

RAPPORT FINAL JUIN 2021 -  
Expérience pilote visant à renforcer la  
différenciation dans l'apprentissage de la lecture en  
M3, P1 et/ou P2

Coordinateurs

De Lièvre Bruno (UMONS)  
Temperman Gaëtan (UMONS)

Chercheuse

Piret Gwendydd (UMONS)

Chercheuse associée

Kumps Audrey (UMONS)

***“Ce fut pour moi une très belle expérience qui changera ma pratique professionnelle en classe. J'ai beaucoup appris de cette expérience et j'ai également pris confiance en moi. J'ai pris ce projet à cœur et j'espère l'avoir mené correctement.”***

- Personne AP

***“Cette expérience a été enrichissante pour mes élèves et aussi pour moi. Je ne regrette pas ma participation. J'ai appris autant que mes élèves. J'espère que des périodes de coenseignement pourront être attribuées aux écoles, et ça dans tous les niveaux car elles ont une réelle utilité.”***

- Enseignante en M3

***“Comme déjà dit, je crois que la condition sine qua non pour la réussite d'un coenseignement est d'avoir de part et d'autre un caractère ouvert, prêt à changer ses pratiques, reconnaître qu'elles ne sont pas toujours les bonnes, accepter le partage d'idées, l'échec de certaines activités pour pouvoir les modifier. Il doit être vécu dans une classe où le bruit est considéré comme faisant partie du travail des enfants... être moins rigide dans ses prises de position et dans la relation avec ses élèves pour pouvoir les ouvrir à l'autonomie. Il faut également accepter l'évolution et laisser entrer les outils informatiques dans la classe... et surtout stopper le sentiment de "compétition" avec le co enseignant. ”***

- Personne AP

## Table des matières

<b>Introduction</b>	3
<b>Chapitre I : évaluation des outils</b>	4
Introduction	4
Outil 1 : Conscience phonologique	4
Outil 2 : Ateliers autonomes	8
Outil 3 : Ecriture d'un livre	15
Pour rappel : fiches didactiques, outils et pratiques mises à disposition	19
<b>Chapitre II : évaluation de l'expérience pilote</b>	20
Dimension 1 : le développement des pratiques professionnelles et pédagogiques	22
Dimension 2 : la collaboration entre les enseignants	27
Dimension 3 : les apprentissages des élèves	31
Dimension 4 : la différenciation pédagogique	34
Dimension 5 : l'intégration des outils numériques	37
Dimension 6 : l'accompagnement proposé par les chercheurs	41
Dimension 7 : l'AP structurel	48
<b>Conclusions et recommandations</b>	52
<b>Annexe</b>	58

## Introduction

Le rapport final marque l'aboutissement du travail de prolongation de l'année 2019-2020 mis en place depuis septembre 2020 dans 10 écoles sélectionnées pour participer à un projet pilote ayant pour ambition de favoriser la différenciation dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en M3, P1 et/ou P2.

Ce présent rapport s'inspire fortement de celui rendu en août 2020, il présente donc les perceptions des enseignants sur ce prolongement. Cet avis a été récolté par des questionnaires rédigés sur GoogleForms. Le premier questionnaire se focalise sur les outils pris en mains par les enseignants et leurs élèves durant le projet. Le deuxième concerne l'évaluation du projet pilote à travers 7 dimensions : le développement des pratiques professionnelles et pédagogiques de l'enseignant, les apprentissages des élèves, la différenciation pédagogique, l'intégration des outils numériques, l'accompagnement proposé par les chercheurs, la collaboration entre les enseignants et l'AP structurel.

D'un point de vue pratique, nous présentons dans ce rapport les données en pourcentages, et commentons uniquement les données qui ressortent, dans un souci d'efficacité et d'accessibilité de l'information<sup>1</sup>.

L'échantillon sur lequel s'appuie ce rapport correspond au nombre d'enseignants ayant répondu de manière volontaire aux questionnaires. Nous avons récolté, 30 réponses pour le questionnaire 1 et 31 réponses pour le questionnaire 2. Sachant que l'échantillon actif <sup>2</sup>est composé de 36 enseignants, le taux de réponse est respectivement égal à 83,3% et 86,1%.

Proportionnellement, parmi les 31 répondants, 74,2% sont titulaires de classe et 25,8% sont personnes AP. 33,3% enseignent en 3e année de l'enseignement préscolaire (M3), 66,7% en première année de l'enseignement primaire (P1) et 43,3% en deuxième année (P2). Il est également à noter que parmi ces répondants 35,5% sont nouveaux dans le projet.

---

<sup>1</sup> Notons que parfois, avec des nombres arrondis, le total dépasse les 100%. Ce phénomène apparaît également dans les résultats par catégories, comme celles-ci ont pu être citées plusieurs fois par les enseignants.

<sup>2</sup> Nous entendons par "échantillon actif", les enseignants ayant participé une grande majorité de l'année excluant ainsi les écoles s'étant retirées du projet. Contrairement à l'échantillon de base de 44 enseignants établi au début du projet.

