxième passation.

Ainsi que nous l'avions indiqué dans les rapports précédents, par la passation du test en début et en fin d'année, nous souhaitons voir comment les enseignants allaient s'emparer des résultats de leurs élèves à cette question. De plus, nous nous demandions, au vu des réponses de leurs élèves lors de la première passation, s'ils allaient penser qu'il est important d'expliciter ce qu'est un titre à leurs élèves ou bien s'ils estimerait que cela n'est pas important et ne répond par exemple à aucune exigence du programme. Nous remarquons une nette évolution entre la première et la deuxième passation car 80% (au lieu de 54%) ont formulé un titre en rapport avec le texte.

Les titres sans rapport avec le texte ne représentent plus que 6% et sont majoritairement présents en M3 (par exemple, il n'y a que trois écoles de P2 qui ont formulé un titre sans rapport avec le texte).

En première passation, nous n'avions pas considéré comme cohérents avec le récit des titres liés à la personne qui raconte, à des contes ou des personnages archétypaux de ceux-ci, à des apprentissages scolaires ou difficilement interprétables. Nous nous disions, au vu de ces derniers titres, qu'il serait intéressant de demander lors de la deuxième passation pourquoi les élèves proposent tel ou tel titre afin de comprendre les liens que les élèves font et qui ne nous sont pas accessibles. Cependant, nous n'avons pas ajouté une question pour ne pas alourdir la démarche (deux questions ayant déjà été ajoutées par rapport à la première passation). Voici quelques exemples de titres sans lien avec le récit, proposés par les élèves en M3 lors de la deuxième passation : des animaux « les renards, la licorne, un tigre, un éléphant, le canard », des personnages de contes « princesse, le roi », une confusion potentielle entre auteur et titre « Mario Ramos » et quelques autres « il sera beau, Ariana, Simo, Sami, le papa, le 21 décembre ».

Dans les titres proposés en rapport avec le récit, nous avons remarqué une grande majorité de titres se référant au même registre. En effet, la majorité faisait référence aux animaux lors de la première passation et la grande majorité font référence aux poissons lors de la deuxième passation. A titre d'exemples, en voici quelques-uns : « les poissons, l'histoire du gros poisson, l'histoire des poissons, le jour des poissons, les poissons jouent avec les poissons, les petits poissons et le grand poisson, les petits poissons, l'aquarium du grand poisson, l'aventure des petits poissons, des poissons s'échappent, les sortes de poissons, le livre des poissons, des poissons de couleur, les poissons nageurs ».

Par ailleurs, nous avons relevé d'autres catégories de titres semblables lors des deux passations : les titres qui présentent une référence à l'école, ceux qui adoptent le point de vue du narrateur, ceux qui témoignent que l'élève a constaté quelque chose de « bizarre, mystérieux ... » et ceux qui témoignent d'une entrée plus importante dans la pensée scripturale. Nous les détaillons ci-dessous.

Comme pour la première passation, quelques types de titres semblent intéressants à mettre en évidence parce qu'ils nous apportent des éléments sur la compréhension de l'implicite, la production d'écrit et l'acculturation des élèves aux attendus scolaires. Par rapport à l'implicite, on peut citer⁶ les titres qui montrent que l'élève a compris qu'il s'agissait d'enfants ou d'une école tels que en M3 « le bureau, dans une école » ; en P1 « l'école des poissons, à l'école, dans la salle de gym, dans une classe, dans une école, j'ai vu des poissons dans l'école, un élève qui voit un aquarium, l'école des poissons » ;

⁶ Lors de la première passation, nous avons donné en exemples de lien scolaire « l'école, dans la cour de l'école, les enfants qui jouent » et en exemples de lien avec une école pour animaux « le zoo école, l'école des animaux ».

en P2 « l'aquarium de l'école, l'école des poissons, le directeur et les élèves, la maitresse et l'aquarium, le directeur imagine, le directeur et les poissons, le rêve du directeur, un élève qui voit des poissons »

D'autres prennent en compte le point de vue du narrateur par exemple⁷ en M3 « je me balade/ais dans un couloir, je n'arrive pas à le croire, le petit garçon dans le couloir, les petits poissons que le garçon regarde » ; en P1 « le jeune homme curieux, je me baladais dans le couloir, je me balade dans les couloirs » ; en P2 « je me balade dans un couloir, le garçon qui se baladait dans les couloirs, un garçon qui regarde ce qui se passe dans le couloir ».

D'autres encore semblent avoir remarqué le côté « bizarre » du texte sans peut-être avoir pu aller jusqu'à en comprendre l'implicite, ce sont des titres⁸ tels que en M3 « un adulte qui voyait quelque-chose de bizarre, un enfant dans le couloir qui voyait quelque-chose de bizarre, le rêve éveillé » ; en P1 « une histoire rigolote, les poissons qui sont bizarres, les pensées deviennent vraies, la classe mystérieuse, poissons rigolos, la petite fille qui rêve d'un aquarium, le drôle de couloir, l'école magique, l'enfant qui imagine les poissons qui nagent » et en P2 « l'aquarium bizarre, l'aquarium magique ».

Enfin, quelques-uns semblaient, en première passation, déjà entrés dans une pensée plus scripturale ou plus "abstraite" qui leur permet de prendre du recul. Lors de la deuxième passation, nous avons également relevé quelques titres en P2 qui évoquent un monde imaginaire « l'enfant qui imagine les poissons qui nagent, une petite fille imaginait, l'imagination, les poissons imaginaires ».

Lorsqu'on regarde les résultats école par école, on constate que plusieurs écoles ont très peu d'élèves qui formulent des titres sans lien avec le texte ou ne savent pas en formuler. Pour certaines, il s'agit d'écoles avec un indice socio-économique élevé qui avaient déjà un haut taux de titres en lien avec le récit à la première passation. Pour d'autres, il s'agit d'une évolution suite au questionnement que la première passation a fait naître et on voit ainsi des écoles à très bas indice socio-économique présenter les mêmes résultats que celles à haut indice socio-économique. Une dernière école présente également un haut niveau de titres en lien avec le récit avec un indice socio-économique du premier quartile et malgré qu'il ne s'agisse que d'élèves en M3. Dans ce cas, nous pouvons envisager (sans

⁷ Quelques exemples relevés lors de la première passation (rapport avril 2021): « la promenade, le petit garçon qui se promène, la promenade enchantée, l'enfant qui regarde à la grille, quand je regarde je vois des trucs bizarres, j'ai vu »

⁸ Quelques exemples relevés lors de la première passation (rapport avril 2021 « la ferme rigolote, les animaux rigolos, la grille bizarre, les animaux bizarres, la grille mystérieuse, les bruits bizarres, les animaux extraordinaires, les drôles de bruit ».

pouvoir le vérifier) que la grande implication de cette école dès le début de l'expérience-pilote en mars 2019 pourrait expliquer ce résultat.

4.6.1.5. Compréhension et acculturation : quelle partie de l'école voit-on à travers la grille ? Y a-t-il réellement des animaux dans cette école ?

La question qui suit porte sur la compréhension implicite : « quelle partie de l'école voit-on à travers la grille ? » lors de la première passation et « quelle partie de l'école voit-on à travers la fenêtre ? » lors de la deuxième passation. Si les élèves n'avaient pas inféré que le texte décrivait de manière imagée une cour de récréation dans la première passation ou une classe dans la deuxième passation, nous leur donnions un indice (en parlant explicitement d'école dans ces deux questions) leur permettant de s'en rendre compte.

15% des élèves des élèves ont répondu ne pas savoir ou n'ont pas répondu à la question en deuxième passation alors qu'ils représentaient 25% des élèves en première passation. On constate donc une diminution du nombre d'élèves qui, soit ne voient pas le lien entre ce qu'ils ont entendu comme « histoire » et ce qui leur est demandé, soit peut-être ne comprennent pas ce qui est demandé (pour les élèves qui maîtrisent très peu la langue française par exemple).

44 % des élèves ont inféré que le lieu décrit dans le texte était en fait une classe (et non un véritable aquarium). En reprenant les réponses de la première passation, nous constatons que seulement 37 % des élèves avaient indiqué que la partie de l'école représentée dans le texte de la première passation était la cour de récréation (et non presque la moitié des élèves comme nous l'avions indiqué dans le rapport d'avril). Même si on voit une progression de la M3 à la P2, seulement un peu plus de la moitié des élèves de P2 testés ont donné cette réponse. Après analyse des résultats, nous nous demandons si la progression peu importante par rapport à cette question ne provient pas du fait qu'il est nettement plus probable qu'il y ait des poissons dans une école (deuxième passation) que des kangourous, des singes ou des jaguars.

Comme lors de la première passation, une partie des élèves sont restés sur leur première impression/compréhension et ne sont pas arrivés à prendre en compte ce nouvel élément qui leur dit qu'il s'agit en fait d'une partie d'école. De la même façon qu'une erreur de pourcentage nous est apparue dans les résultats de la première passation pour les élèves qui avaient répondu en lien avec le texte, par mouvement de balancier, le pourcentage est donc de 38 % en première passation et de

42 % en deuxième passation. Nous voyons donc une augmentation des élèves qui ont répondu autre chose que une réponse proche de « la classe ».

Nous rappelons que les élèves qui ont parlé de poissons ou d'aquarium ont donné une réponse possible dans la réalité (ce qui n'était pas le cas lors de la première passation avec les kangourous, singes et jaguars). On peut distinguer, dans ces réponses, deux types que nous pourrions qualifier de « plausibles » d'un côté et d'« imaginaires » de l'autre. Les « plausibles » sont liées aux poissons ou à l'aquarium qui pourraient être des parties de l'école vues à travers la vitre dans le texte « un aquarium, le bocal des poissons, des poissons, de l'eau, etc. ». Par contre, il semble plus invraisemblable d'y voir « dans la mer ; une piscine, la plage ; dans une mer ».

Dans les faits, tous les élèves qui ont répondu, mais n'ont pas donné de réponse du type de « la classe » (comme « la cour de récréation pour la première passation) n'ont pas explicitement fait un lien avec un aquarium, de l'eau ou des poissons. En effet, ils ont dit ce qu'ils voyaient à travers la vitre de leur école : ils ont donc donné une réponse à partir de leur vécu d'élève et n'ont pas compris qu'on leur posait une question par rapport au texte qui venait d'être lu (alors que le mot « vitre » (ou « grille » pour la première passation) était présent dans le texte et la question). Comme pour la première passation⁹, une partie des élèves semblent avoir recouru à leur vécu scolaire plutôt qu'au texte en faisant référence à ce qu'on voit à travers la vitre du lieu de l'école où il se trouve pour passer le test. Les réponses de ces élèves sont alors « des voitures ; la rue ; la cour ; le couloir ; ici (montre la fenêtre de la pièce) ; là (en montrant la fenêtre) ; dans les garderies (a dit ce qu'elle voyait par la fenêtre) ; l'entrée ; dehors, la cour ou les arbres, devant l'école, dehors, les maisons et le ciel ; les maisons, la rue, les voitures (devant notre école) ; les fleurs, la cour, les jeux ; des pigeons ; des arbres ; mes copains ; des bancs ; le musée ; une autre école... »

Comme dans la première passation¹⁰, quelques élèves ont donné des réponses montrant qu'ils ont compris que la question concerne le texte, mais semblent avoir du mal à se détacher de leur première impression car ils répondent à la question de savoir quelle partie de l'école on voit « il n'y avait pas ça dans l'histoire ; il n'y a pas d'école ; moi j'ai rien vu, peut-être que quand les poissons sont partis ils ont vu une école »

⁹ Dans cette catégorie, les élèves avaient répondu en première passation « la garderie, le couloir, le côté gauche, la fenêtre, les professeurs, la partie de la classe, l'école, la classe, un local, la classe d'Emilie » ou encore « les gens et les voitures, les parents et la rue, la route, mon papa, papa, la maman les papas les papys et les mamys, les parents la rue, les gens, dehors, près de l'école dehors, des voitures, la route un jardin, un mur, l'entrée de l'école, l'entrée, près de la porte d'entrée, un terrain d'entraînement, une grosse maison, un petit chat »

¹⁰ En première passation, nous avons « aucune parce qu'il n'y a pas d'école, « la ferme de l'école »

Nous nous attendions aussi, comme pour la première passation¹¹, à quelques réponses sans lien apparent avec le texte ou la question, mais nous n'en avons pas trouvé lors de cette deuxième passation. Même si ces réponses ne concernaient que peu d'élèves, il semble intéressant de noter que ce type de réponse n'apparaît plus.

Quelle partie de l'école voit-on à travers la vitre ?			
	Première passation	Deuxième passation	
Réponses en rapport avec l'implicite du texte	37%	44%	20% classe 24% lien avec l'école (hors classe)
Réponses sans rapport avec l'implicite du texte	38%	42%	
Les élèves ne savent pas ou n'ont pas répondu	25%	14%	

En résumé sous forme du tableau ci-dessus, nous reprenons la comparaison entre les deux passations. Les élèves qui formulent une réponse basée sur le récit en lien direct, c'est-à-dire une réponse du type « la cour de récréation » en première passation ou une réponse du type « la classe » dans la deuxième passation sont passés de 37% à 44 %. Nous avons émis une hypothèse sur cette progression peu importante dans notre analyse (la vraisemblance possible de la présence de poissons dans une école par rapport à celle de kangourous, singes ou jaguars). Cependant, il est possible aussi que l'expérience pilote ait initié une attention particulière des enseignants sur ce point et que des résultats plus probants pourraient être constatés par la suite (nous l'espérons !).

Les élèves qui ont répondu autre chose qu'une réponse du type « la classe » sont en légère augmentation eux aussi. Nous revenons sur l'hypothèse de la vraisemblance de poissons dans une école qui a pu provoquer cette légère augmentation.

¹¹ Nous avons trouvé par exemple « une histoire, un voleur, un lit, à gauche, dessiner ».

Le pourcentage d'élèves qui n'ont pas répondu à la question ou ont dit qu'ils ne savaient pas répondre est passé de 25% à 14%. Cette diminution a amené une augmentation des deux autres types de réponse.

Si on regarde les résultats par école, on voit apparaître des situations hétérogènes. On constate en effet que les réponses des élèves de trois écoles n'ont pas du tout évolué (trois écoles à haut ise (13 à 17)).

