

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

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

Coordination : Patricia Schillings et Jean-Louis Dufays

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

2^e année - rapport final (vague 1)

juin 2021

Table des matières

1. Rappel de la méthodologie d'accompagnement des CP	3
2. Evaluation des CP	5
a) Communauté « Identification des mots »	5
b) Communauté « Compréhension et acculturation »	6
c) Communauté « Production d'écrits »	8
3. Les focus group	9
a) Intention	9
b) Méthodologie et calendrier	9
c) Plan de conduite des rencontres	10
d) Synthèse des réponses obtenues	11
4. En conclusion	20

1. Rappel de la méthodologie d'accompagnement des Communautés de Pratiques

L'accompagnement des enseignants de la vague 1 du projet D&AP a pris en compte trois caractéristiques majeures du projet initial.

Premièrement, la conception de la différenciation de l'apprentissage de la lecture en M3, P1/P2 est restée arrimée aux principes didactiques fondés sur des études scientifiques à large échelle, ainsi qu'à la mise en place d'un répertoire de dispositifs et d'outils didactiques sélectionnés par le Consortium C2 Français et Latin.

Deuxièmement, le coenseignement est apparu comme un levier d'appropriation des dispositifs par l'ensemble de l'équipe. Durant la première année, les chercheurs ont essayé de développer dans les différents établissements diverses formes de coenseignement, de manière notamment à impliquer les titulaires (et non seulement la personne AP) dans la préparation et la mise en œuvre des activités de lecture. L'accompagnement s'est poursuivi dans cette voie en incluant une réflexion sur la pérennisation du coenseignement dans les classes, au service de la différenciation en lecture, l'objectif du suivi étant la continuité de l'expérience et le maintien de l'implantation des outils.

Enfin, le suivi a conservé un caractère collaboratif, favorable au développement professionnel des enseignants, mais il s'est fait majoritairement à distance et de manière plus réduite, conformément à la logique de désétayage progressif qu'il était convenu de privilégier. En effet, durant la première année du projet, la collaboration a permis d'instaurer un lien privilégié entre les chercheurs, les enseignants et les personnes AP de leurs écoles respectives. Ce lien s'est concrétisé par une présence importante des chercheurs dans les classes, ce qui a favorisé l'analyse avec le professionnel de terrain des activités mises en place et de leurs effets.

L'accompagnement des enseignants a pris la forme de « communautés d'échanges de pratiques » (CP). Ce choix a été posé en raison du rôle positif joué par les CP dans le développement professionnel de ses participants (Dameron & Josserand, 2007). En effet, cette modalité d'accompagnement mise sur un apprentissage social, fondé sur les échanges entre les participants ainsi que sur la création, le partage et la capitalisation de ressources (Noben & Denis, 2019). Néanmoins, pour mener à bien cette entreprise, la gestion de la CP doit être pensée tant du point de vue de l'accompagnement que du point de vue organisationnel et technique. Ainsi, l'accompagnement cherche à respecter les différentes phases (non-linéaires) du développement de la CP, à savoir sa phase de naissance, la construction de son identité propre et de ses projets communs, et sa phase de partage et de coconstruction (Snoeck & Tilman, 2014). De plus, même si nous envisageons d'animer et de faciliter les échanges au sein de la CP émergente durant ces trois phases, l'objectif idéal à terme est de pouvoir la rendre pérenne et autonome. En effet, l'intérêt d'une telle démarche est de développer, à long terme, des bonnes pratiques en mettant en commun tant les expériences et les problèmes rencontrés que les outils d'apprentissage (Langelier, 2005).

Concrètement, dès septembre 2021, notre équipe a contacté les directions et les enseignants des écoles de la vague 1 pour leur annoncer la forme que prendrait l'accompagnement de leur école pour l'entièreté de l'année scolaire.

Au départ, les CP ont été pensées en fonction des 4 axes de l'enseignement de la lecture au cycle 5-8. Les enseignants ont été invités à s'inscrire dans une CP qui correspondait à un ou plusieurs outils expérimentés en équipe. L'organisation envisagée prévoyait trois journées de rencontres proposées dans le programme annuel de formation de l'IFC. Les dates ont été fixées aux 5 octobre 2020, 10 décembre 2020 et 25 mars 2021.

Pour faciliter les échanges et la communication au sein d'une CP entre ces dates, il était prévu de mettre en place des outils numériques propres à chaque communauté. En effet, qu'ils désirent travailler à distance ou de manière hybride, les participants doivent, selon nous, se doter d'outils de deux types : des outils de communication (synchrones et asynchrones) et des outils de capitalisation de ressources.

Dans l'ensemble, il est par ailleurs nécessaire de s'accorder avec les participants sur des règles d'usage de ces deux types d'outils, notamment en ce qui concerne les moments, le partage de documents et l'organisation des ressources. Il s'agit également de pouvoir s'ajuster au mieux 1° à leur degré de maîtrise vis-à-vis des outils et 2° aux outils déjà mis en œuvre dans leur pratique professionnelle, voire institutionnalisés dans leur contexte de travail. Les outils mentionnés ci-dessus nous semblent donc constituer un ensemble cohérent et pertinent. Enfin, l'usage de ces outils n'exclut pas des rencontres sollicitant la présence physique des participants, dans une optique de communauté de pratiques hybrides (Noben & Denis, 2019).

Sur la base du nombre d'inscrits aux différents axes, trois communautés ont été créées : une première centrée sur la compréhension et l'acculturation, une deuxième sur l'identification des mots, une troisième sur la production écrite. Chacune de ces communautés de pratiques a été prise en charge par une équipe constituée de trois chercheurs.

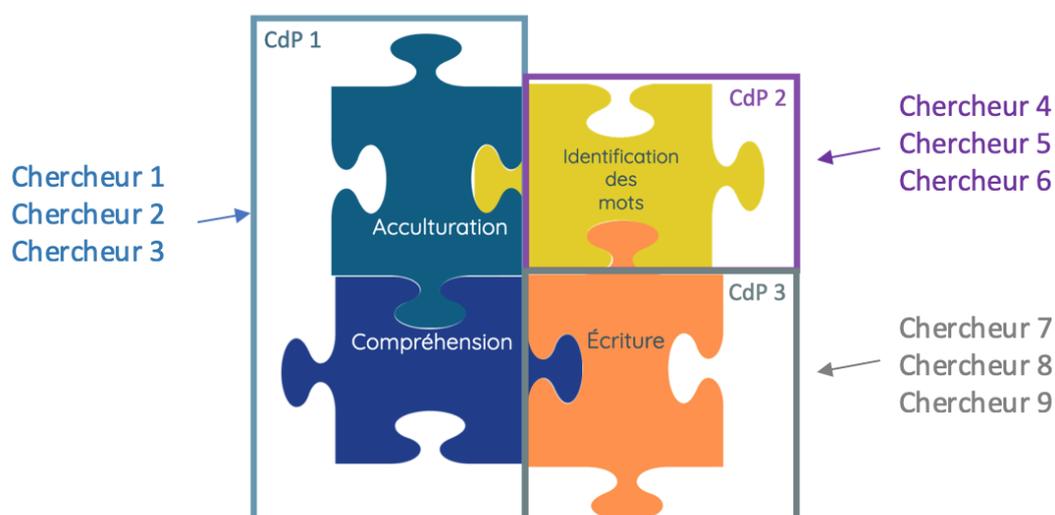


Figure 1 - Schématisation des communautés de pratiques selon les axes de la lecture et les chercheurs
Finalement, les contraintes sanitaires imposées par la pandémie du COVID19 ont modifié la donne. Lors de la reprise de contact avec les directions et les enseignants AP, il leur a été spécifié que le nombre d'enseignants participant ne pouvait être trop important par école au regard des normes

sanitaires (taille du local des rencontres, gestes barrières, etc.). Si la première journée a bien eu lieu en présentiel, les outils numériques ont été utilisés et les deux journées de rencontre des mois de décembre et de mars ont subi des modifications organisationnelles importantes.