## Chapitre I : évaluation des outils

### Introduction

Cette section a pour ambition de traiter les outils les plus utilisés par les enseignants participant à cette prolongation de l'expérience pilote. Chaque outil est analysé selon différents axes, afin de pouvoir décrire sa mise en œuvre dans les classes.

### Outil 1 : Conscience phonologique

Dans l'échantillon, 60% des enseignants ont déclaré avoir travaillé la conscience phonologique durant le projet-pilote, contre 40% qui ne l'ont pas fait. Les raisons qui les ont poussés à la mettre en place sont le fait que la conscience phonologique fait partie intégrante de l'apprentissage de la lecture par la discrimination des phonèmes, *"elle est nécessaire dans l'apprentissage de la lecture."* Les enseignants l'ont utilisé suivant différentes formes telles que la méthode alpha, le travail des syllabes et des rimes en vue de mieux structurer leur apprentissage de la lecture.

Notons également que nous observons pour la conscience phonologique un pourcentage d'utilisation plus élevé cette année que l'année dernière (41,7%). Pour cause, nous pensons que les enseignants prennent conscience de son utilité dans l'apprentissage de la lecture. *"Je suis persuadée de son importance dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Pour moi, la conscience phonologique est à apprendre dès la classe d'accueil en commençant par des jeux d'écoute. Une bonne conscience phonologique est la certitude d'un apprentissage plus aisé en lire écrire."*

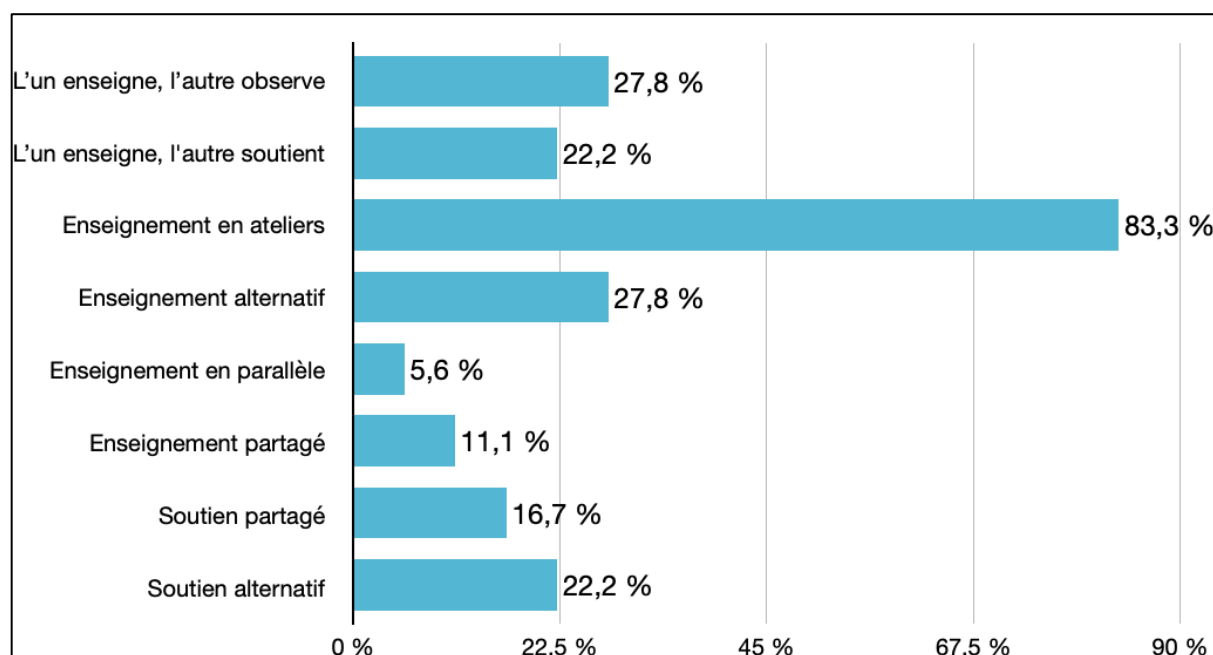


Figure 1 : forme(s) de coenseignement adoptée(s) avec la conscience phonologique

L'examen de la figure 1 laisse apparaître que la conscience phonologique permet de mettre en œuvre toutes les formes de coenseignement. Néanmoins, la forme "enseignement en

ateliers” semble être celle la plus utilisée par nos enseignants (83,3%). Constat similaire à celui de l’année dernière. En effet, la conscience phonologique étant travaillée soit avec des outils numériques soit avec sous forme de jeux, avec du matériel à manipuler, le coenseignement en ateliers est le plus facile à gérer au niveau du matériel. 27,8% des enseignants évoquent les configurations “l’un enseigne, l’autre observe” et “l’enseignement alternatif” formes qui permettent à un des deux enseignants d’observer et se soutenir des élèves ayant des difficultés, des besoins particuliers au niveau de la conscience phonologique et donc mieux gérer l’hétérogénéité de la classe.