Dans deux écoles, le nombre d'élèves ayant donné une réponse sans lien avec l'école a augmenté de la première passation à la deuxième passation. Outre un indice socio-économique de « 1 », une explication possible de cette situation pourrait provenir du discours des enseignants lors d'une concertation : « *cette année, on a fait des groupes de besoins en phonologie, plus axés sur le code. On n'en a plus fait sur la compréhension. C'est à cause du Covid, on a fait plutôt de la phonologie car il y avait beaucoup de retard. C'était le besoin primordial* ». On constate en effet, pour cette école, pour l'ensemble du test diagnostique, une seule augmentation des résultats en décodage, atteignant malgré tout seulement un tiers des élèves de P2 sachant décoder l'entièreté du petit texte que nous avons proposé (voir plus haut). Pour l'autre école, d'un indice socio-économique assez élevé (troisième quartile), cette « régression » ne semble pas coïncider avec les autres résultats du test où l'on voit des évolutions importantes positives, notamment par rapport au titre beaucoup plus en lien avec le texte que lors de la première passation. En outre, le résultat d'une école d'indice socio-économique très bas, même en ayant un peu évolué, arrive à la deuxième passation à un résultat très faible : à peine un quart des réponses font preuve de la compréhension de l'implicite. Dans cette école, la personne AP relate que l'école a opté cette année pour la co-intervention le plus souvent, en regroupant les élèves primo-arrivants, notamment à cause de la situation sanitaire.

Notons un résultat exceptionnel pour une école, d'indice socio-économique 1. Le nombre de réponses montre que la compréhension de l'implicite a évolué positivement entre les deux passations et on voit, en deuxième passation, que toutes les réponses font preuve de compréhension de l'implicite, pour tous les niveaux de la M3 à la P2.

Y a-t-il réellement des poissons dans cette école ? Pourquoi les poissons font-ils des bulles dans cette histoire ?

Les deux dernières questions pour cet axe étaient aussi les dernières questions posées aux élèves. La première de celles-ci est « y a-t-il réellement des poissons dans cette école¹² ? ». Nous pensions que la plupart des élèves répondraient par « oui » ou « non ». Le « non » serait le signe d'une compétence plus maîtrisée en compréhension et en acculturation. En effet, après avoir donné un indice en demandant quelle partie de l'école était visible à travers la vitre (quatrième question), cette question aurait pu amener les élèves à prendre du recul par rapport à ce qu'ils ont lu/entendu et à prendre une posture de lecteur critique face à leur première impression. On demande en effet aux élèves d'inférer l'histoire à partir d'un cadre réel qu'ils connaissent : l'école. Ils doivent donc réussir à percevoir les éléments communs entre la situation qu'ils connaissent et l'histoire racontée. Certains élèves n'y parviennent pas, notamment peut-être parce que la distinction réel/imaginaire n'est pas aisée.

Nous avons décidé de présenter ensemble les résultats de ces deux questions lorsque nous avons vu la similitude de ceux-ci. On constate en effet que 65 % d'élèves ont pensé qu'il y avait réellement des poissons dans cette école et que 66 % n'ont pas fait de lien entre les bulles et des humains, ainsi qu'on le voit dans le tableau ci-dessous.

Y a-t-il réellement des poissons dans cette école ?			Pourquoi les poissons font-ils des bulles dans cette histoire ?	
	Première passation	Deuxième passation		Deuxième passation
Les élèves ont répondu « non »	50%	32%	Réponses en relation avec des humains	21 %
Les élèves ont répondu « oui »	44%	65%	Réponses en relation avec des poissons	66 %
Les élèves ne savent pas ou n'ont pas répondu.	6%	3%	Les élèves ne savent pas ou n'ont pas répondu.	13%

¹² Nous avons demandé « Y a-t-il réellement des animaux dans cette école ? » lors de la première passation.

Deux tiers des élèves sont donc restés dans l'univers de l'aquarium et des poissons pour ces deux questions alors que près de la moitié avait identifié des lieux en lien avec l'école à la question précédente. Le mouvement que nous avions imaginé progressif s'avère en fait régressif lors de cette deuxième passation. La prise de recul qui aurait pu augmenter au fil des questions apportant des indices explicites sur le fait qu'on se trouve dans une école a, dans les faits, légèrement régressé.

Seulement un cinquième des élèves ont fait un lien entre les bulles et les humains. Même si une légère progression est constatée entre les réponses des élèves de la M3 à la P2, il n'y a pas un quart des élèves de P2 qui ont fait un lien entre les bulles et les humains. La majorité des élèves (66% pour les trois niveaux) ont répondu à cette question, soit en lien avec leurs réponses précédentes en considérant que le texte parlait vraiment de poissons, soit ont répondu à la question comme si cela n'avait plus rien à voir avec les questions précédentes.

Seulement un tiers des élèves ont répondu "non" à la deuxième passation à la question de savoir s'il y avait réellement des poissons dans l'école. Ils semblent ainsi être parvenus à se détacher de leur pensée première. Même si on voit une progression entre la M3 et la P2, seulement 40% des élèves de P2 ont répondu « non » à la question.

Cependant, comme nous l'avions rappelé dans le rapport intermédiaire d'avril, la réponse « oui » des élèves ne serait peut-être pas toujours le marqueur d'une persistance de leur première impression et d'une nécessité, en termes de différenciation, de travailler l'implicite, l'inférence et l'acculturation. En effet, ainsi que nous l'ont fait remarquer certains enseignants, des élèves, qui auraient très bien pu comprendre qu'il s'agissait d'une école, pourraient tout de même affirmer qu'il s'agit de poissons notamment parce que, dans les livres pour enfants, l'anthropomorphisation est très présente. Un enfant pourrait donc dire qu'il s'agit d'une école pour poissons. Il nous avait donc semblé important de demander pour la passation de fin d'année « Est-ce que tu peux expliquer ? ». Ce que nous avons fait.

Nous avons fait un relevé de l'ensemble des arguments des élèves que nous avons classés afin d'en permettre la lisibilité et de comprendre ce qui amène les élèves à se positionner par rapport à la question de l'implicite. Lors de la première passation, nous avons classé les arguments qui avaient été donnés spontanément par les élèves (ou demandés par quelques personnes faisant passer le test) en

arguments précis identifiant les l'école, les élèves ou le professeur¹³, arguments liés au vécu scolaire¹⁴, arguments reconnaissant la présence d'enfants ou d'adultes¹⁵, l'évocation d'un déguisement¹⁶ ou le recours à la norme ou à la vraisemblance¹⁷ et quelques réponses étonnantes¹⁸.

Lors de la deuxième passation, les arguments concernant la réalité ou non des poissons dans cette école sont beaucoup plus nombreux, puisque la plupart des élèves ont argumenté (seuls quelques-uns ont dit qu'il ne savait pas justifier leur choix). Nous avons donc classé environ 500 arguments (1/3 en faveur du « non » et 2/3 en faveur du « oui »).

Au sein des arguments du « non », on peut en relever un grand nombre qui émanent au registre de l'imagination, l'hallucination, l'illusion, le rêve ou le reflet, par exemple « non elle a imaginé que c'était des poissons mais en fait ce sont des enfants, non parce que le petit garçon dit qu'il imagine q non parce que c'est l'imagination du petit garçon », « non c'est une hallucination parce qu'il n'y a pas d'aquarium dans les couloirs », « je ne crois pas qu'il y en a. je crois que c'est une illusion car parfois il m'arrive d'en avoir aussi », « non c'est un reflet », « non parce qu'il faisait ça dans son imagination », « non elle s' imagine que ce sont des poissons qui font des bulles mais ce sont des enfants qui font des bulles avec leur maitre », « non parce que peut-être que c'est son imagination », « il a fait un cauchemar avec des poissons ».

Un plus petit nombre également évoque l'in vraisemblance sans faire de lien avec l'implicite de la classe ou des élèves, en se référant principalement aux conditions de vie ou habitudes des poissons, par exemple « il n'y a pas de l'eau et les poissons sans eau ils meurent direct », « non parce qu'ils ne peuvent pas sortir de l'aquarium sans mourir », « non parce qu'ils ne savent pas sortir de l'aquarium

¹³ « Non, ce sont les enfants de l'école parce que la grande maison c'est l'école et le gardien c'est la maitresse d'école (M3) ; Non, ce sont des enfants qui s'amuse. Et le gardien c'est le professeur » (P2). Un peu moins précis, mais du même type : « non, parce que c'est une école » (P2)

¹⁴ « Non, des enfants qui travaillent (M3) ; non parce que dans une école on travaille (P1) ; non, ça existe pas des animaux dans une école ; non, les animaux ne vont pas à l'école, on ne peut pas les ramener à l'école (P1) ; non, les animaux c'est interdit à l'école ; zéro animaux sur l'école (M3) » ; « le gardien, c'est nos madames, et les animaux je ne sais pas » (M3)

¹⁵ « Non, des enfants » ou « les enfants jouent dans la cour » (en M3 et P1), « non, des humains » (P1), « des gens, des madames »

¹⁶ « Des personnages déguisés ; des robots déguisés ; ils sont déguisés ; des filles ou des garçons déguisés ; des bonhommes qui se déguisent ; des humains déguisés en animaux ; non, parce qu'une école c'est pas pour les animaux. Les animaux de l'histoire pourraient être des gens déguisés (P2)

¹⁷ « Normalement non, ça n'existe pas ; Moi je pense que non, car c'est pas vraiment possible. C'est plutôt peut-être des petits enfants qui jouent aux mêmes jeux (P2) - Non, y a pas d'animaux dans les écoles. C'était peut-être un rêve qu'il a fait et il raconte tout ça après (P1) ; Non, ce sont des enfants dans les jeux normalement (P1) »

¹⁸ « Non, des cochons ; non, ce sont des singes ; non, des alphas ; non, juste un kangourou ».

sinon ils meurent », non parce que ce serait bizarre dans les couloirs, ils pourraient mourir sans eau », « le gros poisson bouscule l'enfant, donc c'est pas dans un aquarium », « ça existe pas des poissons devant un couloir », non parce qu'il n'y a pas de poisson dans les couloirs », « les poissons ne savent pas parler et n'utilisent pas de matériel », « les poissons ça n'a pas d'affaire », « non parce que les poissons vont dans l'eau mais pas dans les fenêtres ».

Un plus petit nombre encore fait référence à l'école, la classe, les élèves ou le professeur, par exemple « des poissons ça n'existe pas dans une école et ça vit pas dans une classe », « en classe on ne voit pas de poissons en train de travailler », « ce sont des enfants qui travaillent comme nous », « la maitresse et des enfants parce qu'ils sont à l'école comme nous », « non parce qu'ils travaillent à l'école », « non parce qu'on voit au travers des vitres dans une école », « non parce que dans une classe, il n'y a pas d'eau. Les poissons savent jouer mais pas travailler », non car dans une école, il n'y a pas de poissons ».

Enfin, seulement quelques élèves font référence à des éléments du texte même. Nous n'en avons repéré que sept. Elles ont une caractéristique commune, c'est qu'elles émanent d'élèves uniquement en P2 et que nous n'en trouvons qu'un par école. Par contre, ils proviennent de sept écoles d'indices socio-économiques très différents (1(deux écoles), 2, 7, 8, 10 et 17). Ces arguments sont formulés ainsi : « il a eu "l'impression". Il croit que c'est ça mais en fait, ce n'est pas ça », « non car il a dit « l'impression d'être dans un aquarium », « non parce qu'il dit "on dirait", "j'ai eu l'impression" », « non, il se promène dans un couloir et il a l'impression donc cela ne peut pas être réel » « non ce sont des humains mais celui qui raconte a une impression », « non parce qu'il dit "j'ai l'impression" », « non parce que dans le texte il est écrit "j'ai eu l'impression d'être devant un aquarium ». Un élève fait aussi référence au narrateur du texte et par la même à la fonction d'un texte « c'est un monsieur qui veut raconter une histoire et il croit qu'on va croire qu'il y a des poissons ». Le fait que ces arguments proviennent d'écoles d'indices socio-économiques très variés nous fait penser qu'une attention à l'implicite à travers le texte même est possible à travailler partout et le fait qu'un seul élève par école (dans seulement sept écoles) ait donné cet argument nous fait penser que ceci est très peu travaillé dans les écoles à ce niveau d'enseignement.

En conclusion des deux passations de la partie du test organisée autour du texte lu aux élèves, on constate, au niveau du décodage, une évolution globale de toutes les écoles et de tous les niveaux. Nous notons néanmoins qu'un tiers des élèves de P2 n'ont pas pu décoder tous les mots du petit texte de trois lignes que nous avons proposé. En ce qui concerne l'identification du narrateur, nous avons demandé aux élèves « qui est le "je" de cette histoire ? » après avoir demandé « qui raconte cette histoire ? ». La plus importante modification de résultat entre la première et la deuxième passation

concerne l'identification d'une personne ou d'un animal comme narrateur. On constate 75% de réponses alors qu'elles ne représentaient qu'un peu plus de la moitié à la première passation. Les élèves sont donc moins nombreux à confondre celui qui lit l'histoire et narrateur ou à ne pas savoir répondre à la question lors de la deuxième passation. Une progression importante de tous est visible en ce qui concerne la question portant sur la compréhension explicite. Pour la question portant sur la formulation d'un titre, nous remarquons également une nette évolution entre la première et la deuxième passation car 80% (au lieu de 54%) ont formulé un titre en rapport avec le texte. Lorsque l'on regarde les résultats école par école sur cette question du titre, on constate que plusieurs écoles ont très peu d'élèves qui formulent des titres sans lien avec le texte ou ne savent pas en formuler, soit ces écoles avaient déjà un très haut taux à la première passation, soit elles ont évolué suite au questionnement que la première passation a fait naître. On voit ainsi des écoles à très bas indice socio-économique présenter les mêmes résultats que celles à haut indice socio-économique. En ce qui concerne la compréhension de l'implicite et l'acculturation à l'écrit, nous voyons une progression beaucoup moins importante que pour les points précédents. Après analyse des résultats, nous nous demandons si cette progression peu importante ne provient pas, en partie, du fait qu'il est nettement plus probable qu'il y ait des poissons dans une école (deuxième passation) que des kangourous, des singes ou des jaguars. Il est aussi possible. Cependant, il est possible aussi que l'expérience pilote ait initié une attention particulière des enseignants sur ces points qui sont habituellement peu travaillés (Goigoux, 2004) et que des résultats plus probants pourraient être constatés par la suite. Cette dernière hypothèse nous semble être confirmée, dans certaines écoles, où les résultats très positifs ou négatifs en termes d'évolution sont corroborés par ce que les représentants des écoles nous ont dit lors des différentes rencontres inter-écoles ou lors de nos participations aux concertations dans les écoles, ainsi que nous l'avons montré ci-dessus.