Afin de rendre compte du contenu et des modalités de fonctionnement mis en place, une description de chaque communauté ciblée sur les modes d'accompagnement mis en place et sur les choix posés en termes organisationnels et techniques a été proposée dans le rapport intermédiaire d'avril 2021. La mise en œuvre et le fonctionnement de chacune des communautés ont été analysée et présentée sous la forme de trois narrations successives : la communauté « Production écrite » ; la communauté « Identification des mots » et la communauté « Compréhension et acculturation ». Des points de convergence et de divergence entre les trois CP ont été identifiés afin de dégager des points de vigilance pour d'éventuelles transpositions de la démarche dans d'autres contextes institutionnels.

Ce rapport décrit les éléments fournis par les participants lors d'évaluation qui a clôturé l'accompagnement de la vague 1. Dans un premier temps, les participants à chacune des communautés de pratiques ont évalué le fonctionnement et la pertinence de celles-ci. Les questions adressées aux participants étaient propres à chaque communauté pour prendre en compte leurs spécificités. Dans un deuxième, un représentant de chaque école a participé à un des trois focus groupes pour faire le point sur le coenseignement, la poursuite de la mise en place des outils et l'organisation de l'accompagnement. Les thématiques abordées lors de chaque focus groupe étaient identiques.

2. Évaluation des Communautés de Pratiques

a) Communauté « Identification des mots »

Lors de la dernière journée, les sept membres du « noyau » actif de la CP « identification des mots » ont évalué le dispositif à l'aide d'un questionnaire en ligne dont voici les questions ci-dessous :

1. Est-ce que la CP vous a permis :

- 1.1. de partager vos pratiques et vos expériences ?
- 1.2. d'identifier des problématiques communes ?
- 1.3. de construire des pistes de réponses à ces problématiques ?
- 1.4. de découvrir de nouveaux outils et de nouvelles pratiques

2. Qu'avez-vous pensé de l'organisation des rencontres ?

- 2.1. Votre avis sur les moments et les horaires
- 2.2. Votre avis sur la méthodologie utilisée (moment collectif de partage, travail en sous-groupe, animation, etc.)
- 2.3. Votre avis sur les contenus abordés
- 2.4. Votre avis sur le groupe Facebook
- 2.5. Votre avis sur le Padlet

3. Vos motivations et implications

3.1. Quelles étaient vos motivations à participer à la démarche de Communauté de pratiques ?

3.2. Comment vous êtes-vous impliqués dans la Communauté de pratiques

4. Utilité

4.1. Que pensez-vous de l'utilité de la démarche de la Communauté de pratiques ?

4.2. Pouvez-vous concevoir de lancer une Communauté de pratiques ou y participer, sans la présence d'animateurs dédiés (cfr les trois chercheuses)?

5. Si c'était à refaire, que changeriez-vous ?

De manière générale, tous s'accordent sur le fait d'avoir pu partager leurs pratiques et expériences, trouver des problématiques communes et dans l'ensemble considèrent avoir construit des pistes de réponses à celles-ci. Une majorité a découvert de nouveaux outils et de nouvelles pratiques. L'organisation horaire a convenu à tous, malgré le distanciel que certains ont regretté. Du point de vue méthodologique, le travail en sous-groupe de production, avant les mises en commun en grand groupe, est unanimement considéré comme ayant permis des échanges féconds. La variété des supports et des méthodes a également été mentionnée comme une motivation. Les sujets « pratico-pratiques » abordés étaient « en totale adéquation avec le projet lecture », « en lien avec le quotidien à l'école ». A ce propos, il est ressorti, lors de la réunion de décembre pendant laquelle trois sous-groupes ont travaillé en parallèle, que leurs productions avaient été élaborées essentiellement sur la base de leurs échanges de pratique et très peu au départ des documents ressources placés sur le Padlet par les chercheuses. Cela rejoint le besoin d'échange et la centration sur des aspects pratiques et fonctionnels, deux attentes importantes au début du processus de la CP. Concernant les outils informatiques, une majorité juge néanmoins le Padlet utile, contrairement au groupe Facebook. Les motivations à participer à la CP sont d'ordres divers, mais tous se rejoignent sur le « besoin de partager ». Les répondants, pour rappel, le noyau dur de la communauté, se sont véritablement impliqués dans la CP, à l'exception d'une personne, et considèrent la CP très utile. Lorsqu'on les questionne sur la viabilité de la CP sans les chercheurs, seuls 3 répondants sur 7 répondent positivement. Néanmoins, il est à noter que les participants se sont fixé un rendez-vous, pour assurer la continuité de leurs échanges. Cette initiative est née suite à la suggestion d'une chercheuse et a été discutée pour déboucher sur le choix d'une date de rencontre.

Afin de compléter cette évaluation, nous l'avons envoyée à 8 autres participants réguliers mais absents lors de la dernière rencontre. Cet appel est resté sans réponse. Cela nous amène à penser que les personnes présentes à la dernière journée se sentaient vraiment investies dans la CP. Nous avons l'impression qu'elles ont pu rencontrer certains objectifs de la CP, à savoir la réalisation d'apprentissages sociaux fondés sur les échanges entre participants, la création d'outils, le partage et la capitalisation de ressources. Cela se confirme par le fait que plusieurs enseignants ont exprimé leur envie de poursuivre le travail et que l'évaluation de l'utilité du dispositif s'est révélée positive. Finalement, investir une communauté de pratiques sollicitée et basée exclusivement sur des échanges en distanciel (excepté la première journée) a été possible grâce, d'une part, au nombre restreint de participants ce qui a permis des échanges de qualité et la création d'une relation de confiance et, d'autre part, à la présence de certaines personnalités engagées.

b) Communauté « Compréhension et acculturation »

Lors de notre dernière rencontre en communauté de pratiques, le 25 mars, nous avons proposé aux participants une évaluation des différents moments vécus cette année dans la communauté de pratiques. Douze enseignants ont participé, en répondant à quatre questions:

- *Ces rencontres et ces partages vous ont-ils été utiles ? Si oui, quelle a été cette utilité ?*
- *En ce qui concerne l'organisation et la méthodologie utilisée, voyez-vous des éléments à conserver dans la démarche ? À adapter ? À supprimer ?*
- *Par rapport aux contenus abordés, avons-nous abordé les éléments qui vous semblaient importants pour votre métier ? Y a-t-il des éléments que vous auriez voulu aborder ?*
- *Qu'avez-vous pensé des outils utilisés (Padlet, Facebook, visioconférence, outil de mise en sous-groupe), en ce qui concerne leur utilité et leur facilité d'usage ?*

Tout d'abord, tous les enseignants participants ont signalé avoir trouvé utiles et riches les différentes rencontres. Ils ont aimé découvrir de nouveaux outils, de nouvelles ressources, et prendre le temps d'échanger sur ceux-ci. « De belles rencontres et surtout la découverte de nouveaux outils intéressants et surtout très riches. Me voici avec un tas de pistes à exploiter... » Certains ont souligné l'intérêt de la stimulation de groupe. Ils ressortent de ces rencontres avec plein de pistes et d'idées concrètes à mettre en place dans leurs classes. Un enseignant a également aimé prendre le temps, grâce à sa participation à la communauté de pratiques, de réaliser un retour rétrospectif sur ce qu'il avait vécu depuis le début du projet (qui recouvre trois années scolaires). « Le fait de se repencher sur notre travail sur les cercles de lecture pour la préparation de notre présentation m'a permis de faire un retour en arrière sur le chemin parcouru. » Pour un des enseignants arrivé en cours de projet, la communauté a été l'occasion de s'informer sur les outils mis en place dans son école. « Les rencontres m'ont donné une vision globale des différents outils et pratiques n'ayant pas eu les présentations faites il y a quelques années lors du lancement du projet ».

Ensuite, en ce qui concerne l'organisation et la méthodologie mises en place, les enseignants ont souligné la bonne adaptation aux mesures sanitaires, même s'ils auraient aimé poursuivre les rencontres en présentiel. Malgré le distanciel, les plateformes utilisées leur ont permis d'échanger et de partager leurs pratiques, comme c'était prévu initialement. Ils ont aimé visionner des vidéos de mise en œuvre des dispositifs dans d'autres classes/écoles. Au niveau organisationnel, ils ont trouvé plus facile de se réunir pour une matinée entière qu'en soirée, ils ont eu l'impression d'être plus réceptifs et productifs lors de la dernière rencontre. « J'ai mieux apprécié la rencontre d'une matinée, car les rencontres en soirée étaient parfois difficiles à organiser... faisables mais pas pratiques ». Le partage d'albums de la littérature jeunesse et le fait de créer des fiches d'activités ensemble ont également été fort appréciés. Nous avons construit ensemble des outils qu'ils peuvent maintenant injecter, mettre en place dans leurs classes.

Concernant le contenu des rencontres, les enseignants ont l'impression d'avoir parcouru et pris connaissance l'ensemble des dispositifs et des thématiques envisagés. « On a abordé tout ce dont j'avais besoin/envie, des nouvelles pratiques, des outils, des objectifs précis selon les méthodes utilisées ». Les enseignants ont maintenant envie de les tester dans leurs classes. « Les outils

présentés ainsi que des albums que je ne connaissais pas me donnent envie de vivre des activités avec mes élèves. »

Pour finir, les enseignants ont aimé rencontrer et tester les différents outils numériques pour réaliser des visioconférences (surtout *Blackboard Collaborate*), même si certains n'étaient pas toujours à l'aise avec le numérique. Ce n'était pas l'objectif initial, mais ils se sentent plus compétents dans la maîtrise des outils numériques. « N'étant pas experte en informatique..., concernant la visioconférence et l'outil de mise en sous-groupe, ce ne fut pas évident au départ, mais me voilà initiée. Contente d'avoir découvert ces outils grâce à vous. » « Tout était pratique et fonctionnel. Cela s'est bien mis et cela a permis de continuer la formation et les échanges malgré la distance. » Les enseignants ont été moins séduits par l'utilisation du groupe *Facebook* (si ce n'est pour se rappeler des dates de rencontre) ou du *Padlet*. « Padlet n'a pas été très utile pour moi personnellement à part lors de notre première rencontre. Concernant Facebook, c'était utile pour le rappel des visioconférences et les liens mais peu de partage au niveau des institutrices sur Facebook. »

c) Communauté « Production d'écrits »

Lors de notre dernière rencontre en ligne (25/03), nous avons questionné les membres actifs de la communauté de pratique sur le processus d'accompagnement vécu durant cette année. Ces enseignants étaient au nombre de sept. Voici les huit questions que nous leur avons adressées :

- *Au niveau de l'organisation, que pensez-vous de la régularité des séances ? de l'horaire ? de la communication ?*
- *Que pensez-vous de l'idée de commencer les réunions par une présentation d'un collègue ? Avantage ? Inconvénient ? Effets pour vous ?*
- *Que pensez-vous de la place que les chercheuses ont prise, de leur posture dans cette communauté de pratique ? Trop ? Trop peu présentes ?*
- *Que pensez-vous du tableau « difficultés-pistes d'actions » que nous avons construit ensemble ? L'avez-vous déjà consulté ?*
- *Avez-vous utilisé le Padlet ? Comment ? (déposé un document, consulté ou téléchargé un document, posé des questions aux collègues, répondu à une ou des question(s))*
- *Si vous deviez garder une piste didactique concrète que vous avez découverte dans la communauté de pratique et que vous avez vraiment mise en œuvre, ce serait...*
- *Si vous deviez garder une piste didactique concrète que vous avez découverte dans la communauté de pratique et que vous aimeriez mettre en œuvre, ce serait...*
- *Si c'était à refaire, quelle suggestion formuleriez-vous ?*

De manière générale, les sept participants à l'évaluation, qui appartenaient au noyau dur de la CP, ont trouvé que le suivi leur a été utile et a constitué un soutien dans la poursuite des activités d'écriture dans leurs classes. La formule de la « communauté de pratique », qui s'apparente à un échange entre praticiens, convenait aux besoins des enseignants à ce stade de leur développement professionnel : « c'est bien que ce ne soit pas une « formation », mais une discussion à partir des réalités de terrain ».

D'un point de vue organisationnel, les mesures sanitaires ont perturbé la planification des séances. L'horaire qui a été retenu pour les rencontres en distanciel était le mercredi à 16h30. Or ce moment n'a pas fait l'unanimité : pour certains, il aurait été plus facile de se réunir plus tard le soir ; pour

d'autres, il aurait été préférable de varier le jour de la semaine où les rencontres étaient proposées. Si c'était à refaire, les participants suggèrent un mélange entre des séances en présentiel (2 ou 3 sur l'année) et des rendez-vous mensuels à distance (plus courts et permettant de garder le contact).