Le soutien alternatif est convoqué dans 22,2% des réponses, ce qui signifie que les élèves travaillent tous sur la conscience phonologique et que les enseignants se partagent la gestion du groupe, en fonction des besoins. Même proportion observée pour la configuration “l’un enseigne et l’autre soutient.” Quant au soutien partagé, il a été mis en place dans 16,7% des cas. 11,1% des enseignants ont mis en place de l’enseignement partagé, c’est-à-dire qu’ils prenaient tous deux part à la même leçon, de manière complémentaire. Enfin, la forme “l’enseignement parallèle” a été évoquée dans seulement 5,6% des cas.

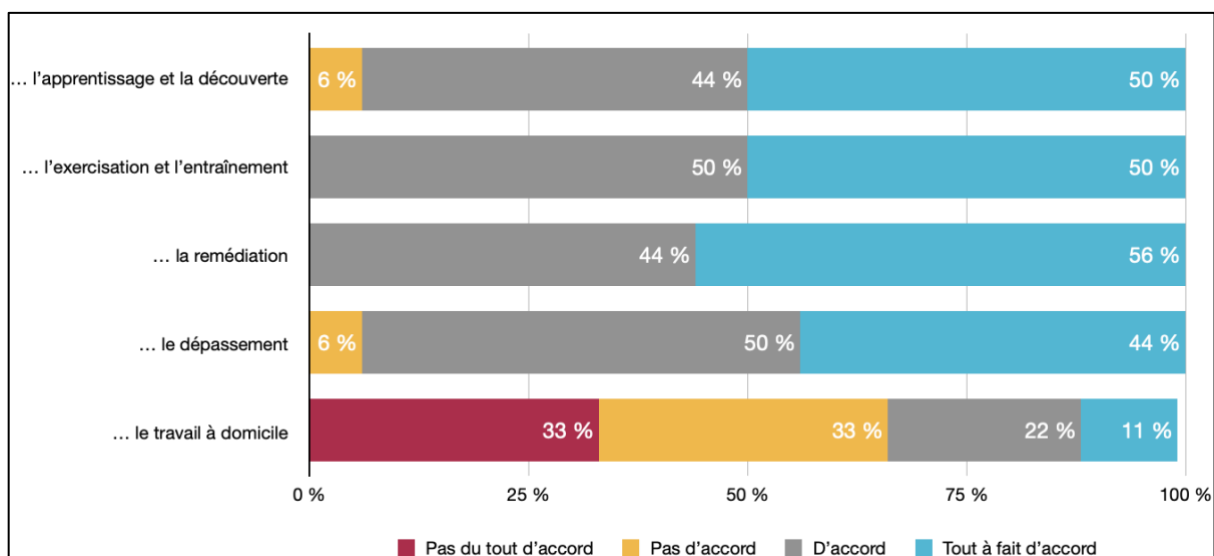


Figure 2 : utilisation de la conscience phonologique dans les différentes étapes de l'apprentissage

La conscience phonologique étant une des composantes essentielles de la lecture, il est logique de la retrouver à toutes les étapes de l'apprentissage. En effet, la figure 2 nous indique que la conscience phonologique est exploitée à tous les niveaux : comme dispositifs d'apprentissage et de découverte (94% des répondants l'affirment), pour que les élèves puissent s'entraîner aux apprentissages (100% des enseignants sont d'accord et tout à fait d'accord), de dépassement (94% sont en accord avec la proposition) et de remédiation (100%). En revanche, pour 66% des répondants la conscience phonologique n'est pas utilisée dans le travail à domicile. Il apparaît donc que la conscience phonologique est un apprentissage qui se réalise en présentiel pour la grande majorité des enseignants interrogés. Ces différents constats avaient également été posés l'an dernier à la différence près où, cette année, 100% des enseignants exploitent la conscience phonologique en remédiation et en dépassement. La différence se situe dans le fait que respectivement 20% et 13% n'étaient pas d'accord avec l'utilisation de celle-ci à ces différentes étapes.