4.6.2. Analyse des textes libres

322 élèves ont passé la deuxième partie du test : la production d'un texte libre. Les résultats de nos analyses portent donc sur ceux-ci. Premièrement, notons le nombre plus important de textes libres reçus pour cette deuxième passation : en effet, alors qu'à la première passation, 215 textes avaient été analysés, pour cette deuxième passation, plus d'une centaine de textes sont analysés en plus. Ils sont plus nombreux en P2 : 121 textes libres en P2, 102 en P1 et 99 en M3. Des écoles qui avaient demandé des textes libres à certaines classes l'ont expérimenté pour la deuxième passation à tous les niveaux d'enseignement. Quatre écoles qui n'avaient rien remis à la première passation nous ont

rendu des textes pour cette deuxième passation. Nous rappelons que trois écoles entières n'ont pas réalisé cette deuxième partie du test (ni pour la première passation, ni pour la deuxième) ; certaines classes également (dans trois écoles différentes). Enfin, nous n'avons pas reçu de textes libres de la part de trois écoles desquelles nous en avons reçu lors de la première passation dont une école qui nous avait fortement impressionnée à la première passation, notamment pour la maîtrise de la textualité scolaire par tous les élèves (voir rapport d'avril 2021).

Deuxièmement, par rapport à la liberté du sujet, et contrairement à la première passation où une minorité avait pensé le texte libre à partir d'une thématique imposée, pour la deuxième passation, personne n'impose un sujet pour l'écriture du texte libre¹⁹.

Troisièmement, rappelons que lors de la première passation, nous avons été interpellées par les résultats. En effet, alors que la notion de texte se retrouve à plusieurs reprises dans les référentiels de compétence, 20 % des élèves ne savaient pas ce qu'est un texte (en majorité en M3 mais dans certaines écoles aussi en P1). Pour cette deuxième passation, heureusement, le nombre d'élèves qui déclarent ne pas savoir ce qu'est un texte a diminué : seulement 6% des élèves sont dans cette situation²⁰ : 91% des M3, 93% des P1 et 95% des P2 réalisent une production écrite pour cette deuxième partie du test diagnostique. Néanmoins, il nous semble interpellant qu'en P2, 5% des élèves semblent toujours face à une incompréhension de la notion de texte –des élèves qui n'avaient pas participé à la première passation. Notons également la répartition des incompréhensions en fonction des élèves déclarés faibles ou forts : sur 20 élèves de notre échantillon qui ne réalisent pas cette deuxième partie du test pour incompréhension : 14 sont déclarés être faibles et 6 sont déclarés être forts. Il nous semble également important de noter que par rapport à cette incompréhension de la notion de « texte », la variable établissement reste prégnante mais seulement pour deux établissements (et non quatre comme dans la première passation). Dans deux écoles, on continue de constater un nombre beaucoup plus important d'élèves qui ne savent pas ce qu'est un texte (ou qui n'ont rien écrit) en P1 ou en P2. En M3, les déclarations d'incompréhension se retrouvent de manière dispersée dans les différentes écoles. En P1, on les retrouve surtout dans une école chez tous les élèves dits faibles et chez seulement deux élèves dits forts/7 forts. En P2, on retrouve cette incompréhension seulement dans une autre école où cinq élèves déclarent ne pas savoir ce qu'est un texte.

¹⁹ Comme les écoles de la vague 2 en première passation.

²⁰ Un nombre toujours toutefois supérieur aux écoles de la vague 2

Quatrièmement, par rapport à la composition des textes des élèves analysés, elle reste aussi très hétérogène en fonction des établissements et/ou du niveau des élèves. Comme pour la première passation²¹, il n'y aucune production comportant seulement des traces graphiques (une volonté d'écrire mais sans écriture de lettres/mots). Le nombre de productions comportant seulement des lettres et des mots a diminué entre la première et la deuxième passation. En effet, alors que 16% des productions comportaient seulement des lettres et/ou des mots à la première passation²², elle n'est plus que de 9% (29/322) pour la deuxième passation. Elle reste cependant, dans plusieurs écoles, associée au niveau perçu des élèves. En effet, ce sont surtout les élèves dits faibles qui réalisent ce type de production, même si on la retrouve également chez quelques forts en M3. Notons également que l'on retrouve souvent seulement des lettres et/ou des mots quand il n'y a pas de dictée à l'adulte chez des élèves faibles, mais parfois aussi quand il y a une dictée à l'adulte et ce, même parfois en P1 et en P2.

Par rapport à la présence d'un dessin, étape considéré comme essentielle par Freinet pour apprendre à lire et écrire (voir rapport intermédiaire de la vague 2 de mai 2021), alors que pour la première passation, près de 30% comportaient des dessins (mais regroupées seulement dans trois écoles), pour la deuxième passation, il n'y a plus que 15% des productions (50/322) qui en comportent. Cela s'explique par la non-remise pour cette deuxième passation des textes libres de trois écoles dont une où la pratique du texte libre est systématique. Contrairement à la première passation par contre, plus d'élèves de différentes écoles dessinent. On retrouve en effet des dessins dans cinq établissements. Mais ici encore, les productions sont très hétérogènes en fonction des classes : dans une école par exemple, on retrouve des dessins à tous les niveaux (pour la majorité des élèves en M3, pour une petite minorité en P1 et pour un tiers des productions en P2). Dans une autre école, seul un élève de M3 dessine. Dans une autre école, ce sont seulement les P1. Notons également un nombre légèrement croissant de dessins de la M3 à la P2 : 14% des productions en M3 (14/99), 15% en P1 (16/102) et 17% en P2 (21/121).

²¹ Et contrairement à la première passation de la vague 2 où de nombreux élèves d'une classe de M3 semblaient avoir fait de l'écriture inventée

²² Ce qui était déjà nettement inférieur aux écoles de la vague 2 lors de la première passation : 38%

Enfin, par rapport au scripteur du texte, le nombre de textes écrits par l'élève augmente légèrement : de 50 à 54% (177/322). Le nombre de dictées à l'adulte diminue donc également : de 55% à 43% (141/322)²³.

Cinquièmement, par rapport à l'analyse des textes proprement dit, le nombre de productions comportant au minimum un énoncé augmente également : ils passent de 74% des productions à la première passation à 83% à la deuxième passation (268/322)²⁴.

Par rapport à la ponctuation, on peut également mettre en avant une évolution. En effet, si pour la première passation, 31% des énoncés étaient sans ponctuation (c'est-à-dire sans majuscule et sans point) – (très souvent dans les productions écrites par les élèves mais également dans certains « textes » dictés à l'adulte), pour la deuxième passation, le nombre d'énoncés sans ponctuation diminue également : 83/322 (25%). En contrepartie, les énoncés respectant la ponctuation augmentent conjointement : ils passent de 43% (majoritairement des « dictées à l'adulte » mais également certaines productions d'élèves en P2 dans certaines écoles) à 56% pour la deuxième passation (où le nombre d'élèves qui écrivent est également plus important). En effet, par exemple, si en M3 on retrouve beaucoup d'énoncés respectant la ponctuation dans les dictées à l'adulte (comme lors de la première passation), dans une école, un élève fort de M3 écrit lui-même un énoncé avec ponctuation. De même en P1, si dans certaines écoles la présence d'un énoncé avec ponctuation est toujours associée à la dictée à l'adulte (et a contrario, si l'élève écrit, on ne retrouve pas de ponctuation), dans les productions de quatre élèves de deux écoles différentes, c'est l'élève lui-même qui écrit un énoncé en respectant la ponctuation. Enfin, pour les P2, dans plusieurs écoles, tous (ou une grande majorité) écrivent un énoncé avec ponctuation. Dans d'autres, on voit nettement une répartition des dits forts et faibles dans cette catégorie. Enfin, seule une petite minorité des élèves y parvient. Notons également que le nombre de productions comportant un titre et/ou des signes conventionnels a également augmenté. En effet, s'ils étaient presque inexistantes lors de la première passation, on en retrouve un plus grand nombre pour cette deuxième passation : 30/322 (9%) ont un titre et dans 15/322 (4%) des productions, on retrouve des signes conventionnels. Mais seulement chez des élèves considérés comme forts. La présence d'un titre et de signes conventionnels est encore

²³ La proportion entre le nombre de dictées à l'adulte et d'élèves scripteurs reste toutefois très différente de celle des productions de la vague 2 : dans 67% des productions, l'élève avait écrit et le nombre de dictées à l'adulte était également inférieur (35%).

²⁴ Une proportion qui dépasse également les écoles de la vague 2 à la première passation. En M3, il est déjà de 83%, il diminue en P1 : 78% et augmente en P2 : 85%.

plus importante en P2. Dans une école, on retrouve par exemple un titre dans toutes les productions des P2 (c'est déjà dans cette école qu'il y en avait le plus en P1). Dans plusieurs autres, on les trouve seulement dans les productions des élèves dits fort. Par rapport à la présence de signes conventionnels, la tendance est similaire.

Enfin, par rapport à la textualité scolaire proprement dit, concernant la nécessité pour un texte de comprendre plusieurs énoncés, les résultats sont supérieurs à ceux de la première passation des vagues 1 et 2 : elle passe de 58% des productions à 63%. Le nombre de productions avec une cohérence dans les énoncés augmente également : elle passe de 44%²⁵ à 63% (205/322). De même que le nombre de productions avec un début et une fin : il passe de 39% des productions à la première passation²⁶ à 53% des productions pour la deuxième passation.

4.6.2.1.. Analyse des textes libres par rapport au niveau de la classe

Comme pour les écoles de la vague 1 et 2 lors de la première passation, pour la deuxième passation des écoles de la vague 1, nous pouvons toujours repérer une évolution de la M3 à la P2, même si, (et peut-être plus fortement que lors de la première passation), à de nombreuses reprises, nous avons observé une régression de la M3 à la P1 et puis une évolution de la P1 à la P2.

On observe une évolution dans la compréhension de la notion de texte²⁷. Elle est de 91% en M3 (91/99) ; de 93% en P1 (95/102). Mais par contre, on observe, pour cette deuxième passation, des régressions entre les M3 et les P1 par rapport à la présence dans les productions seulement de lettres et/ou de mots²⁸ : elles concernent 6% des productions en M3 (6/99) – (majoritairement des élèves dits faibles mais aussi 2 forts) ; 15% des productions en P1 (16/102) – tous des élèves dits faibles à l'exception d'un élève dit fort. Quant aux P2, c'est surtout dans une seule école que le nombre de productions comportant seulement des lettres et des mots est important (6/8 productions).

Comme nous l'avons déjà mentionné, par rapport à la présence de dessins dans les productions²⁹, plutôt que de diminuer de M3 à P2 (33% en M3, 25% en P1 et 22% en P2), elle augmente (de 14% en M3 à 17% en P2).

²⁵ 38% pour les écoles de la vague 2.

²⁶ 33% des productions des écoles de la vague 2

²⁷ Contrairement aux écoles de la vague 2

²⁸ Alors qu'elle était en augmentation de M3 à P1 dans les écoles de la vague 2 et en diminution de P1 à P2

²⁹ Contrairement à la première passation de la vague 2

Quant au scripteur du texte, le nombre d'élèves qui écrivent augmente également entre les deux passations. En M3 : seulement 19% des élèves écrivent (19/99) vs 83% (83/99) dictée à l'adulte ; en P1, le nombre d'élèves qui écrivent triple et le nombre de dictées à l'adulte diminue fortement : 65% (67/102) écrivent vs 37% (38/102) dictée à l'adulte. Enfin, en P2, 75% des élèves écrivent vs 16% dictée à l'adulte³⁰.

Toutefois si l'on analyse les résultats en fonction des différents établissements, les disparités sont profondes. Si en M3, seule une école fait écrire tous ses élèves (en parallèle à une dictée à l'adulte) en P1, les écoles où tous les élèves écrivent sont beaucoup plus nombreuses. Toutefois, dans quelques écoles, seuls les forts écrivent en P1 ou en P2 ; parfois même, en P2 il n'y a que des dictées à l'adulte.

Par rapport à la fréquence de présence d'un énoncé³¹, nous pouvons observer une régression entre la M3 et la P1 puis une augmentation de P1 à P2. Pour la deuxième passation des écoles de la vague 1, les tendances sont similaires mais la régression est moins importante : de 85% en M3 à 78% en P1 et à 85% en P2. Cette diminution entre M3 et P1 s'explique peut-être par le scripteur du texte ? Elle est également très hétérogène en fonction des écoles et/ou entre les élèves. En effet, ici encore, dans certaines écoles, en M3, les élèves qui ne produisent pas d'énoncé sont ceux qui ne connaissent pas la notion de texte. Dans d'autres écoles en P1, ils sont parfois nombreux et parfois très minoritaires (souvent un faible par classe). Enfin, dans trois de ces écoles, les productions avec des énoncés sont minoritaires ou parfois seulement présents chez les forts.

Par rapport à la présence de la ponctuation dans les énoncés, on observe également une régression entre la M3 et la P1 et une augmentation dans les productions en P2. En effet, en M3, 25 % sont sans ponctuation et 79% avec ponctuation (un certain nombre de productions comprenant une partie de dictée à l'adulte et une autre où l'élève écrit) ; en P1, 41% des productions sont sans ponctuation et 37% avec ; alors qu'en P2, 29% des productions sont sans ponctuation et 56% avec ponctuation. La question de la ponctuation est très certainement en rapport avec la question du scripteur (le grand nombre d'élèves qui écrivent en P1 par rapport au M3) mais ici encore, comme nous l'avons déjà indiqué le facteur établissement est important : voir notamment les écoles où dès la P1 on retrouve

³⁰ Rappelons-nous que dans les écoles de la vague 2 lors de la première passation, les dictées étaient tout à fait absentes en P2

³¹ Comme pour les écoles de la vague 2 lors de la première passation En effet, , elle était de 92% en M3 (avec 41% des productions sans ponctuation et 51% avec ponctuation), puis seulement 56% pour l'ensemble des P1 (avec 19% des productions sans ponctuation et 37% avec ponctuation) et enfin de 84% en P2

déjà des énoncés avec ponctuation écrits par les élèves en P1 et en P2 chez une grande majorité vs les deux écoles où c'est une petite minorité.