En ce qui concerne l'organisation des séances proprement dites, nous avons fait le choix de déterminer collégialement des sujets de discussion à l'avance et de commencer par un partage de pratiques mené à chaque fois par un ou deux participants. Cette façon de fonctionner a été appréciée et accueillie comme « une façon agréable d'entrer dans le sujet » ; les ordres du jour et les objectifs de chaque séance ont été jugés clairs ; « le partage des ressources était vraiment important pour moi ! Rassurant, motivant ! », « On pouvait alors prendre connaissance des différents outils petit à petit grâce à ces partages ». Toutefois, certains participants ont souligné qu'il n'était pas toujours facile de prendre la parole devant des « inconnus » et qu'ils auraient trouvé « intéressant que plus de personnes partagent leurs pratiques ».

Par ailleurs, l'atmosphère a été jugée « bienveillante ». La posture d'accompagnement adoptée par les chercheuses a facilité les échanges : « J'ai bien aimé votre position, dans l'accompagnement et le partage de ressources pour approfondir ». Le rôle des chercheuses a été perçu comme complémentaire à celui des participants : « Vous faites les liens, vous connaissez toutes les pratiques et si on est expert dans quelque chose et bien, on ne connaît pas le restant, et ici, le fait que vous soyez là, ça permettait de réexpliquer. (...) Voilà, je pense que vous êtes très complémentaires dans les différentes tâches, vous avez toutes un domaine où vous êtes plus expertes. Pour nous, c'est rassurant, le fait que vous fassiez les liens et que vous animiez les échanges ».

Au fil des séances, un outil collaboratif a été élaboré collectivement. Ce tableau « Difficultés-pistes d'actions » constitue une ressource pour les participants, qui l'ont consulté, soit directement après la séance, soit à plusieurs reprises en fonction des besoins. Pour certains, c'est une ressource à disposition pour l'avenir, même s'il n'a pas été fréquemment consulté. Dans une équipe pédagogique, l'outil est utilisé en concertation pour relayer le travail de la CP auprès des collègues absents aux réunions : « Je le lis et on le photocopie pour nos collègues. On en discute en concertation pour voir ce qu'on pourrait ajouter et voir si nous avons de nouvelles questions ».

Le Padlet, plateforme de documents partagés, a été exploité plutôt comme un lieu de dépôt que comme un espace d'interactions : parmi les participants à l'évaluation, 4 y ont déposé un ou plusieurs document(s) (une trace d'élève, une photo de matériel didactique ou d'activité de classe, le sommaire ou le résumé d'un ouvrage didactique...), 4 en ont consulté ou téléchargé, et 1 a répondu à des questions formulées par un collègue. Le lieu d'échange privilégié reste donc la rencontre en distanciel.

La CP a permis aux participants d'intégrer de nouvelles pratiques dans leur quotidien : « Moi, j'ai utilisé l'idée de la dernière fois avec les petits post-it à coller sur les livres des enfants pour les entretiens individuels et franchement, je trouve cela vraiment bien, vraiment chouette ». Certains dispositifs n'ayant pas encore été expérimentés suscitent également leur intérêt, dans la perspective d'une mise en œuvre future : « Pas encore utilisé mais je retiens l'idée d'enregistrer certains élèves qui ont des difficultés pour passer de l'oral à l'écrit, l'appropriation du mur de mots, les petits trucs pour les référentiels... » ; « Pas encore eu l'occasion car projet déjà lancé en "seulement" deux heures/semaine en P2 mais plein d'idées retenues pour la suite. »

3. Les focus group

a) Intention

En complément des communautés de pratique, les focus groupes que nous avons organisés avec des représentants de chaque école dans le courant du mois d'avril se concevaient comme des réunions informelles visant un double objectif : « il s'agissait, d'une part, de faire le bilan de l'expérience en ce qui concerne la communauté de pratiques et le coenseignement, et, d'autre part, de discuter des perspectives pour l'année prochaine » (extrait du courriel envoyé aux directions).

b) Méthodologie et calendrier

Pour organiser ces réunions, nous avons d'abord annoncé le projet aux directions, en envoyant des messages de rappel en cas d'absence de réaction. Nous avons ensuite écrit à la personne identifiée au sein de chaque équipe pour représenter l'école lors de cette rencontre. Il pouvait s'agir, par exemple, du coenseignant, ou d'un titulaire particulièrement impliqué dans le projet. Puis, afin de permettre à chaque représentant d'équipe de participer à cette rencontre, nous avons planifié trois moments possibles : le lundi 26/04 à 10h, le mercredi 28/04 à 16h et le jeudi 29/04 à 13h30.

Sur cette base, la répartition des participants à des rencontres s'est établie comme suit :

	Lundi 26	Mercredi 28	Jeudi 29
Nombre de personnes inscrites	8	12	11
Nombre de personnes présentes	8	9	8

c) Plan de conduite des rencontres

L'objectif de ces rencontres était moins d'apporter une réponse à chaque question que de faire émerger une discussion entre les enseignants. C'est ainsi que les questions étaient formulées sous la forme « Qu'avez-vous envie de partager en ce qui concerne....? » ou « Pouvez-vous nous dire comment...? »

Les échanges se sont centrés sur les quatre problématiques suivantes :

1. L'organisation du coenseignement avec les moyens alloués en 2020/2021

- a. Comment s'est organisée l'attribution des périodes AP ?
- b. Quelle a été la répartition des heures entre les classes ?
- c. Quelles ont été les postures de coenseignement les plus fréquentes?

- Cointervention interne ou externe
- Coenseignement partagé
- Coenseignement parallèle
- Un enseigne / un soutient
- Un enseigne / un observe
- Coenseignement alternatif

Coenseignement en atelier

- d. Quel serait, selon vous, le nombre minimum de périodes pour mettre en place un coenseignement efficace ?
- e. Y a-t-il eu un changement des attributions au sein des équipes (AP et titulaires) ? Si oui, quel a été l'impact (sur les équipes, sur le travail, sur les attributions) de ces changements et comment avez-vous rebondi sur cette difficulté ?

2. La continuité avec les pratiques mises en œuvre l'année dernière

- a. Est-ce qu'il y a eu une continuité, un suivi dans la mise en place des outils choisis l'année précédente ?
- b. Les outils ont-ils été mis en œuvre par les titulaires seuls ou avec l'aide de l'AP : aménagements nécessaires ? raisons ?
- c. La présence de l'AP est-elle indispensable au maintien des outils ?

3. L'organisation de l'accompagnement en CP

- a. Quelles sont les raisons de la participation, l'abandon, ou la non participation à une CP ?
- b. Quelles personnes ont-elles été concernées par la CP : AP uniquement, quelques enseignants du cycle 5-8, tout le cycle 5-8, enseignants d'autres cycles ?
- c. Quels bénéfices les équipes pédagogiques ont-elles pu tirer des CP ?
- d. Quels sont les freins /les intérêts de la CP telle qu'elle a fonctionné cette année ?