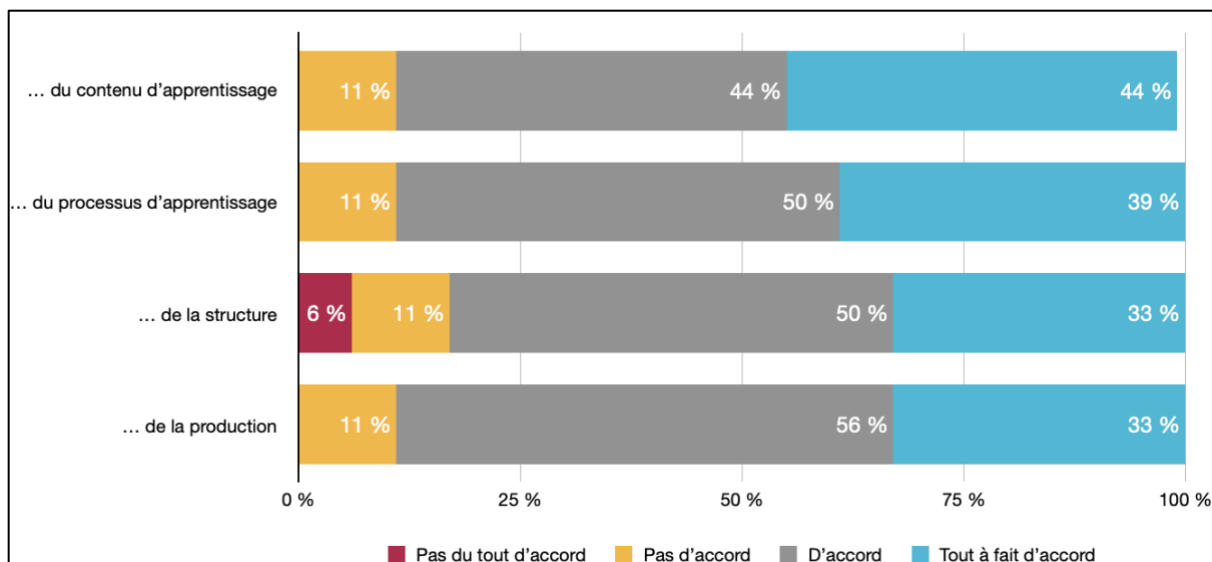


Figure 3 : utilisation de la conscience phonologique comme outil de différenciation

La figure 3 nous informe que la majorité des enseignants différencie l'apprentissage de la conscience phonologique à tous les niveaux : le contenu d'apprentissage (88% des répondants sont d'accord), le processus d'apprentissage (89%), la structure (83%) et de la production (89%). Nous sommes également sur des constats similaires à l'année dernière. Concernant le contenu, cela signifie que les élèves sont confrontés à des étapes différentes de la conscience phonologique (scander, localiser, mélanger, les syllabes, discriminer les rimes et les phonèmes...). Par rapport au processus, les élèves qui le souhaitaient pouvaient utiliser du matériel leur rappelant les étapes précédentes de l'apprentissage (les personnages issus de la méthode des alphas) ou bien *"Nous avons remarqué que les enfants en difficultés tant au niveau de la lecture que de l'écriture avaient besoin de décomposer les mots à l'oral afin de faciliter l'écrit ou la lecture."* La différenciation de structure est apparue au niveau de l'agencement de certaines classes, qui avaient dédié un coin spécifique à la phonologie, ou même une *"table des sons"*. Enfin, par rapport à la différenciation de production, les attendus étaient différents en fonction du niveau des élèves (soit ils devaient simplement localiser un phonème en posant une pince à linge à côté de l'image contenant la syllabe ou le phonème travaillé ; soit ils pouvaient écrire le.s graphème.s correspondant.s).

Les principales facilités rencontrées avec les activités de conscience phonologique sont que celles-ci peuvent s'intégrer facilement dans des jeux ou des exercices ludiques et concrets *"Travail des rimes et des syllabes à partir des prénoms, des jours de la semaine"*, ce qui influe sur la motivation des élèves. *"La motivation des enfants. J'utilise la méthode des enfants pour son côté ludique et pour accrocher les enfants. Toujours sous forme de jeu et en collectif. Même les enfants en difficulté en phonologie aiment ces activités."*

Toutefois la conscience phonologique reste un apprentissage complexe qui nécessite la mise en place d'une différenciation importante. En effet, elle n'est pas facile à aborder pour les élèves : *"Scander est difficile pour certains"*, *"Certains enfants ont des difficultés avec les sons proches."* En effet, les élèves rencontrent de nombreux obstacles lors de cet apprentissage, et évoluent chacun à leur propre rythme, ont des besoins propres, comme ceux de manipuler voire même de vivre les phonèmes avec leur corps, ce qui rend la tâche compliquée à l'enseignant. *"L'enfant qui n'entend pas le "son". C'est pour cela que je travaille toujours*

plusieurs sons en même temps. Les enfants qui parlent mal, entendent souvent mal aussi. Je demande de l'aide à la logopède pour qu'elle travaille le son qui cause problème.”

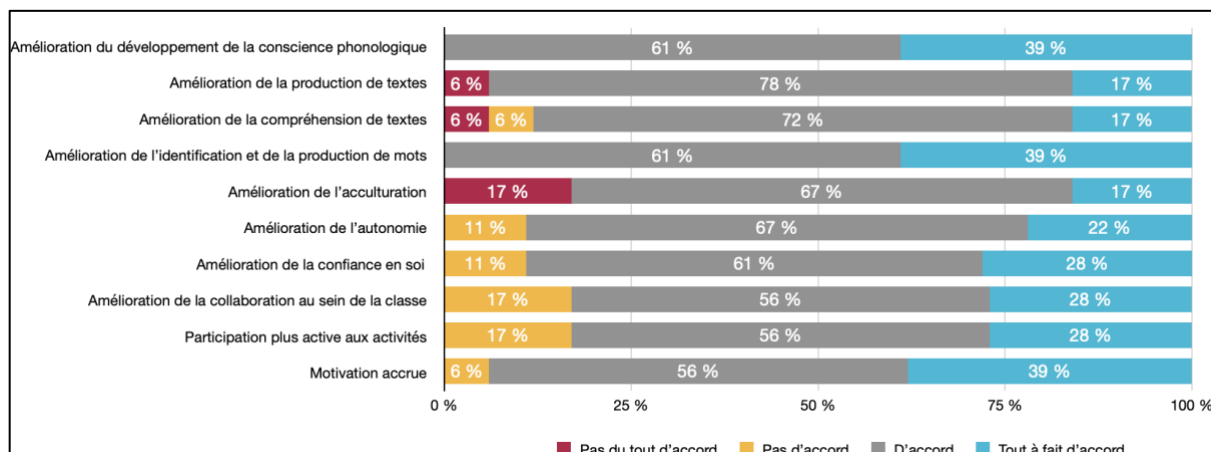


Figure 4 : effets liés à l'utilisation de la conscience phonologique sur l'apprentissage