Enfin par rapport à la textualité scolaire, concernant la présence de plusieurs énoncés, à nouveau nous pouvons repérer une régression entre la M3 et la P1 puis une augmentation. Cependant³², nous observons une diminution nette entre la M3 et la P1 sur toutes les dimensions. Les résultats généraux sont cependant beaucoup plus élevés en terme de textualité par rapport à ceux de la vague 1 et 2 lors de la première passation : 81% en M3 76% avec une cohérence et 70% avec un début et une fin ; 54% (55/102) en P1, 49% avec cohérence et seulement 30% avec un début et une fin : Et enfin, 67% en P2 (81/121), 65% avec cohérence et 59% avec un début/fin. Rappelons-nous par exemple que la présence d'un début et d'une fin n'était présent que dans 28% des productions en M3, 33% en P1 et 38% en P2.

4.6.2.2. Analyse des textes par rapport au niveau des élèves

Comme nous l'avons déjà indiqué, ce sont seulement les élèves considérés comme faibles par les enseignants qui disent qu'ils ne savent pas ce qu'est un texte en M3. Néanmoins, dans une école, des élèves de P1 considérés comme forts par l'enseignant marquent leur incompréhension par rapport à notre consigne.

Par rapport aux productions des élèves, comme lors des premières passations des vagues 1 et 2, on retrouve également de nombreuses divergences entre les écoles. En effet, lors de la deuxième passation, dans une école de la vague 1 par exemple, ce ne sont que dans les productions des élèves faibles de M3 que l'on trouve seulement des lettres et des mots. Par contre, dans une autre école, cela concerne 5/8 élèves de P2. Ce sont hélas les mêmes écoles qui rencontrent des difficultés par rapport à cette problématique. La présence d'un énoncé dans les productions semble également dépendre fortement des écoles et/ou des élèves. Ce sont parfois une majorité des élèves en P1 dans certaines écoles et a contrario dans une autre, une petite minorité d'élèves en P2. Ainsi, par rapport à la présence d'un énoncé, de ponctuation ou d'une cohérence entre les énoncés, même si les résultats sont parfois très hétérogènes d'une école à l'autre, ce sont majoritairement les élèves considérés comme faibles qui ne vont produire que des lettres et/ou des mots dans certains établissements ; dans d'autres, ce sont ceux qui n'arrivent pas à produire un énoncé ; dans d'autres encore, ceux qui n'arrivent pas à produire un énoncé avec ponctuation ; etc... pour arriver à ceux qui sont dans des écoles où être faible

³² Contrairement aux écoles de la vague 2 lors de la première passation

en P2, cela signifie être capable de produire plusieurs énoncés avec une cohérence mais sans début/fin ou sans titre. Le facteur établissement et/ou le facteur « niveau » des élèves sont donc encore très prégnants dans les résultats de la 2 partie du test diagnostique. Toutefois, nous observons également de nombreuses évolutions par rapport à la première passation : notamment par rapport à la textualité et ce dans de nombreux établissements. Ce qui est encourageant.

4.6.2.3. Continuités et discontinuités des résultats des différentes écoles

Comme nous l'avons déjà mentionné dans nos précédents rapports d'avril et de mai 2021 et, comme nous venons de l'indiquer, les disparités entre les écoles sont importantes par rapport aux résultats de nos analyses des textes de élèves.

4.6.2.3.1. Dans les écoles avec un faible indice socio-économique

Dans une école avec un ISE du premier quartile, par exemple, pour la première passation, neuf élèves sur 16 ne semblaient pas connaître la notion de texte et/ou pouvoir répondre à la consigne (la moitié en P1 et une minorité en P2). Tous écrivaient déjà (sans dictée à l'adulte) mais 11 productions ne comportaient que des lettres/mots et seuls deux élèves de P1 respectaient la ponctuation. Enfin, on ne retrouvait, que dans trois productions, la présence de plusieurs énoncés (même si certaines productions sont discutables) et de la cohérence entre les énoncés, de même qu'un début et une fin, que dans une production de P2.

Pour la deuxième passation, en P1, tous connaissent la notion de texte (ce qui montre un apprentissage) et tous écrivent (comme pour la première passation). Cependant, 10 productions sur 16 continuent à ne comporter que des lettres et/ou des mots. Quatre productions comportent également des dessins.

Seuls cinq élèves sur 16 écrivent au minimum un énoncé. Et ce sont seulement les quatre élèves qui produisent des textes en respectant la ponctuation qui produisent également plusieurs énoncés cohérents entre eux avec un début et une fin.

A contrario, dans une autre école d'indice ISE de même quartile, où il n'y a que des M3, pour les deux passations, il n'y a que des dictées à l'adulte. Contrairement à la première école présentée ci-dessus, lors de la première passation, 81% des élèves avaient déjà une connaissance de la notion de texte. Par contre, alors que dans la première école à la deuxième passation, tous semblent comprendre la

consigne, dans cette école-ci, pour la deuxième passation, 90% des élèves répondent à la consigne (18/20) (l'évolution entre les 2 passations est donc moins importante que dans la première école).

Notons également que la maîtrise de la textualité est très différente entre les deux écoles. En effet, dans l'école présentée ici, lors de la première passation, 72% des productions comportaient plusieurs énoncés (62% avec de la cohérence) – alors que, dans l'école présentée ci-dessus, ce n'était qu'une petite minorité. Pour la deuxième passation, on observe une évolution mais plus importante cette fois que pour l'école présentée ci-dessus : 90% des productions (18/20) comportent plusieurs énoncés, et 85% (17/20) avec un début et une fin. On voit donc une nette différence entre les résultats des élèves de cette école et ceux présentés ci-dessus dans notre premier exemple notamment au niveau de la textualité. Cela pourrait peut-être s'expliquer par le fait que, dans la première école, tous écrivent alors qu'ici il n'y a que des dictées à l'adulte.

Il s'agirait donc de comparer ces écoles avec d'autres qui écrivent et/ou d'autres qui pratiquent plutôt des dictées à l'adulte.

Par rapport à une autre école dont l'ISE est du même quartile et où les élèves écrivent dès la P1, pour la première passation, tous connaissent la notion de texte. Tous écrivent également à l'exception d'un élève de P2 qui fait une dictée à l'adulte. Cependant, aucune des productions ne respecte la ponctuation. La moitié des élèves produisent plusieurs énoncés mais seulement un tiers des productions montre une cohérence entre les énoncés et seulement quatre d'entre eux comportent un début/une fin. Ce qui est déjà nettement supérieur à la première école présentée ci-dessus. Pour la deuxième passation, comme pour la première école présentée, tous connaissent la notion de texte. Tous écrivent également sauf une production d'un élève de P2 dans laquelle il n'y a que des traces graphiques conjointement à une dictée à l'adulte. Dans les productions écrites par les élèves, deux respectent la ponctuation – ce qui est également très différent de la première école présentée ci-dessus. Enfin, à l'exception d'un élève, tous semblent maîtriser la notion de textualité. En effet, ils produisent des énoncés cohérents entre eux avec un début et une fin. On voit donc une amélioration en termes de respect de la ponctuation et de maîtrise de la textualité pour un certain nombre d'élèves et des résultats généraux nettement supérieurs à la première école présentée.

Enfin, par rapport à une autre école dont l'ISE est du même quartile mais où on retrouve surtout des dictées à l'adulte (seuls deux élèves écrivent des énoncés mais sans ponctuation), lors de la deuxième passation (l'école n'ayant pas participé à la première passation) à l'exception d'un élève en M3, tous semblent connaître la notion de texte. De plus, toutes les productions de M3 et de P1 comportent

plusieurs énoncés : 40/44 avec cohérence et 38 avec début/fin – notons que ceux qui n’ont pas de début/fin sont majoritairement considérés comme des élèves faibles à l’exception d’un fort. Ainsi, même si les résultats de cette école sont assez semblables à ceux de la deuxième école présentée, notons que le niveau déclaré des élèves (« forts » ou « faibles ») semble avoir plus d’impact sur les résultats des élèves.

La présentation de ces quatre écoles d’ISE faible permet de montrer les disparités entre les écoles, aussi bien au niveau des pratiques scripturales que par rapport au respect de la ponctuation et/ou de la maîtrise de la textualité. Il s’agit maintenant de comparer ces différents profils avec des écoles avec un ISE plus élevé. Pour ce faire, nous présenterons d’abord quelques exemples afin de nous permettre une comparaison.

4.6.2.3.2. Dans les écoles avec un ISE supérieur au deuxième quartile

Dans une école du dernier quartile, lors des deux passations, tous les élèves de M3 à P2 écrivent - en M3 et pour quelques élèves faibles de P1 conjointement à une dictée à l’adulte (notons que la proportion d’élèves faibles avec une dictée à l’adulte diminue entre la première et la deuxième passation). C’est également l’une des écoles dans laquelle les élèves dessinent le plus.

Pour la première passation, le pourcentage des productions comportant plusieurs énoncés était de 25 % en M3, de 69% en P1 (mais seulement 45% des productions avec de la cohérence entre les divers énoncés) et de 87% en P2 (avec seulement 50% des productions avec une cohérence entre les énoncés). Ceci nous permettait déjà de mettre en évidence une forte hétérogénéité des résultats par rapport à la maîtrise de la textualité de la M3 à la P2. En regard des présentations d’écoles avec des ISE faibles, il nous semble également possible de mettre en évidence des résultats pour cette école parfois inférieurs à ceux que l’on peut retrouver dans certaines écoles avec des indices ISE beaucoup moins élevés.

Pour la deuxième passation, dans cette école du dernier quartile, quelques productions comportent des lettres et des mots (généralement des élèves faibles de M3, P1 ou P2 qui écrivent en parallèle à une dictée à l’adulte). Cependant, en M3, on peut voir une évolution dans les résultats au niveau de la textualité : 56% en M3 (9/16). En P1, par contre, on observe une régression : seules 26% des productions comportent plusieurs énoncés (4/15). En P2, également : 37%. Généralement, dans les productions comportant plusieurs énoncés, on peut également repérer une cohérence entre les énoncés (et pas seulement chez les élèves forts). Par contre, c’est surtout en M3 qu’on retrouve des

productions avec un début et une fin : 7/16, alors qu'il n'y en a aucune en P1 et en P2, seulement chez trois élèves forts. Notons également que l'on retrouve dans quatre productions d'élèves de M3 et P2 l'usage de signes conventionnels dans leurs productions. L'hétérogénéité au niveau des résultats des élèves par rapport à la textualité semble donc toujours importante entre les classes et au sein d'une même classe, de même que des résultats inférieurs à certaines écoles d'ISE beaucoup plus faible.

Dans une autre école du 3^e quartile, les résultats sont très différents. Pour la première passation, nous avons pu mettre en évidence de grandes disparités dans les résultats entre les P1 et les P2. En effet, alors qu'en P1, un quart des élèves semblaient ne pas savoir ce qu'est un texte et que seul 20% des productions comportaient plusieurs énoncés avec une cohérence entre eux, en P2, tous écrivaient. La moitié des productions respectaient la ponctuation. 88% des productions (7/8) comportaient plusieurs énoncés (85% de ceux-ci ayant une cohérence et 57% avec un début et une fin).

Pour la deuxième passation, les élèves de M3 participent également. Ici encore, deux élèves faibles/14 élèves de M3 ne connaissent pas la notion de texte - ce qui pourrait s'expliquer par le fait qu'ils n'ont pas effectué de tests au début de l'année. Ce qui est toutefois plus surprenant, c'est qu'en P1, cinq élèves/15 disent ne pas savoir ce qu'est un texte (trois élèves dits forts et deux élèves dits faibles). Enfin, en P2, tous semblent connaître la notion de texte. Cette disparité entre les P1 et les P2 semble à nouveau être présente. Par rapport au scripteur, ce sont ici encore seulement les élèves de P2 qui écrivent eux-mêmes (l'ensemble des productions des M3 et des P1 sont des dictées à l'adulte). Par rapport au respect de la ponctuation en P2, on peut mettre en lumière une évolution : 9/16. Enfin, tous les élèves produisent au moins un énoncé. Cependant, sur l'ensemble des passations : 70% des productions comportent plusieurs énoncés et en P2, à l'exception d'un élève, tous les élèves produisent des énoncés avec une cohérence entre eux (et avec un début/fin à l'exception d'un élève). Notons également le grand nombre de titres que l'on retrouve dans les productions des élèves de P2. En M3, on retrouve plusieurs énoncés dans l'ensemble des productions, sauf dans les productions de deux élèves faibles. Par contre, en P1, on observe toujours des résultats nettement différents de ceux des M3 ou des P2. Seuls 5/14 comportent plusieurs énoncés avec une cohérence et un début/fin.

Ces résultats diffèrent également fortement de ceux d'une autre école avec un ISE également dans le troisième quartile. Les résultats sont plus homogènes dans cette école que dans de nombreuses autres, et généralement assez positif par rapport aux différents items. Pour la première passation, seul un élève de M3 ne sait pas ce qu'est un texte. En M3, à l'exception de cet élève, les productions sont toutes des dictées à l'adulte autour d'un thème imposé/proposé : mes vacances. Elles comportent toutes plusieurs énoncés cohérents entre eux avec un début et une fin. En P1, tous les élèves écrivent

(dont deux faibles et un fort conjointement à une dictée à l'adulte et à un dessin). Trois élèves forts/4 écrivent, de même qu'un élève dit faible. Par contre, ce n'est pas parce que les productions respectent la ponctuation qu'il y a également plusieurs énoncés (au contraire). En effet, il n'y a la présence de plusieurs énoncés cohérents entre eux que dans les productions de deux élèves forts et de deux élèves faibles. De plus, seulement deux productions (un élève fort et un élève faible) comportent un début et une fin. Enfin en P2, seulement trois élèves produisent des textes : 2/3 respectent la ponctuation mais tous comportent plusieurs énoncés cohérents entre eux avec un début et une fin. Pour la deuxième passation, l'élève de M3 qui ne connaissait pas la notion de texte semble toujours être en difficulté par rapport à notre consigne. Par rapport au scripteur, on retrouve des dictées à l'adulte seulement en M3. En P1 et en P2, tous les élèves écrivent. En P1, dans deux productions d'élèves dits forts, on retrouve déjà un respect de la ponctuation. En P2, on le trouve dans la majorité des productions (à l'exception de trois élèves dits faibles). En ce qui concerne la textualité, en M3, nous observons les mêmes résultats que pour la première passation. En P1 et en P2, par contre, nous observons une évolution : en P1, à l'exception d'un élève faible, tous produisent plusieurs énoncés cohérents avec un début et une fin et, en P2, tous les élèves le font.