4. Les éléments à changer dans le projet

Si c'était à refaire avec les mêmes moyens (nombre de périodes de l'AP et communauté de pratiques), que changeriez-vous ?

d) Synthèse des réponses obtenues

1. L'organisation du coenseignement avec les moyens alloués en 2020-2021

a. Comment s'est organisée l'attribution des périodes AP ?

Plusieurs enseignants soulignent que **le coenseignement a été compliqué à mettre en place** là où il y avait **beaucoup d'implantations et très peu d'heures** :

« On avait le souci que ce n'était que 5h par semaine qui étaient octroyées au projet. C'étaient 6 classes réparties sur 4 implantations. Donc là avec les 5h plus le fait qu'elles étaient à caser dans un contrat à mi-temps que j'ai à l'école primaire, c'était vraiment un stress toute l'année pour l'organisation de l'horaire. »

« Moi je suis coenseignante et donc l'année passée enfin je travaille aux Ursulines à Mons. L'année passée, on avait un mi-temps officiellement pour quatre classes, mais bon, notre école est divisée en deux, donc j'ai dû donner ce mi-temps pour huit classes. Cette année si on n'avait plus que trois périodes pour les mêmes classes. »

Le **contexte sanitaire** a aussi amené des remplacements et donc moins d'heures ont été consacrées au projet par la personne AP. La **diminution d'heures par AP** a amené les directions à utiliser ces heures pour compléter des horaires à temps partiels :

« Cette année, quand on se retrouve avec trois-quatre heures pour le projet lecture, qu'est-ce qu'on fait ? on complète l'horaire de celui qui n'a pas assez d'heures. »

« Ça a été un peu compliqué, d'autant plus qu'on m'a un peu parachutée dans toutes les classes pour remplacer ceux qui étaient en quarantaine covid et compagne. »

Ainsi, dans certains contextes *« Les heures du projet n'étaient pas prioritaires »*, et les périodes de l'expérience pilote ont été détournées à d'autres usages : tantôt pour compléter l'horaire d'un titulaire de P2, tantôt pour assurer des remplacements.

Dans une école, à l'inverse, la direction a complété les heures allouées au projet :

« Je n'avais pas que 5 heures en fait. Nous, on s'est fait un temps plein du projet lecture parce qu'on avait déjà testé l'année d'avant ; la directrice trouvait ça génial et donc elle a préféré prendre des heures pour me donner un temps plein et continuer sur la lancée de l'année passée. »

Enfin, le coenseignement ne s'est pas mis en place de la même façon d'un titulaire à l'autre.

b. Quelle a été la répartition des heures entre les classes ?

Cette répartition a été très variable d'une école à l'autre. Certaines équipes ont consacré une ou deux heures par semaine par classe au projet ; d'autres ont choisi de ne pas mener le projet dans toutes les classes mais de cibler celles où la titulaire n'était pas autonome. Dans un contexte, par exemple, la personne AP a presté une heure par semaine par classe ; dans un autre établissement, elle a presté deux heures hebdomadaires, car son horaire était complété par des heures supplémentaires attribuées par la direction. Une équipe, enfin, a fait le choix d'attribuer ces heures uniquement aux M3 et P1 ; dans ce cas, les P2 n'ont donc pas bénéficié de l'encadrement supplémentaire cette année.

D'une manière générale, la diminution du volume horaire consacré au coenseignement a engendré des difficultés pour les équipes. Ainsi, plusieurs écoles ont eu du mal à répartir les heures entre les classes et à établir l'horaire de la personne AP, par exemple lorsqu'il y avait au total moins d'une heure hebdomadaire par classe attribuée, ou dans un contexte d'école en immersion (où la personne AP a dû trouver sa place entre les heures de cours dispensées en langue étrangère).

c. Quelles ont été les postures de coenseignement les plus fréquentes ?

Pour rappel, nous avons identifié sept postures possibles : la cointervention interne ou externe, le coenseignement partagé, le coenseignement parallèle, le dispositif « un enseigne/un soutient », le dispositif « un enseigne /un observe », le coenseignement alternatif, et le coenseignement en atelier. Dans deux focus groupes sur les trois, il a été difficile d'identifier les postures les plus fréquentes tant les différences sont grandes d'une équipe pédagogique à l'autre. Dans le troisième, il est apparu que tantôt les heures d'encadrement AP ont été allouées pour mettre en place du soutien, de la remédiation, tantôt la personne AP a mené elle-même les activités de lecture. Les modèles les plus

fréquemment mis en œuvre ont été le coenseignement parallèle et le coenseignement « un enseigne, un soutient ». Dans deux contextes, le modèle de « coenseignement partagé » a également été mis en œuvre.

d. Quel serait, selon vous, le nombre minimum de périodes pour mettre en place un coenseignement efficace ?

Les enseignants consultés estiment que deux heures par classe par semaine est un minimum. Ceux qui ont bénéficié de moins de périodes hebdomadaires ont rencontré des difficultés dans la mise en œuvre (suivi morcelé, manque de sens et de rythme pour les élèves....).

« Je suis persuadé que ce qu'on fait n'est pas mauvais, mais on n'est pas parties d'un projet à proprement parler, on fait des petits projets dans les classes. Et on fait de la lecture et de l'écriture, mais on ne suit pas forcément Calkins ou autre chose. Du coup, même si je pense que c'est très intéressant pour les enfants, c'est pas du tout la même chose du coup que l'année passée. C'est complètement modifié. »

Par ailleurs, le calcul des périodes AP sur la base du nombre d'élèves (et non de classes) a engendré des difficultés organisationnelles dans les écoles réparties sur plusieurs implantations ou fonctionnant avec des classes verticales. Dans ces contextes, les personnes AP ne pouvaient même pas prester une heure hebdomadaire de coenseignement par classe.

« Le plus compliqué c'est vraiment la différence dans la quantité d'heures par rapport à l'année passée. Pour l'organisation, ça a vraiment été très compliqué. A la limite, l'année passée, on avait trop d'heures parce qu'on se disait qu'on ne faisait que le projet lecture avec les heures qu'on avait ; c'était énorme. Cette année, on a eu pratiquement le quart et là c'est vraiment trop peu, c'est vraiment ça qui a été très difficile à gérer, et surtout que c'est calculé sur le nombre d'élèves mais pas spécialement sur le nombre de classes. »

Enfin, l'organisation horaire a aussi impacté l'efficacité de l'intervention de la personne AP : si les heures de coenseignement étaient programmées en fin de journée, les effets perçus sur les élèves étaient moindres (« En P1 et P2, les heures sont placées en fin de journée quand les enfants sont claqués »).

Par ailleurs, certains enseignants estiment que le nombre de périodes nécessaires par classe varie en fonction de l'axe qui est travaillé. Par exemple, une équipe qui travaille la production écrite estime avoir besoin de moins de périodes de coenseignement que si elle travaillait la lecture, mais une autre souligne que « Pour travailler les ateliers d'écriture, il y a un réel intérêt à être à deux ». Mais le nombre d'heures semble dépendre plus encore de l'accompagnement qui est proposé aux élèves, et donc de l'importance qu'on entend donner à la différenciation et aux entretiens individuels.

e. Y a-t-il eu un changement des attributions au sein des équipes (AP et titulaires) ? Si oui, quel a été l'impact (sur les équipes, sur le travail, sur les attributions) de ces changements et comment avez-vous rebondi sur cette difficulté ?