Au regard de la figure 4, nous pouvons observer que de manière générale l'utilisation de la conscience phonologique a des effets positifs sur l'apprentissage des élèves. Les enseignants sont unanimes (100%) sur le fait que l'utilisation de la conscience phonologique a des effets sur l'amélioration des apprentissages en général. Notons également que l'ensemble des enseignants mentionnent une amélioration au niveau de l'identification et de la production de mots (100%) ainsi qu'une amélioration de l'acculturation (83%). Contrairement à l'année dernière, 95% des enseignants constatent une amélioration au niveau de la production de textes (contre 53% l'an dernier) ainsi que dans la compréhension de textes (89% contre 53% l'an dernier). De manière plus transversale, nous retrouvons similairement les mêmes améliorations que l'an dernier, à savoir que la conscience phonologique a également eu des effets positifs sur l'autonomie (89%), la confiance en soi (89%), la collaboration au sein de la classe (84%) ainsi que sur la motivation des élèves (95%). En effet, comme elle a souvent été travaillée par des manipulations, des jeux, ou des applications, il est logique de constater une bonne motivation dans le chef des élèves.

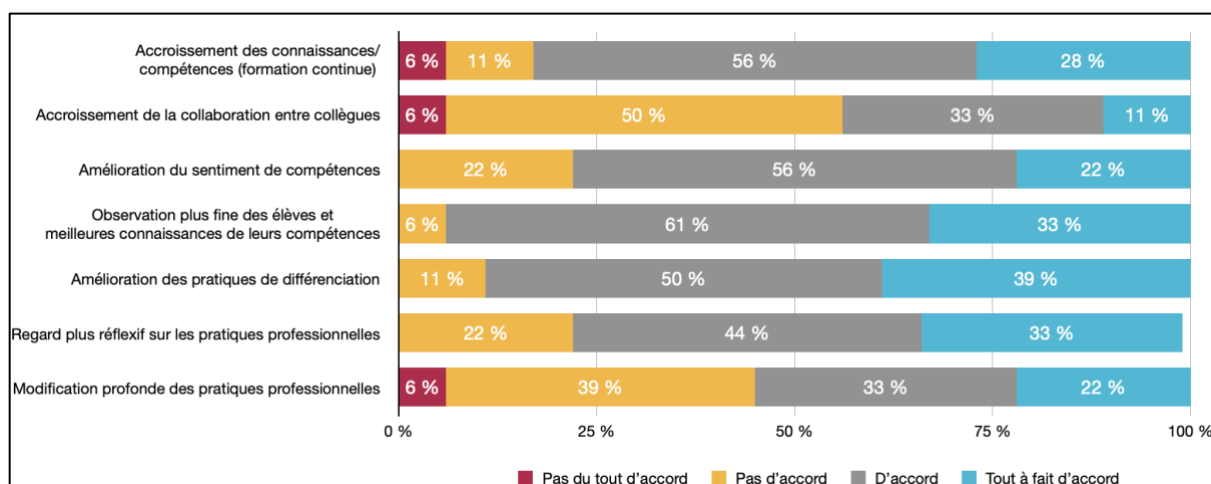


Figure 5 : effets liés à l'utilisation de la conscience phonologique sur l'enseignement

A propos des effets liés à l'utilisation de la conscience phonologique sur l'enseignement, nous relevons que 94% des répondants estiment observer plus finement leurs élèves et donc



recueillir de meilleures connaissances de leurs compétences. 84% estiment que cette pratique professionnelle leur a permis de poser un regard plus réflexif. La même proportion d'enseignants avancent qu'ils ont augmenté leurs propres connaissances et compétences en mettant en œuvre la conscience phonologique, et 78% sont d'accord de dire qu'ils ont le sentiment d'avoir amélioré leur sentiment de compétences. Parallèlement à cela, 44% des enseignants ont également constaté un accroissement de la collaboration avec leurs collègues. Contre 87% l'an dernier, nous pouvons émettre l'hypothèse que la diminution du nombre de périodes et du manque de concertation entre collègues peuvent avoir une influence sur cette diminution. Concernant la différenciation, 89% sont d'accord de dire que l'utilisation de la conscience phonologique a permis d'améliorer leurs pratiques de différenciation. Néanmoins, seuls 55% des enseignants estiment que cette pratique a modifié en profondeur leurs pratiques professionnelles.