Nous pouvons donc observer des résultats très hétérogènes entre les différentes écoles qui ne semblent pas être dépendants de l'indice socio-économique des écoles mais peut-être plus des pratiques d'établissement et/ou de classe (étant donné parfois les grandes disparités entre les différentes années d'une même école).

4.7 A propos des outils, pratiques et dispositifs : accompagnement et pérennisation

Ce point vise à interroger les modifications des pratiques des enseignants ainsi que les possibles formes de pérennisation repérables. Elle renseigne sur la question suivante posée par la cellule support : Quelles modifications des pratiques sont-elles constatées chez les enseignants concernés ? Quelle pérennisation des pratiques se dessine une fois revenus à une totale autonomie, sans accompagnement de chercheurs ? Freins ? Leviers ?

Comme nous l'avons déjà mentionné, les outils proposés ont permis aux enseignants de renforcer des pratiques existantes mais, surtout, de découvrir de nouvelles pratiques. Les propos des enseignants tendent également à montrer que des changements de pratiques ont été initiés par rapport au co-enseignement, à la différenciation et à l'exploitation des albums jeunesse.

Plus spécifiquement lors de la matinée du 24 avril, les personnes AP ont souligné comme pratiques qui perdureront après l'expérience-pilote :

- La nécessité de penser des temps spécifiques pour organiser la différenciation : « *Le temps accordé à cette remédiation* » ;
- La nécessité d'un soutien théorique afin d'aider les enseignants à réfléchir sur leurs pratiques : « *Remettre du sens dans la pratique des enseignants, leur travail et interrogation permettant d'apporter des éclairages pour la pratique d'autres enseignants n'ayant pas bénéficié de l'accompagnement* » ;
- L'importance d'un soutien scientifique afin de prendre confiance dans certaines pratiques innovantes : « *L'appui des chercheuses a permis de renforcer la pratique du texte libre grâce aux réunions qui ont eu lieu* » ; « *L'information sur les albums jeunesse a ouvert à d'autres approches, d'autres idées. Les collègues de toute l'école ont eu accès aux informations et ils se sont appropriés les documents en fonction de leurs pratiques et de leurs besoins. Les informations sur les albums ont été transmises également à la conseillère pédagogique communale pour permettre une appropriation des documents dans d'autres écoles de la commune* ».

Des témoignages qui montrent que la recherche a eu des impacts sur les conceptions des enseignants qui perdureront après la fin de l'expérience-pilote. Ces témoignages permettent de répondre à la question de la cellule support suivante : Quels impacts constatés sur les enseignants ? Identité professionnelle ? Conceptions ?

A cet égard, ici encore il ne serait pas possible de répondre sans parler de la pluralité des acteurs engagés dans cette expérience-pilote :

Pour une jeune enseignante en début de parcours :

« Pour ma part, c'était mon premier emploi et je n'aurai pas pu espérer mieux. J'ai passé une excellente année et je me suis pleinement épanouie au sein de ce projet. Si je suis profondément triste que ce projet s'arrête là, je vous suis infiniment reconnaissante d'avoir rendu ça possible »

Pour une enseignante avec plus de 30 ans d'ancienneté, l'adhésion à l'expérience-pilote et à ses bienfaits est tout aussi importante mais les raisons diffèrent :

« Le méta-outil général et spécifique a permis à toute l'équipe de réfléchir à ce qu'on mettait en place souvent sans réfléchir au pourquoi. Il nous a aussi obligé parfois à nous recentrer sur

des objectifs communs à toute l'école pendant des concertations d'équipe. Mais surtout, et c'est ça je pense qu'on va retenir, il nous a appris à oser expérimenter. Surement parce que vous n'avez jamais rien imposé, il nous a permis de prendre le temps en équipe... ça faisait longtemps qu'on ne s'était pas senti intelligents (rire) »

Lors d'une concertation dans une école, quelques enseignants rejoignent un peu cette enseignante en qualifiant le méta-outil général d' « outil de remise en question » :

« C'est un outil de remise en question. On s'est rendu compte qu'on n'était pas très performant par rapport à l'acculturation à l'écrit. On a réussi à le compléter en groupe, on se donnait des idées, tout seul on n'a parfois pas d'idée. L'acculturation à l'écrit, on sait ce que c'est, mais on n'arrive pas assez à différencier ».

Enfin, dans le questionnaire en ligne, nombreux sont les enseignants qui soulignent comme effets de cette expérience-pilote, un changement de posture (9/16), par exemple :

- *Remise en question, ouverture sur de nouvelles pratiques et motivation ;*
- *Mettre en place encore plus de choses, avoir plus d'idées ;*
- *Une grande ouverture d'esprit, une gestion de classe différente, une meilleure collaboration avec nos collègues.*

Quand les enseignants parlent de leurs pratiques, nombreux sont également ceux qui parlent de la mise en place d'ateliers verticaux (4/16) ou plus largement de la différenciation (6/16), comme illustré par deux témoignages ci-dessous :

- *Nous avons pu nous organiser correctement pour former, penser, préparer et faire nos ateliers verticaux (par groupe de besoins) avec 84 enfants du P1-P2 ;*
- *... de davantage différencier en lecture, à être plus à l'aise dans la différenciation et à mieux apprendre à connaître mes élèves et leurs besoins.*

En conclusion sur la différenciation et la gestion de l'hétérogénéité

Dans ce point consacré à la différenciation et à la gestion de l'hétérogénéité, nous avons tout d'abord montré comment ces deux préoccupations majeures de l'expérience-pilote traversaient tous nos méta-outils, du général aux spécifiques. Nous avons ensuite abordé les effets de l'usage des méta-outils ainsi que de notre accompagnement dans l'évolution des pratiques de différenciation. Le point le plus souvent mentionné est l'évolution des groupes de niveaux vers des groupes de besoins, incluant

la prise de conscience de l'importance d'anticiper les difficultés et besoins des élèves ainsi que les obstacles potentiels aux apprentissages des élèves. Cette évolution est liée aux diverses configurations de co-enseignement. Dans le sous-point suivant, nous montrons principalement les réajustements que nous avons apportés au méta-outil général. Nous abordons ensuite les différentes perceptions des outils par les enseignants. Par rapport à la différenciation, il semble que notre accompagnement ait permis aux équipes d'oser expérimenter de nouvelles logiques, notamment celle de la différenciation sous d'autres formes que la remédiation en co-intervention externe. Ceci va de pair sans doute avec de nouvelles formes de collaboration mises en place et une attention à tous les élèves de la part des co-enseignants. Une analyse est consacrée plus spécifiquement aux liens entre différenciation et co-enseignement. Nous y rappelons la distinction que les équipes ont faite peu à peu entre co-intervention et co-enseignement. Au sein même du co-enseignement, on constate, en fin d'expérience-pilote que, même si la configuration en ateliers reste la plus pratiquée, nombreuses sont les équipes qui ont expérimenté toutes les configurations et nombreuses aussi sont celles qui disent vouloir continuer à les organiser à l'avenir.

En conclusion des deux passations de la partie du test organisée autour du texte lu aux élèves, on constate, au niveau du décodage, une évolution globale de toutes les écoles et de tous les niveaux. En ce qui concerne l'identification du narrateur, les élèves sont moins nombreux à confondre celui qui lit l'histoire et le narrateur ou à ne pas savoir répondre à la question. On constate également une progression de tous par rapport à la compréhension de l'explicite ainsi que pour la formulation d'un titre. Pour ce dernier point, on peut noter que des écoles à faible indice socio-économique ont rejoint, en deuxième passation, les résultats des écoles à haut indice socio-économique. En ce qui concerne la compréhension de l'implicite et l'acculturation à l'écrit, nous voyons une progression beaucoup moins importante que pour les points précédents. Nous montrons qu'il est possible que ce dernier résultat provienne du test lui-même, mais il est possible aussi que l'expérience pilote ait initié une attention particulière des enseignants sur ces points qui sont habituellement peu travaillés et que des résultats plus probants puissent être constatés par la suite si les pratiques mises en place durant l'expérience pilote perdurent. Pour la deuxième partie du test constituée par l'écriture d'un texte libre, davantage de textes ont pu être analysés lors de la deuxième passation, contrairement à la première partie où l'analyse porte sur les tests des mêmes élèves (excepté quelques absents). Cette analyse de la deuxième passation des textes libres montre que plus aucune école n'a imposé un sujet pour l'écriture du texte libre et qu'il ne reste plus qu'un petit pourcentage d'élèves ne sachant pas ce qu'est un texte, même si le contenu des textes reste très hétérogène (présence de lettres ou mots seulement, présence ou non de dessins, textes écrits par les élèves ou dictées à l'adulte). On constate également une évolution par rapport au nombre de textes contenant au moins un énoncé, un titre, de la ponctuation,

et/ou de la cohérence entre les énoncés. Nous présentons ensuite une analyse plus détaillée en fonction du niveau de la classe, du niveau des élèves et des discontinuités ou continuités des résultats des écoles en illustrant le propos par des exemples d'écoles à faible ou fort indice socio-économique.

Enfin, à propos de la pérennisation des pratiques mises en place durant l'expérience-pilote, on peut retenir l'importance de prévoir des temps spécifiques pour organiser la différenciation ainsi que celle de pouvoir compter sur un soutien théorique et scientifique pour réfléchir en équipe et s'engager dans de nouvelles pratiques.

5. Concertation et collaboration

Cette section vise à rendre compte de la place de la concertation et de la collaboration tout au long de l'expérience pilote. Elle précise les éventuels impacts de la mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé sur les pratiques de collaboration au sein de l'école/du cycle, ainsi que sur la coordination horizontale et verticale. Nous insistons sur son importance pour mettre en œuvre l'accompagnement personnalisé de façon efficace, fournissons quelques éléments de fréquences, d'acteurs et de contenus. Ces données nous permettent également de revenir sur les conditions et leviers pour une collaboration vertueuse entre acteurs.

Pour mettre en exergue les effets du projet sur le plan de la collaboration, il nous semble indispensable d'interroger l'influence des pratiques préalables de concertation/collaboration au sein des écoles de notre échantillon, de renseigner sur l'intégration du dispositif AP au sein des concertations déjà préexistantes dans les établissements.

Comme nous l'avons déjà évoqué dans les rapports de l'année 2019-2021, au départ du projet, la collaboration a parfois été compliquée à mettre en place (comme pour les écoles de la vague 2). Néanmoins, à l'inverse des écoles de la vague 2, aucune des personnes AP ne nous a fait part du sentiment d'être dans un rôle de stagiaire et/ou fort seule. Ce ressenti de certaines personnes AP des écoles de la vague 2 serait-il lié à la crise sanitaire ? et/ou à l'absence cette année d'une partie spécifique sur les concertations et les collaborations de manière générale comme nous l'avions proposé aux écoles de la vague 1 l'année dernière ?

Quoiqu'il en soit, contrairement aux écoles de la vague 2, la nécessité de mettre en place des moments informels et formels ne semble plus être une difficulté pour les écoles de la vague 1 durant cette année

2020-2021, même si beaucoup regrettent la diminution du nombre d'heures alloué au projet qui ne permet plus que des collaborations beaucoup moins soutenues et régulières.

Le caractère indispensable de ces moments, qui sont également confirmés par la littérature scientifique (Mitchell, 2008), amène d'ailleurs certains enseignants à suggérer que ces moments doivent être institutionnellement prévus et stabilisés. Nous aurons l'occasion d'aborder, au point suivant, les conditions et leviers d'efficacité en matière de concertation et collaboration.

5.1 A propos de la concertation/collaboration : conditions et leviers d'efficacité

Ce point vise à répondre à la question suivante posée par la cellule support : Quelles sont les conditions / les leviers pour une collaboration efficace entre titulaire et personne AP ?

Comme nous l'avons souligné dans notre rapport final pour l'année 2019-2020, les concertations entre enseignants en Communauté française de Belgique telles qu'inscrites dans le décret de 1998 sont présentées comme un des moyens pour garantir la continuité et le développement d'une pédagogie différenciée afin de permettre à tous les élèves d'acquérir les compétences de base. Elles s'inscrivent dans une philosophie qui rejoint notre hypothèse selon laquelle les pratiques collaboratives permettent de générer de la cohérence au niveau des pratiques enseignantes et favorisent la réflexion et la production de connaissances pédagogiques. Cependant, comme indiqué dans les précédents rapports, il faut tenir compte de la spécificité et des difficultés des pratiques collaboratives dans la sphère scolaire. Comme le montrent Letor & Périsset Bagnoud (2010), quels que soient les dispositifs de travail collectif proposés ou les outils de gestion de ceux-ci : « *Il ne suffit pas* » reste la seule manière de synthétiser les difficultés de mise en place des pratiques collaboratives que ce soit par rapport à la maîtrise des affects, du temps, des capacités relationnelles, etc. Sans une réflexion sur le sens dont sont porteurs ces moments de collaborations, le travail collaboratif au sein des institutions scolaires peut être rapidement vécu comme chronophage et comportant de nombreux risques tant au niveau affectif que relationnel. C'est pourquoi il nous avait semblé intéressant de proposer aux équipes une adaptation du dispositif d'analyse des pratiques de collaboration au sein de l'établissement scolaire élaboré par Letor, C., Leal González, J. & M. de Monge (2007) afin de favoriser une dynamique de construction collective de connaissances au sein de l'établissement à partir de processus d'objectivation, de réflexion critique qui, tout en tenant compte de la complexité et du contexte dans lequel elle s'inscrit, met en évidence des éléments, des processus, des pistes d'action

en jeu en invitant les enseignants à la controverse, c'est-à-dire à la possibilité de mettre à plat les problèmes, de les discuter ouvertement, d'opposer des points de vue en les mettant en rapport avec les finalités – individuelles et collectives – qu'ils poursuivent en vue d'améliorer les pratiques.