Il y a eu bon nombre de changements d'attributions dans les équipes et ceux-ci ont entraîné des dégâts collatéraux. En particulier, quand on a changé de personne référente pour le projet, il a fallu recréer une relation de confiance, et cette nouvelle personne devait elle-même être initiée aux outils

qu'elle découvre. Par ailleurs, certains enseignants nouvellement arrivés dans les équipes, ayant bénéficié de moins d'encadrement, se sont moins appropriés les principes des outils didactiques à mettre en œuvre :

« Sans accompagnement, je n'ai pas vraiment mis en place un outil Calkins, mais je m'en suis inspirée. »

« Moi, je suis la coenseignante. L'année passée, c'était quelqu'un d'autre donc c'est moi qui ai repris le projet de lecture de l'année passée. Ils étaient sur les écrits avec Calkins. Mais, moi j'arrivais pas du tout à rentrer dans le livre et cetera. Donc, j'ai demandé pour changer et donc on a changé et là c'est plus aussi dans l'identification des mots. »

« Déjà moi, en début d'année, il a fallu que je m'approprie un peu le matériel. C'est tout ça parce que l'année dernière, la fille elle avait 12h et elle a été suivie par une personne je pense c'est ça il y avait une personne qui les suivait dans le matériel et comment l'utiliser tout ça. Moi, on m'a donné tout ça et voilà, débrouille-toi. Il a fallu le temps que je m'y mette. Moi, j'ai jamais eu de suivi par rapport à ça. C'est un peu comme je pensais et comme ça me semblait bien. Par exemple, les titulaires me disaient, elle s'appelait Alicia, Alicia elle faisait comme ça ou comme ça, bah oui mais on fait comme on peut. On ne sait pas trop. Le fait d'avoir moins d'heures parce qu'alors elles me disent oui elle, Alicia faisait ça à ce moment de l'année et tout ça. Mais moi, j'ai que 4h. Je ne sais pas faire la même chose en douze. »

On peut en conclure que, pour qu'un tel projet porte du fruit, il est important que la personne AP qui est désignée puisse **travailler en continuité dans les trois niveaux scolaires (M3, P1, P2)** et qu'elle soit **la même d'une année scolaire à l'autre**.

2. La continuité avec les pratiques mises en œuvre l'année dernière

a. Est-ce qu'il y a eu une continuité, un suivi dans la mise en place des outils choisis l'année précédente ?

Les participants aux focus groupes soulignent que les continuités qu'ils ont pu assurer dans le projet ont été permises par les **six leviers** suivants :

- **l'inscription d'objectifs de développement de compétences en lecture dans le plan de pilotage** (« *La lecture est dans notre plan de pilotage* »). En effet, le projet « différenciation en lecture » devient alors une partie du plan d'action, ce qui fédère les enseignants, leur fait gagner du temps et de l'énergie et donne de la motivation aux équipes (« *Chez nous, c'est bétonné : notre plan de pilotage est en lien avec la lecture et l'écriture, donc on doit le faire, que je sois là ou que je ne sois pas là* ») ;
- **le soutien de la direction** : « *La direction nous a soutenus* » ;
- **le choix concerté de l'outil et son appropriation par toute l'équipe dès le début du projet** : « *On est tous entrés dans les outils. C'était un choix d'équipe (...) On était tous impliqués* » ; « *L'idéal serait que le titulaire lise le livre car sinon, il n'y a pas d'appropriation* » ; « *Je trouve que tous les titulaires devraient lire aussi [l'outil] pour porter ensemble le projet* » ;
- **le travail en coenseignement partagé** : « *Le travail en coenseignement efficace : une fois c'est l'un, une fois c'est l'autre* » ;
- **la continuité des attributions** : « *On est dans le projet depuis le début* » ; « *On se connaissait. On a bien fonctionné* » ;
- **l'entente, la collaboration entre la personne AP et les titulaires** : « *Quand vous avez cette étroite collaboration et cet intérêt commun, c'est gagné pour l'enfant. Si vous tombez sur un instit titulaire de classe qui se dit "moi j'en ai 6 en moins à ce moment-là", on est à côté, mais j'ai dit ça aussi : ça se cultive, ça se nourrit* » (direction).

A l'inverse, **trois freins** ont été rencontrés :

- **l'absence d'implication de certains enseignants** : certaines participantes regrettent de ne pas avoir été soutenues par les titulaires : « *Dans certaines classes, je suis accueillie à bras ouverts en disant "oui, c'est génial on va travailler à deux" et je me rends compte que c'est vraiment une collaboration. Dans d'autres classes, c'est "Je (la titulaire) me mets dans le fond de ma classe, je fais mes corrections" et moi, je fais mon cercle de lecture toute seule. Je sens vraiment que c'est perçu d'une façon totalement différente quand je travaille avec la titulaire : on est vraiment à deux, on regarde à deux les cahiers de semences, parfois elle surenchérit sur une question que j'ai posée aux enfants, elle pose une autre question à laquelle moi j'ai pas pensé, et c'est vraiment très très riche évidemment dans ce cas-là. Moi j'ai vraiment adoré travailler de cette façon-là avec les titulaires qui participaient. Bon, maintenant, heureusement il y a plus de titulaires qui participent que de titulaires qui se disent : "Génial je suis tranquille". C'est un peu dommage évidemment* » ;
- **la pénurie** : « *L'école a eu des difficultés à trouver quelqu'un à ce poste. Il y a eu un turn over important* » ;
- **le manque d'affinité de certains enseignants avec les outils expérimentés au cours de la première année** : « *L'enseignante de P2 a arrêté le projet. Elle trouvait les ateliers pas assez variés* ».

b. Les outils ont-ils été mis en œuvre par les titulaires seuls ou avec l'aide de l'AP ? Des aménagements ont-ils été jugés nécessaires ? Si oui, pour quelles raisons ?

Comme le montrent les témoignages qui suivent, les résultats sont contrastés. Dans certains cas, il y a eu un renforcement du coenseignement dans les classes et l'AP est resté le porteur du projet :

« Je continue comme l'année dernière à donner des ateliers dans toutes les classes en coenseignement. »

« En maternelle, ils ont besoin de plus de régularité, j'interviens deux fois par semaine. »

« Je continue les ateliers en M3 et en P1, mais c'est moi qui reste la spécialiste. En P2, l'enseignante a arrêté le projet. »

« Les enfants m'appellent Madame Histoires. J'ai 2h en M3, 2h en P1 et 1h en P2. Je fonctionne seule mais ça se passe bien. »

Dans d'autres cas, il y a eu une contagion sur les titulaires :

« Je sais que maintenant des collègues en maternelle ou en 1ère, 2e font un Narramus sur l'année parce qu'elles ont tellement adhéré. Je sais que même s'ils ne m'avaient pas l'année prochaine ils feraient encore ça. Je sais qu'elles continueront parce qu'elles ont bien aimé et que je les ai un peu lancées. C'est même une continuité, non seulement cette année mais pour l'année prochaine. »

On observe par ailleurs que plusieurs titulaires de M3 sont devenus autonomes avec l'outil Narramus même s'ils bénéficient encore du soutien de l'AP « en aide ».