## ***Outil 2 : Ateliers autonomes***

Les ateliers autonomes sont fondés sur des principes de pédagogie active. Ils poursuivent plusieurs objectifs en parallèle : *“renforcer l'autonomie, l'initiative des élèves et également leur concentration ; leur permettre de construire des expériences diverses en fonction de leur rythme dans des situations ludiques ; offrir à l'enseignant des temps d'observation des élèves pour repérer des acquis, identifier des difficultés, apporter des aides individualisées adaptées”* (Fracheboud & Pelisson, 2011). Concrètement, nous englobons deux types de pratiques dans ces ateliers autonomes :

- Un enseignant dirige un atelier (= atelier dirigé), et il ne s'occupe pas des autres ateliers dans lesquels les élèves sont répartis. L'autre enseignant prend alors en charge la supervision des autres ateliers
- Deux enseignants dirigent chacun un atelier, les autres étant alors totalement autonomes

Une grande variété de tâches peut être proposée dans les ateliers autonomes : utilisation d'outils numériques, tâches de manipulations en consolidation ou dépassement, etc. Certains enseignants fonctionnent même avec du matériel qui permet aux élèves d'être totalement autonomes au niveau de la gestion du temps et du matériel.

Dans notre échantillon, 56,7% des enseignants ont déclaré avoir mis en place des ateliers autonomes durant le projet-pilote, contre 43,3% qui ne les ont pas mis en place. Les raisons qui ont poussé les répondants à les utiliser sont que les ateliers étaient déjà utilisés au sein de leur classe avant le projet, les pratiques de différenciation que permettent les ateliers *“Voir où les enfants en sont dans l'apprentissage. Cela sert de renforcement ou de dépassement. Des exercices sous forme de fiches plastifiées, étiquettes... matériel plus ludique”* ainsi que le travail de l'autonomie offert par cette pratique *“[...] l'autonomie offerte aux apprenants”, “Pour être dans un atelier dirigé avec un petit groupe pendant que les autres élèves réalisent des ateliers en autonomie.”* Les enseignants avancent également que cette pratique permet *“[...] de travailler des notions bien précises comme la notion de lettre ou de mot”, de “varier la matière”* et de motiver les élèves. *“Nous avons choisi de travailler en ateliers autonomes en maternelles et en P2 car ils permettent aux enfants de travailler différentes compétences et nous trouvons cette manière de travailler motivante pour les enfants. En maternelles, nous*

avons travaillé en ateliers autour d'un thème et en P2, nous avons utilisé différents jeux pour la lecture des inférences.”