De manière générale, pour les écoles de la vague 1, nous avons mis en évidence la prégnance des collaborations horizontales face aux différentes formes de difficultés³³ et l'importance du sentiment d'appartenance à un projet pédagogique pour expérimenter différentes formes de co-enseignement. Nous avons également souligné le temps nécessaire pour certaines équipes afin de s'approprier le projet qui ne semblait pas nécessaire pour d'autres. Voir notamment les témoignages des personnes présentes lors du focus group organisé en 2019-2020 :

- L1 « *Alors moi je suis arrivée dans une équipe un peu particulière, c'est-à-dire que le corps enseignant n'était pas vraiment au courant du projet. On a bien mis quatre à six mois à s'approprier, c'est-à-dire que j'ai mis quatre à six mois à pouvoir même entrer dans une classe en observation, etc. Donc j'ai pris le parti d'être là pour les accompagner sur les projets qui leur tenaient à cœur en lecture/écriture* ».
- I2 « *Je n'ai pas eu de soucis d'inclusion. Ça s'est fait plus facilement avec certains qu'avec d'autres. Je suis sortie de l'école en 2016, je suis peu sûre de moi donc si je n'ai pas quelqu'un qui me dit comment ça fonctionne alors ça va me prendre du temps, je suis lente. Ce que j'ai mis en place depuis l'année passée : je pars de livres jeunesse, même si c'est un seul genre, il y a tellement de choses dont on peut parler, sur la société actuelle, sur le vocabulaire, les valeurs, le vécu des enfants...* ».
- I3 « *Moi la situation est un peu différente. Je travaille depuis très longtemps dans cette équipe. Quand le mail est arrivé, je faisais déjà de la remédiation et des ateliers jeux par choix depuis très longtemps. Entretemps, la directrice a eu des problèmes de santé et j'ai dû la remplacer. Je reviens dans le projet lecture avec une nouvelle direction. Pour moi, c'était un point plus facile. Qu'est-ce qu'on fait parce que je vais avoir 12 périodes rien que pour la lecture ? Certains préféraient des albums, d'autres l'expression écrite, d'autres l'aide des enfants en difficulté. On est au projet actuel mais il est tout le temps en mutation* ».

Pour cette année 2020-2021, contrairement à certaines écoles de la vague 2 qui trouvaient les objectifs du projet peu clairs, cela ne semble plus être le cas pour les écoles de la vague 1. Ici encore, les

³³ Rappelons que les collaborations verticales (l'appel à la direction) étaient très minoritaires (6%) pour les difficultés matière, elles doubleraient (12%) pour les difficultés de type méthode, et augmentaient encore sensiblement (17%) pour les difficultés de type gestion de classe.

personnes AP soulignent l'intérêt du méta-outil pour entamer la démarche réflexive ainsi que la grande motivation des enseignants titulaires comme des leviers.

Quels freins / quels leviers du point de vue des directions pour la mise en œuvre du dispositif AP ? Que mettre en œuvre ? Quelle place occuper ? Retour d'expérience ? Facilitateurs éventuels ?

Nous avons également sondé les directions au sujet des leviers et freins identifiés pour la mise en place du projet. Si des réponses et retours d'expériences sont similaires à ceux des enseignants, d'autres semblent plus spécifiques à la fonction particulière de chef d'établissement. L'une des plus grandes difficultés rencontrées par les directions repose sur des questions d'*engagement* et d'*absence des personnes AP* et/ou d'*un membre du personnel*. Les enseignants ont également souffert de cette situation. Ils soulignent à ce titre qu'un levier serait d'*« essayer d'avoir le même référent pour qu'il y ait continuité dans les apprentissages »*. Ces acteurs mettent davantage en évidence l'importance d'une relation positive avec la personne AP : *« Bonne entente avec des personnes qui travaillent avec la même vision des choses »* ; *« Bonne entente avec des personnes ouvertes d'esprit prêtes à se remettre en question à tous points de vue »*. Ceci montre, une fois encore, comment les rapports entre personnes AP et enseignants-titulaires illustrent ce que Mitchell (2008) a mis en évidence, outre les éléments cités précédemment, la mise en place du co-enseignement nécessite de s'adapter à un ensemble de personnalités.

Comme nous l'avons montré dans nos précédents rapports sur les écoles de la vague 1 et puis de la vague 2, le type de leadership de la direction (la direction perçue comme une aide qui facilite les co-constructions *versus* la direction perçue comme celle qui impose et qui contrôle) a des effets en termes de collaboration et de continuités ou de discontinuités entre les enseignants d'un même niveau ou au sein du cycle 5-8. Alors que nos observations avec les écoles de la vague 2 semblent venir confirmer cette hypothèse ; comme déjà mentionné, dans les écoles de la vague 1 durant cette année 2020-2021, cette prégnance du leadership de la direction semble être très atténué. En effet, alors que les partages d'expérience et le développement d'une culture de l'erreur/du tâtonnement/ de la recherche par les directions semblait être très déterminante dans l'élaboration du projet, il semblerait que l'expérience elle-même dans son temps permette ce type de posture – peut-être du fait de notre perspective compréhensive et écologique ; peut-être du fait de nos méta-outils ?

Par rapport aux concertations formelles, il est intéressant de noter également que dans les écoles de la vague 1, selon la majorité des réponses des directions au questionnaire en ligne, les concertations

autour du projet se sont ajoutées à celles qui étaient déjà. Dans les autres, elles se sont intégrées – mais souvent dans des écoles où le projet a tout à fait été intégré dans le fonctionnement du cycle.

Cette dimension de collaboration du projet est d'ailleurs l'objet de plusieurs réponses des directions à la question « Quelles modifications des pratiques constatez-vous chez les enseignants concernés par l'expérience-pilote ? Quelle pérennisation des pratiques se dessine une fois revenus à une totale autonomie, sans accompagnement de chercheurs ? Freins ? Leviers ? », de même qu'à la question : Quel est l'impact de la mise en œuvre de l'AP sur les pratiques de collaboration au sein de l'école / du cycle ? Sur la coordination horizontale ? Verticale ?

- Davantage de travail par ateliers - de concertations - de grilles d'observations ;
- Beaucoup plus de partages, échanges et nous poursuivons notre projet lecture « classes ouvertes » ;
- Un réel travail collaboratif s'est mis en place et a favorisé les échanges entre les titulaires des différentes classes ;
- Le renforcement de la continuité au sein du cycle grâce à la vision d'une personne qui travaille avec les élèves des 3 années.

Seule une direction semble observer plutôt une continuité dans les pratiques que des discontinuités, mais il s'agit de l'école Freinet que nous avons déjà longuement décrite dans le rapport final de l'année 2019-2020 et dans notre rapport intermédiaire d'avril 2021 :

- Il n'y a pas eu de véritable impact vu que les pratiques collaboratives et la coordination tant verticale qu'horizontale sont déjà présentes dans l'école.

Freins à la collaboration relevés par les directions

-

Interroger explicitement les acteurs sur ce rôle de la direction quant au projet d'accompagnement personnalisé nous semblait ici essentiel dans la mesure où ils sont plus à même de nous faire part de ce qu'ils ont vécu comme étant des leviers ou des freins. Nous commençons ce point par l'analyse des regards des directions elles-mêmes quant à leur expérience.

Les freins relevés par les chefs d'établissement
<p>Caractère temporaire et instabilité du poste :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le fait que cette place est temporaire peut être un frein. Un projet identique sur le long terme serait plus porteur pour tous. - Le changement d'AP d'une année à l'autre a freiné la mise en route du début d'année ; - Engagement et stabilité de la personne AP.
<p>Réduction du temps ou la diminution des périodes, la répartition des périodes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comme dans notre cas, il est intéressant de travailler avec une personne s'occupant à temps complet de ce projet pour éviter de s'éparpiller. Le frein pourrait se situer au nombre peu élevé de périodes, car une fois réparties, celles-ci ne représentent que peu d'aide dans chaque classe concernée (2 périodes).
<p>Manque de temps pour la concertation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le manque de temps de rencontre en équipe. Trop de sujets et trop peu de temps.

L'une des plus grandes difficultés rencontrées par les directions des écoles de la vague 1 repose sur des questions d'*engagement sur le long terme des personnes AP*. Comme l'explique ces directions dans leurs réponses au questionnaire en ligne :

- *Chaque année, la personne AP a changé. Le PO pourrait être attentif à cette stabilisation si le poste devait devenir définitif.*
- *Les personnes AP étant des temporaires, le parcours professionnel de ces personnes influence la désignation de l'AP en début d'année. A mon sens, seul un changement de législation pourrait favoriser la stabilisation.*

Mais cela n'a pas été le cas pour l'ensemble des directions, comme l'illustre le témoignage de ces deux directions :

- *Pour ma part, j'ai eu la chance d'avoir une enseignante motivée par le projet et de pouvoir compter sur elle du début à la fin de l'expérience.*
- *Dans notre cas, nous n'avons pas eu de problème à ce niveau-là. Un petit bémol (lié sans doute à la crise sanitaire), nous avons dû attendre plusieurs semaines afin de savoir ce que nous devons mettre en place pour rencontrer les objectifs du projet.*

Par contre, contrairement aux écoles de la vague 2, la question des absences *des personnes AP* et/ou d'un *membre du personnel* n'est presque pas présent dans les réponses des directions au questionnaire en ligne complété fin avril/début mai 2021. Comme l'explique cette direction :

- *Au départ, difficulté lors d'absence d'un membre du personnel dans l'équipe. La première année fort centrée sur une personne avec les périodes de départ. Cette année avec moins de périodes plus une conscience et responsabilités collectives mais on avance moins vite.*

La question de la collaboration avec tous les enseignants est également l'objet des propos d'une direction :

- *La difficulté est la nomination des enseignants. Certains ne sont plus présents dans la réflexion et donc empêchent le bon fonctionnement de l'école.*

A cet égard, elle rejoint les réponses des personnes AP qui soulignent surtout l'implication des titulaires, les heures de concertation instituées, la disponibilité et les pistes en fonction des difficultés rencontrées, les échanges de méthodes, la gestion collective du projet et les régulations ponctuelles.

Leviers pour la collaboration identifiés par les directions

Mais si difficultés il y a eu, les chefs d'établissements ne manquent pas d'inspiration pour identifier des leviers possibles. Ces leviers concernent la formation, le rôle de l'AP, l'aide et le soutien, le degré d'engagement et de motivation de la personne AP et l'intégration de l'AP au sein de l'équipe éducative. Le tableau suivant illustre ces partages et les exemplifie par les verbatims issus des questionnaires transmis aux écoles.

Les leviers identifiés par les chefs d'établissement
Formation : <ul style="list-style-type: none">- Des formations du cycle avant et pendant le projet. Avoir des matériaux pour les élèves.
La stabilisation de l'AP <ul style="list-style-type: none">- Chaque année, la personne AP a changé. Le PO pourrait être attentif à cette stabilisation si le poste devait devenir définitif.

Degré d'engagement et de motivation de la personne AP

- Avoir une personne motivée et efficace.
- Pour ma part, j'ai eu la chance d'avoir une enseignante motivée par le projet et pouvoir compter sur elle du début à la fin de l'expérience.

Plusieurs de ces leviers se retrouvent également dans les réponses des co-enseignants qui insistent toutefois davantage sur les aspects relationnels au sein de l'équipe d'enseignants et sur la volonté d'apprendre les uns des autres (et ne semblent pas être en demande de formation).

Conditions à la collaboration identifiées par les enseignants

Les conditions pour une bonne collaboration entre les co-enseignants (selon ces derniers)

Une question relationnelle et de motivation :

- Bonne entente, connaître la méthode de travail à fond. Beaucoup d'entretiens entre les personnes, se sentir investie comme dans sa propre classe.

La stabilisation de l'AP

- Une présence de la personne AP sur plusieurs jours, la présence d'activités en classe avec le titulaire.
- Dans notre école, la personne AP travaillait déjà avec une équipe stable depuis plusieurs années dans le même état d'esprit pédagogique. C'était pour nous un avantage.

Une volonté d'apprendre entre co-enseignants

- Une volonté d'observer et d'apporter par l'exemple et la théorie des outils de différenciation.
- Intégrer que l'enseignant est la personne la mieux placée pour connaître les besoins de ses élèves et le fonctionnement de la classe.

Une nécessaire disponibilité de la personne AP :

- Être disponible dans les temps informels.