Enfin, dans d'autres contextes, les activités sont prises en charge conjointement par le titulaire et la personne AP. Les situations varient non seulement d'une école à l'autre, mais aussi d'une classe (d'un enseignant) à l'autre :

« En M3, je fais du coenseignement, mais en P1 et P2 je ne suis pas soutenue par les titulaires, je travaille seule. »

« En M3, la titulaire est autonome, je lui viens en aide avec une prise en charge hors de la classe. En P1, c'est toujours moi qui mène, et en P2, on fait du coenseignement, on se complète. »

c. La présence de l'AP est-elle indispensable au maintien des outils ?

La présence de la personne AP est jugée nécessaire pour la mise en place de certains outils. C'est le cas en particulier pour les ateliers Calkins et d'une manière générale pour la production d'écrits. Cette présence semble moins indispensable pour le suivi de la mise en place de l'outil *Narramus*.

« Pour travailler les ateliers d'écriture, il y a un réel intérêt à être à deux » ; « Certains outils demandent que quelqu'un se plonge dedans » ; « L'AP permet d'assurer la régularité quand l'outil le demande. »

« C'est hyper important d'avoir le titulaire qui continue les ateliers durant la semaine donc c'est vrai que nous, on se rend compte que c'est quand même réalisable sans coenseignant mais le coenseignant c'est vraiment un plus ».

Les enseignants mettent aussi en évidence deux bénéfices du coenseignement indépendamment des outils mis en place : il permet la mise en place de la différenciation et un rythme plus soutenu pour l'apprentissage de la lecture.

3. L'organisation de l'accompagnement en CP

a. Quelles sont les raisons de la participation, de l'abandon ou de la non-participation à une CP ?

Quant à la non-participation ou à l'abandon des séances d'échanges de la CP, les enseignants les expliquent par les causes suivantes :

- **l'incompatibilité de l'horaire choisi avec les activités de l'enseignant** : *« j'allais voir le padlet mais l'horaire ne me convenait pas » ; « Moi, j'ai dû lâcher la communauté de pratique parce que c'était le mercredi après-midi et en fait, moi je travaille en garderie le mercredi après-midi. Du coup, je n'ai jamais su me connecter durant les réunions et du coup j'ai, à part aller voir de temps en temps sur le padlet mais sinon j'ai complètement lâché. Mais, je suis sûr que si j'avais pu participer, j'aurais pu demander de l'aide à des gens qui étaient dans le projet qui savaient exactement de quoi je parlais face à mes difficultés » ;*
- **le passage à une formule d'accompagnement en distanciel hors temps scolaire** pour raisons sanitaires : *« Après la journée en présentiel, j'étais bien lancée. Mais l'horaire a changé. J'allais voir le padlet, ça me boostait à m'interroger, à m'intéresser. Si les réunions avaient eu lieu en présentiel, ça aurait été plus facile » ;*
- **la surcharge de travail due aux remplacements de collègues malades (Covid) ;**
- **les absences dues au COVID ;**
- **le manque d'intérêt manifesté par l'équipe pour le projet pilote** : *« Certains titulaires ne sont pas intéressés par le projet, elles estiment qu'elles font déjà assez d'expression écrite, alors que cela fait partie du plan de pilotage. On a fait une concertation où l'ens de M3 a présenté les bienfaits pour les élèves, mais il n'y a pas eu d'effets. L'outil n'a pas été approprié » ;*

- par ailleurs, certaines personnes étaient nouvelles dans le projet et estiment dès lors qu'elles n'avaient **pas assez d'expérience à partager**.

A l'inverse, plusieurs raisons sont avancées pour expliquer le choix de participer aux CP :

- **la perception d'un soutien** : « *Je me sentais moins seule* ». Dans certains cas, l'enseignant.e ne trouvait pas ce soutien dans sa propre équipe pédagogique : « *Quand je croisais (rarement) mes collègues de maternelle, j'essayais de leur faire un feedback quand j'avais trouvé un truc sympa. Mais les enseignantes de P1 et P2 ne voulaient plus changer leurs pratiques* » ;
- **l'intérêt pour de nouveaux outils** : « *J'étais contente de découvrir de nouveaux outils, des pistes* » ;
- **la perception d'un développement professionnel** : « *J'en ai retiré pas mal de choses* ». « *La communauté, ça m'a permis d'échanger. Ça m'a permis d'évoluer et j'en ai quand même retiré des choses très positives. Je pense aussi que enfin j'ai pu amener des choses aussi. Ça fait vraiment du bien d'être soutenue.* »

b. Quelles personnes ont été concernées par la CP : AP uniquement, quelques enseignants du cycle 5-8, tout le cycle 5-8, enseignants d'autres cycles ?

Les participants étaient majoritairement des personnes AP, ou des titulaires ayant précédemment exercé la fonction de personne AP dans le projet pilote.

c. Quels bénéfices les équipes pédagogiques ont-elles pu tirer des CP ?

Certains participants aux CP ont trouvé que le padlet était très actif, bien riche ; ils allaient le consulter même s'ils ne participaient pas aux réunions :

« *J'allais voir le padlet, ça me boostait à m'interroger, à m'intéresser.* »

Ils ont aussi souligné l'intérêt des échanges sur la manière dont les outils sont utilisés et exploités dans d'autres classes :

« *Ces échanges-là, ça m'a appris des choses* ». « *Moi cela m'a aidée d'assister à ces réunions. Par contre, Katelyn ma collègue a beaucoup partagé son expérience mais elle n'a pas appris énormément ; les titulaires et l'AP ont fait des CP en concertation; elles ont trouvé des solutions lors des moments de concertation.* »

« *Les échanges en visio : on a pu aborder des problématiques plus générales et appliquer des trucs dans une activité de production d'écrits.* »

Certains enseignants soulignent que la participation à la CP leur a permis de découvrir d'autres outils (« *Envie d'aller voir autre chose. ça m'a ouvert sur ce qui existe* ») ; d'autres affirment que cela les a amenés à « *affiner l'outil mis en œuvre.* »

d. Quels sont les freins /les intérêts de la CP telle qu'elle a fonctionné cette année ?

Les heures (20-21h) de réunion étaient trop tardives. Le matin en journée, c'était mieux :

« *On a été plus efficaces, plus créatifs quand c'était en journée.* »

Le caractère distanciel de ces CP a été à la fois un frein et un moteur :

« Grâce à l'ordinateur on pouvait tout de suite afficher ce qu'on voulait afficher ; finalement, le contexte sanitaire a permis d'échanger de manière plus efficace parce que la CP était plus petite. »

Le fait que la CP n'était pas centrée sur un seul outil didactique, mais plutôt sur des questions transversales, a été généralement apprécié :

« J'ai adoré le choix très large et la liberté de créer nos propres leçons. Nous avons eu beaucoup de chance. En P2, nous ne nous sommes pas basés sur une méthode et ça nous convenait très bien. »

Cependant, une enseignante aurait aimé *« approfondir un outil plutôt qu'ouvrir et aborder les choses de manière transversale »*.