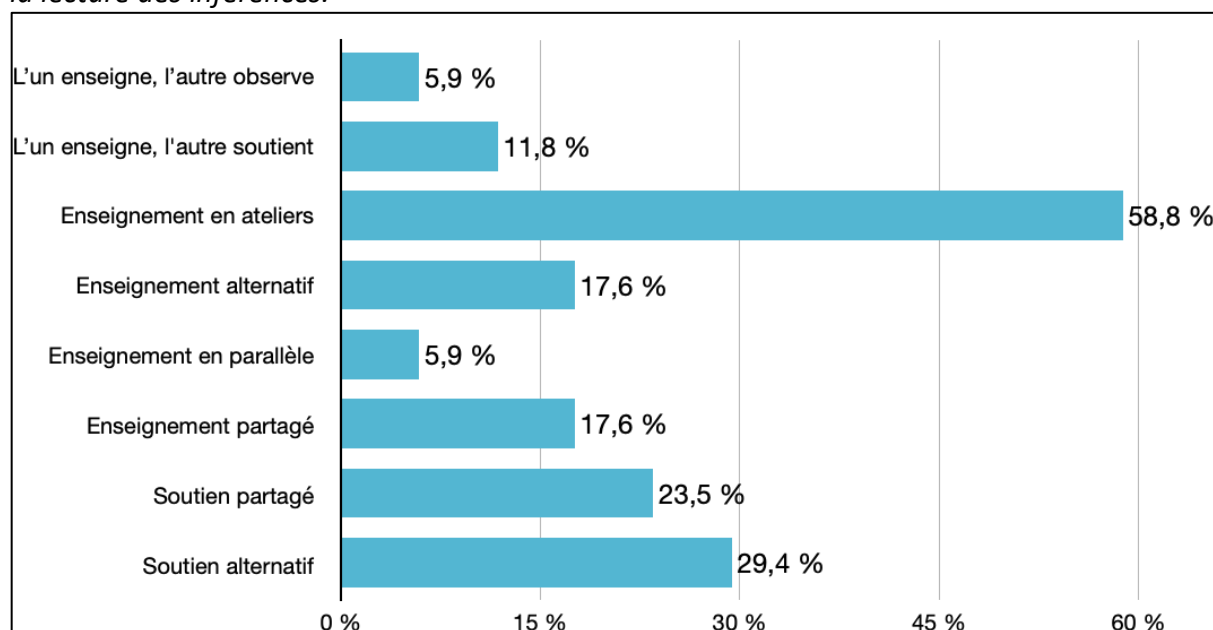


Figure 6 : forme(s) de coenseignement adoptée(s) avec les ateliers autonomes

Toutes les formes de coenseignement ont été mises en œuvre, même si, au niveau de la forme de coenseignement, il est logique de retrouver de manière majoritaire *l'enseignement en ateliers*, et ce pour 58,8% des répondants (Figure 6). Toutefois, les enseignants déclarent avoir testé d'autres formes de coenseignement. 29,4% déclarent avoir mis en place le *soutien alternatif*, ce qui signifie que des groupes de besoins ont été mis en place. 23,5% des répondants mentionnent avoir mis en place du *soutien partagé*, ce qui signifie que les élèves sont tous placés en ateliers autonomes et que les enseignants vont soutenir les élèves qui en avaient besoin. Ceux-ci se rendent donc plus disponibles pour soutenir les élèves dans l'apprentissage. 17,6% des enseignants indiquent avoir utilisé *l'enseignement alternatif*, ce qui signifie que les ateliers étaient réalisés simultanément à un enseignement formel d'un des deux enseignants, pendant que l'autre proposait la même matière, mais selon une démarche alternative (Tremblay, 2015), sans doute avec un matériel adapté aux besoins des élèves ciblés. Les autres formes de coenseignement utilisées ont été *l'un enseigne, l'autre observe* (5,9%), dans le cas où un enseignant gère l'ensemble des ateliers et que l'autre prend une posture d'observateur ; *un enseigne l'autre soutient* (11,8%) si un atelier est dirigé par un enseignant et que l'autre enseignant supervise les autres ateliers, autonomes quant à eux ; *l'enseignement parallèle* (5,9%), si deux ateliers dirigés abordent le même contenu, mais l'envisagent par deux modalités différentes et enfin *l'enseignement partagé* (17,6%). L'enseignement partagé est difficilement compatible avec la mise en place d'ateliers autonomes.

Rappelons qu'il s'agit de pratiques déclarées, et que les formes de coenseignement, pas toujours évidentes à distinguer les unes des autres, n'étaient peut-être pas encore totalement maîtrisées par tous les enseignants lors de ce projet.

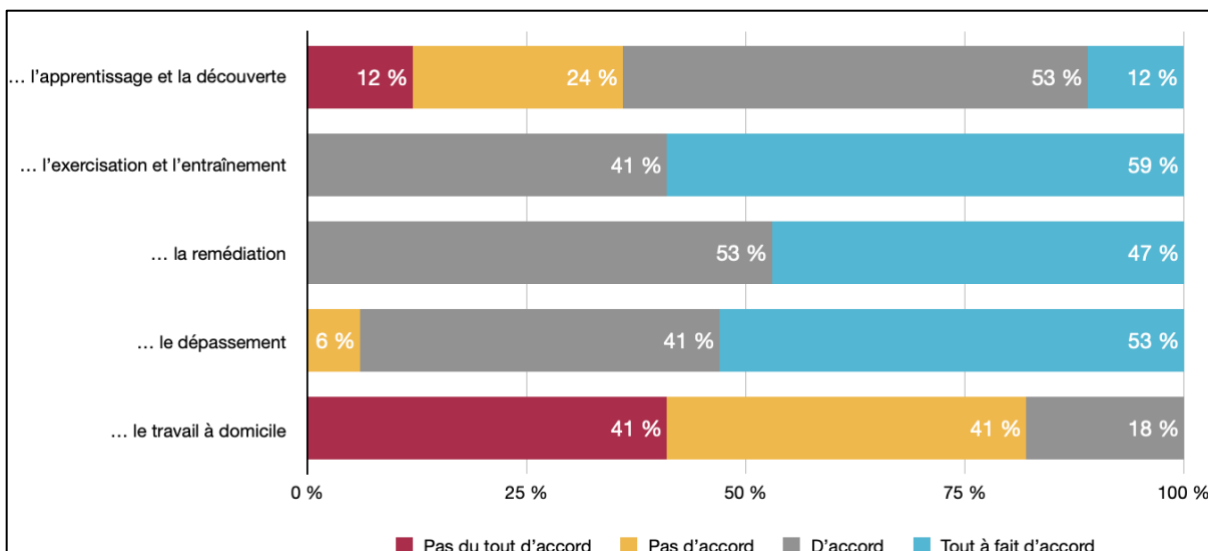


Figure 7 : utilisation des ateliers autonomes dans les différentes étapes de l'apprentissage

Les constats amenés par la figure 7 sont encore une fois relativement similaires aux constats de 2019-2020.

Comme évoqué précédemment, tous les enseignants (100%) confirment que les ateliers sont exploités pour que les élèves puissent s'entraîner, mais également comme dispositifs de remédiation (100%) et de dépassement (94%).

L'enseignement en ateliers ne se prête pas au travail à domicile, c'est pourquoi 81% des répondants ne sont pas d'accord avec le fait de mettre en oeuvre les ateliers à domicile. Toutefois, 18% des enseignants utilisent sans doute le matériel mis en place lors des ateliers comme "devoir", car ils sont d'accord avec la proposition. Si cela est réalisé dans une perspective de différenciation/individualisation, cette pratique pourrait s'avérer très intéressante, car elle permettrait à certains élèves de manipuler plus longtemps le matériel concret souvent mis en place durant les ateliers.