5.2. A propos de la collaboration/concertation : échange avec d'autres AP

Les échanges avec les personnes AP ont également permis de mettre au jour l'importance et l'intérêt, pour les personnes AP, de disposer de moments d'échanges entre elles, même avant le projet : *« J'ai eu une rencontre avec (la personne AP d'une autre école), ça m'a rassurée parce que je ne connaissais pas le projet et tout ça. Et donc c'est ce qui a permis qu'on démarre le projet en début d'année (...) »*

Comme nous l'avons souligné dans le rapport intermédiaire de mai 2021, nous avons également pu constater l'intérêt de ces échanges entre les personnes AP de la vague 1 et celles de la vague 2 car certaines personnes AP de la vague 1 ont vécu l'expérience de solitude et de refus de concertation durant la première année de l'expérience. Or, aujourd'hui, ces moments se sont développés mais ils nécessitent de s'approprier au préalable : *« Au début, on a directement voulu mettre en place du co-enseignement, avec des réunions, etc... Et ça n'a pas vraiment fonctionné (...) Moi je suis partie du principe que, quand la personne AP part de ce projet, celui-ci continue à vivre en co-enseignement entre eux. C'était un peu mon objectif du début. Là on a fait en sorte que les projets émanent plus d'eux. »*

Ici, la personne AP de la vague 1 a eu l'occasion d'expliquer à celles de la vague 2 les stratégies qu'elle a dû mettre en place pour faciliter le bon déroulement du projet au sein de son établissement : *« Moi, j'ai pris une position secondaire où je n'ai pas pris en main le projet, je leur ai offert du temps et de l'énergie, c'est plutôt ça. (...) D'abord, il fallait trouver quelque chose qui pouvait faire sens pour eux et ça a fonctionné. Et, après ça, j'ai l'impression qu'ils étaient plus à l'écoute sur les solutions de co-enseignement qui sont en fait diverses selon les classes parce que, même les enseignants, leurs besoins et envies ne sont pas les mêmes sur le co-enseignement. (...) Et donc je peux dire que pendant six mois à peu près, il fallait prendre son mal en patience car faire un lien et voir du sens à avoir une deuxième personne à côté était à mon avis primordial. Au bout de six mois, là, on a commencé à faire un travail à deux dans les thèmes ou les façons de co-enseigner qui leur correspondaient. Je peux dire que c'est après un an qu'il y a eu une vraie demande de co-enseignement. Mais j'avais d'abord l'impression qu'ils avaient besoin de voir qu'il n'y avait personne qui allait faire le travail à leur place, premièrement. »*

Elle considère d'ailleurs son rôle comme étant celui d'être un outil pour les enseignants, une ressource pour accompagner le bon déroulement du projet : *« Deuxièmement, voir la personne AP comme un outil supplémentaire, pour leur permettre à eux d'avoir plus de temps, de voir du sens, d'avoir plus d'outils de réflexion sur la prise en charge de la classe. Une fois qu'ils se sont rendu compte des bienfaits que cet outil pouvait leur apporter, là ils ont été en demande, là j'ai pu apporter un regard plus théorique sur la manière de faire, sur la différenciation, sur les interventions en lecture et des choses*

comme ça. Mais j'ai l'impression que ça, la première année, c'était des choses auxquelles les institutrices n'étaient pas réceptives. »

Cette section avait pour but de rendre compte de la place de la concertation et de la collaboration tout au long de l'expérience pilote. De manière générale, pour les écoles de la vague 1, nous avons mis en évidence l'importance des collaborations horizontales pour faire face aux différentes difficultés et l'importance du sentiment d'appartenance à un projet pédagogique pour expérimenter différentes formes de co-enseignement. Nous avons aussi proposé un relevé des freins et leviers exprimés par les directions et les enseignants pour la mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé.

6. Accompagnement des équipes éducatives

Cette section vise à rendre compte de l'accompagnement des équipes éducatives par les chercheuses. Elle s'intéresse au rôle de cet accompagnement dans l'installation de nouvelles pratiques ou le renforcement de pratiques existantes. Il s'agit d'identifier dans quelle mesure le soutien des chercheuses a permis d'engendrer des effets pérennes qui perdureront même après l'arrêt de l'accompagnement.

Cette réflexion est l'occasion également de questionner les outils et les propositions de plateforme collaborative mis en place dans le cadre de cette recherche.

6.1 A propos de l'accompagnement des équipes éducatives : rôle et bénéfices de l'appui des chercheurs

Ce point renseigne sur les questions suivantes posées par la cellule support : Comment et dans quelle mesure l'appui des chercheurs a-t-il permis l'installation de nouvelles pratiques ou le renforcement des pratiques existantes ? Dans quelle mesure le soutien des chercheurs a permis d'engendrer des effets pérennes qui perdureront même après l'arrêt de l'accompagnement ? ; Les outils et pratiques proposés par les chercheurs correspondaient-ils à un besoin des enseignants ? Le(s)quel(s) ?

Comme nous l'avons déjà signalé dans le rapport intermédiaire de mai 2021 ainsi que tout au long de ce rapport, de manière générale, les acteurs du projet soulignent que le soutien des chercheuses a permis de cultiver l'esprit d'entreprendre et d'expérimenter des pratiques. Dans cet état d'esprit, la philosophie de l'essai-erreur prônée par la recherche semble avoir séduit les enseignants qui estiment que cette expérience leur a permis de :

« Remettre du sens dans la pratique des enseignants, leur travail et interrogation permettant d'apporter des éclairages pour la pratique d'autres enseignant n'ayant pas bénéficié de l'accompagnement »

Plusieurs soulignent également l'intérêt des « interventions théoriques » et/ou des méta-outils qui ont permis de les « structurer » aussi bien lors des concertations que pour consolider des pratiques et/ou explorer d'autres approches.

Certaines personnes AP ont insisté sur l'intérêt de disposer, au plus vite, de toutes les informations nécessaires pour lancer un tel projet. Le mois d'octobre semble être trop tard alors que, sur base de notre expérience, l'organisation de réunions en septembre est parfois compliquée car c'est la rentrée et que les enseignants et directions ont beaucoup d'autres choses à réaliser. Une personne AP de la vague 1 a donc proposé de mettre à disposition des personnes AP et des enseignants une capsule vidéo permettant de prendre connaissance du projet :

« (...) Moi je pense qu'une capsule de dix minutes qui expliquerait le projet et à la limite en annexe un document avec plus de détails. Mais pour que la personne puisse comprendre vraiment en quoi ça consiste, sans être noyée d'informations, parce que c'est ce qui a été le cas en début d'année, on a été noyé d'informations qui étaient très vagues et pas de concret. »

Une autre personne AP souligne également le fait que toute son école s'est déjà approprié le méta-outil spécifique permettant de développer la lecture personnelle experte :

« Les collègues de toute l'école ont eu accès aux informations et ils se sont approprié les documents en fonction de leurs pratiques et de leurs besoins ».

Comme mentionné dans le rapport intermédiaire de mai 2021 pour les écoles de la vague 2, nous avons également interrogé les 15 personnes qui ont participé à la rencontre du 21 avril afin de savoir si le soutien des chercheurs a permis d'engendrer des effets pérennes qui perdureront même après l'arrêt de l'accompagnement. D'après les réponses, onze personnes pensent que ce sera le cas, contre quatre personnes qui pensent que ce ne sera pas le cas.

Nous leur avons également demandé si l'appui des chercheuses a permis l'installation de nouvelles pratiques ou le renforcement des pratiques existantes. Pour 13 personnes, notre appui a permis l'installation de nouvelles pratiques. Pour trois personnes, notre accompagnement a permis le renforcement des pratiques existantes. Aucune personne ne considère que l'accompagnement n'ait pas été bénéfique et une personne a voté pour « autre » mais nous n'avons pas pu savoir ce qui se cachait derrière cet « autre » car la personne n'est pas intervenue oralement (rappelons que la rencontre a été réalisée à distance).

En ce qui concerne plus spécifiquement la pertinence des outils proposés par rapport aux besoins rencontrés sur le terrain, dans les réponses des participants au Wooclap lors du focus-group du 21 avril : Onze personnes ont répondu oui, quatre personnes ont répondu que ce n'était pas le cas. Les commentaires associés à ces réponses renvoient aux critiques liées au méta-outil général.

6.2. A propos de l'accompagnement des équipes éducatives : usages de la plateforme par les équipes éducatives

Pour les questions concernant l'usage des plateformes (ce point) et les facteurs de mise en marche dans la dynamique de différenciation et accompagnement personnalisé (le point suivant), nous n'avons pas pu distinguer les témoignages des participants à nos rencontres car nous souhaitons en conserver en partie l'anonymat lors des questionnaires. Le contenu de ces deux points sont donc semblables à ceux du rapport de mai 2021 concernant les écoles de la vague 2.

Ce point renseigne sur la question suivante posée par la cellule support : Quels usages les enseignants font-ils des plateformes développées par les chercheurs ? Quelle proportion d'enseignants s'y rend ? A quelle fréquence ? Dans quels buts ? Ces plateformes peuvent-elles jouer un rôle dans la pérennité du projet ? Comment ? Qui va les faire vivre une fois l'expérience pilote terminée ?

Nous avons proposé l'usage d'un Padlet© pour partager les outils proposés dans le cadre de cette recherche. Celui-ci devait également permettre aux enseignants de poster des idées en lien avec les outils, du matériel, des préparations, des retours d'expérience, etc. mais le Padlet© semble peu investi. Cette impression est confirmée par les réponses données par les participants au focus-group du 21 avril : huit répondants n'ont jamais utilisé le Padlet© contre cinq qui l'ont fait. Sachant que cette question était posée aux personnes AP qui, d'après nos échanges, semblent plus investies dans le projet car considérées par les équipes comme personnes porteuses, nous doutons de l'utilité du Padlet© auprès des enseignants-titulaires. Nous avons donc proposé de changer de canal de communication. Assez vite, la proposition d'un groupe Facebook© a émergé des propositions. Nous souhaitons éviter le groupe Facebook© pour des raisons éthiques partant du principe que tout le monde n'a pas de compte Facebook© mais aussi que certains sont contre le fait de s'inscrire sur ce type de réseau social. Plusieurs membres de notre équipe sont d'ailleurs dans cette situation... Néanmoins, comme cela semblait susciter davantage d'enthousiasme, nous avons accédé à la demande des participants. A ce jour, le groupe Facebook lancé une semaine auparavant, réunit 32 membres. En fonction des établissements, ce sont des équipes entières de cycles 5-8 qui se sont inscrits, des personnes AP isolées ou accompagnées de leurs directions.

Les arguments en faveur d'une plateforme d'échange concernent majoritairement :

- la possibilité de continuer d'échanger, notamment une fois que l'accompagnement des chercheurs aura pris fin ;
- la possibilité d'échanger des idées, se poser des questions, réfléchir à des situations d'élèves plus problématiques ;
- se motiver.

Cette proposition et mise en place étant relativement récentes, nous ne pouvons à ce jour rendre compte de l'efficacité ou de la pertinence du groupe Facebook. Le prochain rapport, temporellement plus distancié, nous permettra de revenir sur ce point.

6.3 A propos de l'accompagnement des équipes éducatives : facteurs de mise en marche dans la dynamique de différenciation et accompagnement personnalisé

Ce point renseigne sur la question suivante posée par la cellule support : Qu'est-ce qui a permis de mettre les professeurs en marche dans cette dynamique de différenciation et d'accompagnement personnalisé ? A quoi adhèrent-ils ?

Lors du focus-group du 21 avril, nous avons également interrogé les personnes AP afin de récolter leurs avis sur cette question. L'accompagnement fourni par les chercheuses est l'item qui revient le plus souvent « le fait d'être accompagné » (6fois/20 propositions). La première rencontre a été plus particulièrement évoquée mais il est également fait allusion aux rencontres autour de l'outil spécifique choisi.

Pour d'autres enseignants, ce sont les concertations réalisées avec leurs collègues qui ont notamment permis de développer un projet concret (3/20). Certaines réponses font référence aux « échanges » (2/20), au « soutien » (1/20) et à la « coopération » (1/20).

7. Recommandations et pistes pour faire entrer l'ensemble des enseignants concernés dans la dynamique de différenciation et d'AP

Comme nous l'avons mis en évidence à divers endroits de ce rapport, pour que l'apprentissage personnalisé, dans une dynamique de co-enseignement, soit plus aisé à mettre en place, il faut tenir compte d'un ensemble de facteurs que Mitchell (2008) a présentés : nécessité de se retrouver pour communiquer et échanger sur des pratiques diverses qui nécessitent de s'adapter, notamment, à différentes personnalités ; nécessité d'établir des objectifs clairs pour chacun des acteurs de la collaboration ; nécessité d'être soutenu par la direction ; nécessité de préparer les moments de collaboration.

Les trois outils spécifiques que nous proposons ont donc pour but d'amener les acteurs de terrain à s'interroger sur leurs pratiques, à échanger afin d'envisager d'autres points de vue, de mieux se comprendre et de s'entraider. Toutefois, cette spécificité de nos outils peut être déstabilisante car les effets de ces outils sont moins visibles que des outils plus concrets destinés directement à l'enseignement dans les classes. Cet aspect doit donc apparaître clairement auprès des enseignants afin qu'ils en comprennent l'utilisation et la portée.

De ce fait, proposer des formations autour de l'utilisation de ces outils ou un accompagnement par des conseillers pédagogiques formés à l'utilisation des outils et à leurs enjeux nous paraissent pertinents.

Le projet a permis de :

- Remettre en question les préconceptions des enseignants pour permettre à tous les apprentissages de base : l'attention à ne pas catégoriser les élèves en fonction de leur niveau mais plutôt de leurs besoins ; décroïsonner les classes à tous niveaux à travers le co-enseignement mais aussi en organisant des ateliers interclasses et/ou des classes verticales ; repenser les difficultés potentielles des élèves pour l'exploitation des albums jeunesse ;
- Penser une plus grande continuité entre les pratiques enseignantes de différentes classes, notamment du fait de la présence de la personne AP dans plusieurs classes mais aussi du fait de la mise en projet (« le projet lecture ») et la mise en questionnement que cette expérience-

pilote a suscité dans plusieurs écoles, même là où les collaborations étaient très peu présentes auparavant ;

- Mettre en place des collaborations et permettre une certaine émulation dans les équipes au niveau de la lecture qui parfois se limite à quelques collègues mais qui concerne aussi parfois toute l'équipe et/ou les différents acteurs scolaires (remédiation, FLA) et qui semble avoir des effets positifs en termes d'apprentissage et de motivation pour les enseignants et les élèves ;
- Une évolution dans les apprentissages des élèves et par rapport à la motivation de l'ensemble de l'équipe éducative.

Pour ce faire, plusieurs recommandations nous semblent importantes à mettre en évidence :

- Faire fi, si nécessaire, dans un premier temps des contraintes du projet afin que les enseignants en comprennent l'intérêt. Être dans une philosophie de la confiance afin de rendre possible les appropriations différenciées du dispositif d'AP permettant aux écoles d'être expertes de leur terrain, tout en s'appropriant des éléments de la recherche par rapport au co-enseignement, à la différenciation mais aussi pour les apprentissages relatifs à l'acculturation. A cet égard, par exemple, si dans une école il n'existe aucune ou très peu de collaboration entre les enseignants, il est important de laisser le temps à l'équipe et à la personnes AP d'apprendre à se connaître afin d'expérimenter d'autres manières de faire ; par ailleurs, si la personne AP a une grande ancienneté dans l'équipe, il nous semble important de laisser le temps à l'équipe pour repenser ses habitudes.
- Malgré ce temps nécessaire, il nous semble important de rapidement poser un cadre et des objectifs à court terme et à long terme, en collaboration avec l'ensemble de l'équipe. La possibilité d'avoir des temps spécifiques de collaboration (institutionnalisés et stabilisés mais aussi informels) autour du dispositif AP pour réfléchir en équipe autour de méta-outils et/ou d'outils réflexifs qui permettent à chacun de s'interroger sur ses pratiques et leurs effets – en mettant des mots sur l'implicite de ses choix pédagogiques, mais aussi en offrant la possibilité d'expérimenter autrement les dimensions constitutives de cette expérience-pilote c'est-à-dire le co-enseignement, la différenciation et les recherches en didactique sur les apprentissages concernés.
- La possibilité d'avoir une équipe stable sur du long terme afin de permettre aux expérimentations de collaborations et de co-enseignement de perdurer, tout en leur laissant le temps de débiter. A cet égard, il nous semble qu'une année n'est pas suffisante pour la

mise en place sur le long terme de nouvelles manières de fonctionner. Nous voyons surtout les effets de l'expérience-pilote sur les écoles de la première vague cette année qui ont eu l'occasion d'avoir la même personne ressource (personne AP et/ou enseignant) tout au long de l'expérience-pilote et un grand nombre de périodes la première année d'expérimentation.