4. Les éléments à changer dans le projet

a. Si c'était à refaire avec les mêmes moyens (nombre de périodes de l'AP et communauté de pratiques), que changeriez-vous ?

En ce qui concerne les conditions de succès du projet pilote en général, les participants aux focus groupes soulignent les suggestions suivantes :

- il faudrait **garder la même personne AP pendant toute la durée du projet**, seule garantie de la continuité dans la mise en place des outils. Il faudrait aussi essayer de stabiliser les équipes pendant la durée du projet. Le témoignage suivant atteste des difficultés de communication dès lors que l'équipe est renouvelée en cours de projet : *« Vu que je débarque dans le projet lecture dans 3 écoles différentes, dans 5 classes différentes, l'organisation c'était une vraie catastrophe, impossible de communiquer avec mes collègues. C'est un collègue différent mine de rien en plus de ça. Ce n'est pas de votre faute mais je suis professeur de citoyenneté donc plus toutes les heures de citoyenneté, toutes les écoles, voilà je n'avais juste pas de temps pour communiquer et ça ne s'est pas très bien passé honnêtement voilà tout simplement »* ;
- plusieurs enseignants manifestent le **souhait de bénéficier d'une formation aux outils en tout début de projet**, un temps formel de découverte des outils en équipe : *« Il aurait été intéressant d'avoir un minimum de formation avant de se lancer dans l'outil (en tout cas pour Calkins) »* ; *« Le scénario idéal serait un certain temps pour découvrir les outils avec les chercheurs, puis mise en place des activités en septembre »* ; *« être un peu plus guidés dès le départ ; on a vraiment tout testé, on a perdu bcp de temps »* ; *« Avoir le temps de lire l'outil et puis avoir une journée de formation où on peut poser des questions... Une journée qui réunirait tous les enseignants qui ont choisi le même outil »* ;
- certains trouvent qu'il serait **« intéressant d'avoir une communauté de pratique dès le départ** : *pouvoir rencontrer les filles qui travaillent avec les mêmes outils dans d'autres contextes »* ;
- **le soutien de la direction** est mentionné comme un élément important dans la réussite du projet : *« Nous on a un directeur qui est vraiment motivé et nous a soutenus : il laisse le choix de s'impliquer, il a toujours été là, il a jamais rien refusé (coussins, moyens matériels...), il a été voir comment ça se passait dans les classes, il était toujours là pour remotiver les*

troupes... » ; « Il [le directeur] n'a pas imposé le projet, mais il a prévenu : "si vous le choisissez, vous le faites jusqu'au bout" » .

Enfin, en ce qui concerne le suivi dans le cadre de la communauté de pratiques, trois conditions de réussite du dispositif sont mises en évidence :

- **une certaine homogénéité dans le niveau d'expertise des participants** est recommandée : *« avoir une communauté qui regroupe des gens qui ont déjà mis en œuvre les outils »* - les enseignants débutants ayant davantage besoin d'une formation ;
- il serait en outre apprécié **que tous les enseignants puissent avoir accès aux différentes communautés de pratique**, ou en tous cas, aux différents outils créés par celles-ci (toutes les plateformes de documents partagés) : *« J'ai demandé à avoir accès au padlet "compréhension" car j'avais aussi travaillé sur ces compétences, je suis contente d'avoir le lien vers ces outils. Ce serait intéressant d'avoir accès aux padlets des différents axes même si on ne participe aux échanges que d'une CP »* ;
- les participants soulignent que **« le présentiel est nécessaire pour créer des liens »**, même si une partie de la CP se déroule en distanciel.

4. En conclusion

Les données recueillies au terme de cette expérience pilote montrent que la collaboration instaurée avec les chercheurs au cours de la première année s'est progressivement muée en un travail collaboratif entre professionnels soutenus par les chercheurs. En dépit des obstacles générés par la pandémie et de la réduction des heures allouées au projet, une proportion importante d'enseignants et de coenseignants sont restés impliqués, de manière plus ou moins actives, dans la mise en œuvre, l'analyse des freins et l'observation des effets des démarches de différenciation dans les apprentissages de lecture et d'écriture de leurs élèves. La présence des chercheurs a assuré un cadre, un soutien, des incitations à analyser, à recueillir et mutualiser des ressources didactiques ciblées sur des objectifs concrets. Nul doute que cette modalité d'accompagnement a généré du développement professionnel. Les nombreux témoignages recueillis confortent la pertinence d'un accompagnement basé sur la mise à disposition des équipes pédagogiques de deux types de ressources. D'une part, un éventail d'outils et de dispositifs didactiques validés par la recherche, et, d'autre part, des supports réflexifs (méta outils) destinés à faciliter l'analyse par les professionnels eux-mêmes de leurs besoins. Parce qu'il était arimé à l'état des lieux des pratiques d'apprentissage de la lecture écriture depuis la M3 jusqu'à la P2, le choix des outils de différenciation a permis de prendre en compte les spécificités de chaque contexte d'établissement.

L'analyse des modalités de mise en place des communautés de pratiques a également mis en lumière les tensions entre postures de formateur et de facilitateur lorsque le projet est initié par des chercheurs.

Si les communautés de pratiques devenaient à l'avenir des modalités de formation continue des enseignants, le travail réalisé par notre équipe de recherche dans le cadre de l'expérience pilote répond à trois des caractéristiques des dispositifs de formation continue « efficaces » (Lessard, 2021 ; Maulini, 2021), c'est-à-dire qui font progresser les acquis des élèves et évoluer les pratiques professionnelles des enseignants.

Premièrement, les contenus abordés dans les communautés de pratiques **s'ancrent sur des questions vives du métier**. Centrées sur les besoins exprimés par les professionnels, chaque CP a construit des outils collaboratifs constituant un répertoire de problèmes-solutions. Cet enjeu de capitalisation des ressources a été un des garants du développement professionnel des participants. Deuxièmement, le travail des communautés de pratiques s'est **inscrit dans la durée**. Durant six mois, des moments de rencontres réflexives ont été organisés en alternance avec des temps de mise en place des outils dans les classes de chaque participant.

Par la présence de chercheurs dans chacune des communautés des pratiques, **des liens étroits avec la recherche** ont été noués. L'accès aux connaissances récentes issues de la recherche en éducation et l'engagement dans une démarche scientifique de construction de nouveaux savoirs et pratiques professionnelles ont été possibles. Les données recueillies dans le cadre de cette expérience pilote témoignent de l'importance de soutenir les démarches susceptibles de garantir les conditions d'un dialogue constructif entre les acteurs de terrain et de la recherche.