- L'importance d'un soutien scientifique afin de prendre confiance dans certaines pratiques innovantes ; le fait d'être accompagné pour expérimenter et tâtonner afin de repenser des pratiques qui permettent à tous d'acquérir les compétences de base.

Nous avons aussi relevé quelques freins transversaux, outre ceux relevés dans le rapport sur certains points spécifiques :

- L'acculturation au langage scientifique de nombreux enseignants qui produit chez eux le sentiment d'être évalué lorsqu'un écrit est demandé. Il nous semble important de réfléchir avec les enseignants à ce que signifie la recherche pour eux : des contraintes en plus ou la possibilité de se construire un nouveau regard sur ses pratiques afin de permettre l'apprentissage de tous (enseignants y compris) ;
- Le manque de temps des enseignants – déjà souvent débordés par les remplacements, des élèves trop nombreux et un turn-over important de la part des enseignants – qui empêchent les collaborations réelles et pérennes nécessaires afin de mettre en place des communautés réflexives.

8. Conclusion

Afin de faire le bilan de cette expérience-pilote pour les écoles de la vague 1, ce rapport final a porté sur un retour sur ce qui a été fait et les outils qui ont été produits cette année 2020-2021, un retour sur les premiers constats réalisés au départ de l'expérience-pilote, une présentation des personnes AP et des métamorphoses de leur place/rôle/mission, une présentation des formes de différenciation et de gestion de l'hétérogénéité pratiquées dans les classes ainsi que leurs effets, une évaluation de l'organisation du dispositif AP en termes de concertations et collaborations, une évaluation de l'accompagnement des équipes éducatives et des pistes permettant de faire entrer l'ensemble des enseignants dans la dynamique de différenciation et de l'accompagnement personnalisé. La présentation de ces éléments a pour objectif de fournir des informations relatives à la perception de l'évolution des élèves en lecture, à l'évaluation des dispositifs de l'expérience pilote dans la perspective de la mise en place structurelle de l'accompagnement personnalisé.

Par rapport à l'accompagnement des équipes, nous retenons, au-delà des interventions auprès des équipes dans les écoles à propos du méta-outil général et des méta-outils spécifiques, la mise en place plus fréquente de rencontres inter-écoles. Nous proposons ainsi un focus sur les rencontres collectives. La première et la deuxième rencontre étaient destinées à tous les acteurs de l'expérience (directions, enseignants et personnes AP), l'une était consacrée au méta-outil général et l'autre aux méta-outils spécifiques. Elles ont permis aux participants de présenter ce qu'ils avaient mis en place dans leur école afin, d'une part, d'aider les écoles de la vague 2 à entrer plus rapidement dans le projet et, d'autre part, d'échanger les expériences des écoles des deux vagues. La troisième rencontre était réservée aux personnes AP ou enseignants porteurs de projet. Elle était destinée à récolter des informations afin de répondre aux questions proposées par la cellule de support et d'identifier des recommandations à faire à propos des conditions de concertation et de collaboration dans un contexte d'accompagnement personnalisé. Elle a permis aux participants de s'exprimer anonymement à propos de notre accompagnement durant ces deux années de travail commun.

Par rapport aux premiers constats de l'état des lieux établi il y a deux ans, le retour sur nos analyses nous a permis de mettre en évidence la diversité des établissements et des pratiques observées tout au long de cette expérience-pilote, mais aussi les changements que l'expérience-pilote a permis d'apporter. Premièrement, nous constatons que l'expérience-pilote qu'elle n'a pas eu d'effet sur l'hétérogénéité des publics inter-écoles. Par contre, nous remarquons des effets quant à la gestion de l'hétérogénéité (pour les écoles qui avaient tendance à gérer l'hétérogénéité en regroupant les élèves

par niveaux), quant à la présence d'un projet commun (là où aucun projet commun ne fédérait les équipes, le projet lecture a un cet effet, parfois grâce à la personne AP), quant à l'hétérogénéité des pratiques (dans certaines écoles, le projet lecture est venu compléter l'effet du plan de pilotage pour amener plus de collaboration dans les équipes) et enfin, quant à l'organisation spatio-temporelle des classes (le projet a amené certaines écoles qui ne les pratiquaient pas à mettre en place des classes verticales et/ou des ateliers interclasses). Par ailleurs, alors que nous avons catégorisé les différentes formes de configuration des places, rôles et missions des personnes AP en début d'expérience-pilote, il ne nous semble plus possible de le faire tant les opérationnalisations sont variées et complexes selon les établissements et/ou les enseignants. A propos des profils-types d'établissements établis à partir des pratiques de collaboration eu du profil de la personne AP, il nous semblait déjà, après notre premier état des lieux de 2019, qu'aussi bien les pratiques de lecture/écriture que les pratiques de différenciation ou encore les diverses configurations de co-enseignement dépendent du fait que l'équipe pédagogique et/ou l'enseignant sont engagés ou non dans un travail de recherche sur ces questions. Dans le cadre de cette expérience-pilote, il semble que le dispositif AP est très efficace pour assurer une continuité et une cohérence et la mise en questionnement collective des équipes sur un projet commun. Pour ce faire, un volume important de périodes consacrées au projet ainsi qu'une pérennité dans la fonction de la personne AP semble être deux conditions nécessaires. Enfin, nous rappelons que, dès le début de l'expérience-pilote et de manière persistante tout au long de celle-ci, les missions dévolues à la personne AP ont été très hétérogènes et variées d'une école à l'autre mais également, parfois, d'une classe à l'autre au sein d'un même établissement. Pour illustrer cette diversité, deux témoignages de personnes AP nous semblent représentatifs des forces, freins et leviers identifiés par la plupart des personnes AP. Les forces ou leviers repérés sont le plus souvent le nombre d'heures (devenant un frein si celles-ci ne sont pas suffisantes ou sont diminuées en cours de projet) ainsi que la collaboration et la communication formelle et informelle.

Nous avons ensuite voulu rendre compte de la façon dont se déroulent la différenciation et la gestion de l'hétérogénéité des classes. Nous avons tout d'abord montré comment ces deux préoccupations majeures de l'expérience-pilote traversaient tous nos méta-outils, du général aux spécifiques. Nous avons ensuite abordé les effets de de notre accompagnement à travers les méta-outils dans l'évolution des pratiques de différenciation, notamment l'évolution des groupes de niveaux vers des groupes de besoins, incluant la prise de conscience de l'importance d'une différenciation *a priori* indispensable pour repérer les difficultés des élèves et obstacles aux apprentissages. Nous abordons ensuite la question des outils et pratiques : leur « efficacité » en matière de différenciation et de rapport à la lecture, leur nombre, leurs éventuelles évolutions/modifications/suppressions, les perceptions des enseignants sur le sujet, et l'appropriation des outils par les équipes éducatives en matière de co-

enseignement. Il s'agit d'établir les liens existants entre les outils proposés et les configurations de co-enseignement organisées et adoptées. Nous montrons ainsi les réajustements que nous avons apportés au méta-outil général. Par rapport aux perceptions des méta-outils par les enseignants en lien avec la différenciation, il semble que ceux-ci aient permis aux équipes d'oser expérimenter la différenciation autrement que sous la forme habituelle de la remédiation en co-intervention externe, ce qui a permis de nouvelles formes de collaboration et une attention à toute la classe de la part des co-enseignants. L'étude de la différenciation en lien avec le co-enseignement que les équipes ont fait peu à peu la distinction entre co-intervention et co-enseignement et sont nombreuses à avoir expérimenté la plupart des configurations de co-enseignement et souhaitent continuer à les organiser à l'avenir. L'analyse des tests aborde les effets sur les compétences des élèves. On constate, au niveau du décodage, de l'identification du narrateur, de la compréhension explicite et de la formulation d'un titre, une évolution globale entre les deux passations, même si, comme nous le montrons, des nuances peuvent être apportées à ces résultats en termes d'évolution différente entre école. En ce qui concerne la compréhension de l'implicite et l'acculturation à l'écrit, nous voyons une progression beaucoup moins importante que pour les points précédents. Il est possible que ce dernier résultat provienne du test lui-même, mais aussi d'une attention encore plus forte à accorder à ces composantes de la lecture. L'analyse de la partie consacrée à l'écriture d'un texte libre montre également un grand nombre d'évolutions, là aussi de manière hétérogène entre les établissements. Enfin, à propos de la pérennisation des pratiques, on retient l'importance de prévoir des temps de concertation ainsi qu'un soutien théorique ou scientifique.

Le caractère indispensable de ces moments, qui sont également confirmés par la littérature scientifique (Mitchell, 2008), amène d'ailleurs certains enseignants à suggérer que ces moments doivent être institutionnellement prévus et stabilisés. Nous aurons l'occasion d'aborder, au point suivant, les conditions et leviers d'efficacité en matière de concertation et collaboration.

nous avons mis en évidence la prégnance des collaborations horizontales face aux différentes formes de difficultés³⁴ et l'importance du sentiment d'appartenance à un projet pédagogique pour expérimenter différentes formes de co-enseignement. Nous avons également souligné le temps nécessaire pour certaines équipes afin de s'approprier le projet qui ne semblait pas nécessaire pour d'autres.

³⁴ Rappelons que les collaborations verticales (l'appel à la direction) étaient très minoritaires (6%) pour les difficultés matière, elles doubleraient (12%) pour les difficultés de type méthode, et augmentaient encore sensiblement (17%) pour les difficultés de type gestion de classe.

Les freins relevés par les directions pour la mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé sont le caractère temporaire et instable du poste de la personne AP, le peu d'heures attribuées, le manque de temps de concertation au regard des nombreux sujets à traiter. Les conditions pour le bon fonctionnement de l'accompagnement personnalisé relevés aussi par les directions sont la formation (en cycle), la stabilisation et la motivation de la personne AP. Ces conditions sont énoncées également par les enseignants qui y ajoutent l'importance de la relation dans l'équipe d'enseignants, y compris la disponibilité des personnes, et la volonté d'apprendre entre co-enseignants. Les personnes AP ajoutent, comme levier, la possibilité de rencontre entre personnes AP.

Une section de ce rapport a été consacrée à l'évaluation de l'accompagnement de l'équipe de recherche. Les différents acteurs soulignent que le soutien des chercheuses a permis de cultiver l'esprit d'entreprendre et d'expérimenter des pratiques et soulignent également l'intérêt des « interventions théoriques » et/ou des méta-outils qui ont permis de les « structurer ». Cet accompagnement a permis, d'après la plupart des personnes AP, l'installation de nouvelles pratiques et, dans quelques cas, le renforcement de pratiques existantes. La plupart des personnes AP ou porteuses du projet pensent que les pratiques mises en place se poursuivront après l'expérience-pilote. Plus spécifiquement à propos de l'usage de plateformes de collaboration, nous avons proposé l'usage d'un Padlet© pour partager les méta-outils élaborés durant l'expérience-pilote. Celui-ci devait également permettre aux enseignants de communiquer par rapport à ces outils mais le Padlet© semble peu investi. Nous avons donc proposé de changer de canal de communication. Assez vite, la proposition d'un groupe Facebook© a émergé des propositions et celui-ci fonctionne actuellement. Au-delà de ces plateformes, il semble que ce soit les rencontres inter-écoles ainsi que la participation des chercheuses aux concertations au sein des écoles qui aient permis de mettre en marche les enseignants dans la dynamique de différenciation et d'accompagnement personnalisé. Quelques enseignants évoquent également l'importance, pour ce point, des concertations et échanges entre collègues.

Nous avons terminé ce rapport par quelques pistes de recommandations pour mettre en place l'accompagnement personnalisé. Une première piste mise au jour par l'expérience-pilote consiste à être à l'écoute des enseignants et faire confiance à ceux-ci en laissant le temps aux équipes de s'approprier le dispositif là où les collaborations sont peu présentes par exemple. Par ailleurs, il semble important de poser un cadre et des objectifs à court terme et à long terme, en collaboration avec l'ensemble de l'équipe. Pour cela, il semble indispensable de permettre des temps de collaboration et de concertation pour réfléchir à ses pratiques. De plus, il semble indispensable de mettre tout en œuvre pour installer la stabilité de l'équipe sur du long terme. A cet égard, nous avons constaté qu'une année n'est pas suffisante pour la mise en place sur le long terme de nouvelles manières de

fonctionner. Enfin, il apparaît qu'un soutien scientifique soit nécessaire pour s'aventurer en confiance dans des pratiques innovantes de ce type.

9. Bibliographie

Bessis, C. et Sallantin, R. (2012). La compréhension en lecture au cycle 3 : Des concepts, un outil diagnostique. *Développements*, 11(2), 25-35.

Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture, Formation et pratiques d'enseignement en questions, 1, 37-56.

Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck.

Letor, C., de Monge, M., Leal Gonzalez, J. (2007). *Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local : Dispositif d'analyse des pratiques de collaboration au sein de l'établissement scolaire*. Le point sur la recherche en éducation.

Mitchell, D. (2008). What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies.

Rochex, J.Y et Crinon, J. (2011). La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Sulzby, E. (1994). *Postscript : Children's Emergent Reading of Favorite Storybooks : A Developmental Study*. In Ruddell, R. et Ruddell, M. (dir.). *Theoretical Models and Process of Reading* (4th ed.). s.l. : Harry Singer. Récupéré le 2 juin 2021 : https://www.academia.edu/29948733/Childrens_Emergent_Reading_of_Favorite_Storybooks_with_Postscript.