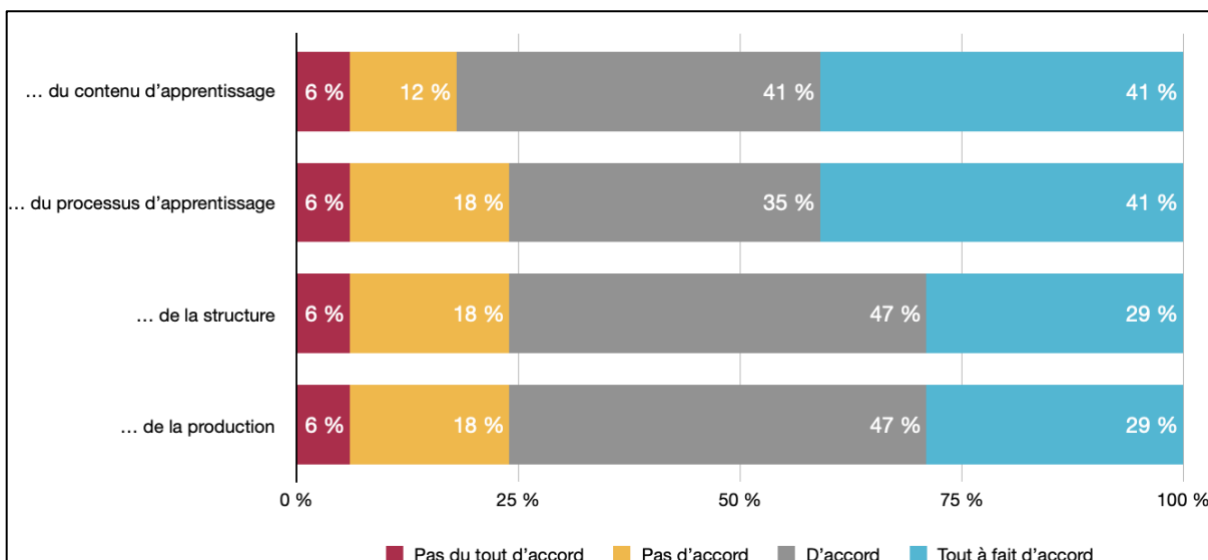


Figure 8 : utilisation des ateliers autonomes comme outil de différenciation

Nous constatons que la majorité des enseignants différencient, à l'aide de l'enseignement par ateliers, le contenu d'apprentissage (81% des répondants sont d'accord), le processus d'apprentissage (76%), la structure (76%) et la production (76%). En d'autres termes, les ateliers permettent de différencier le contenu, car ils proposent des tâches différentes. Le processus est également différencié, car les tâches proposées sont plus souvent des tâches complexes, dans lesquelles les élèves ont le droit de se tromper, de recommencer, donc de réguler leur processus, et cela avec l'aide plus individualisée de l'enseignante (ex : tâches d'écriture). En synthèse, nous pouvons avancer, sur la base des dires des enseignants du projet, que les ateliers autonomes sont particulièrement efficaces en termes de différenciation et ce, pour tous les types de différenciation. Toutefois, contrairement à l'an dernier, nous observons une diminution jusqu'à 16% du degré d'accord concernant ces différentes pratiques de différenciation. Cela peut s'expliquer par la préparation conséquente de matériel et autres pour parfois une seule période. *"beaucoup de travail avant la leçon de la part de l'enseignant, beaucoup de concertations", "Besoin de beaucoup de matériel."*

En outre de la charge de travail demandée aux enseignants par les ateliers autonomes, les enseignants mentionnent comme difficultés rencontrées la gestion et la mise en route de ceux-ci *"Nous ne savons pas être partout à la fois... Certains enfants ayant besoin d'aide doivent attendre. Deuxième difficulté : la mise en route des ateliers prend du temps... Il faut donc prévoir 2 périodes qui se suivent."*, le bruit inhérent à cette pratique ou encore la motivation des élèves *"Certains n'étaient pas totalement concentrés"* qui peut être liée au manque d'autonomie de ceux-ci *"La volonté de qq élèves qui baisse dès qu'ils sont moins surveillés."*

Toutefois *"Une fois le système ritualisé, cela fonctionne très facilement."* Les enseignants mettent également en avant la diversité qu'offrent les ateliers autonomes *"La diversification des apprentissages. En utilisant les ateliers autonomes, chaque enfant y trouve son compte et c'est motivant pour eux."* ainsi que la différenciation possible *"[...] moi je pouvais aider les élèves ayant plus de difficultés."*, *"[les élèves] travaillent à leur rythme"* ou encore *"Nous pouvons varier les ateliers afin de toucher le plus d'enfants possibles."* Comme son nom l'indique, les enseignants pointent également le fait que les ateliers autonomes *"favorisent énormément l'autonomie [...]"*, ainsi que l'entraide *"Les enfants pouvaient s'entraider"* et la motivation *"les enfants choisissent leur activité, ils sont donc motivés par l'activité choisie."*, *"La motivation des élèves à gagner des étoiles (pour chaque atelier fini l'enfant peut colorier une étoile) ainsi il voit son avancement."*

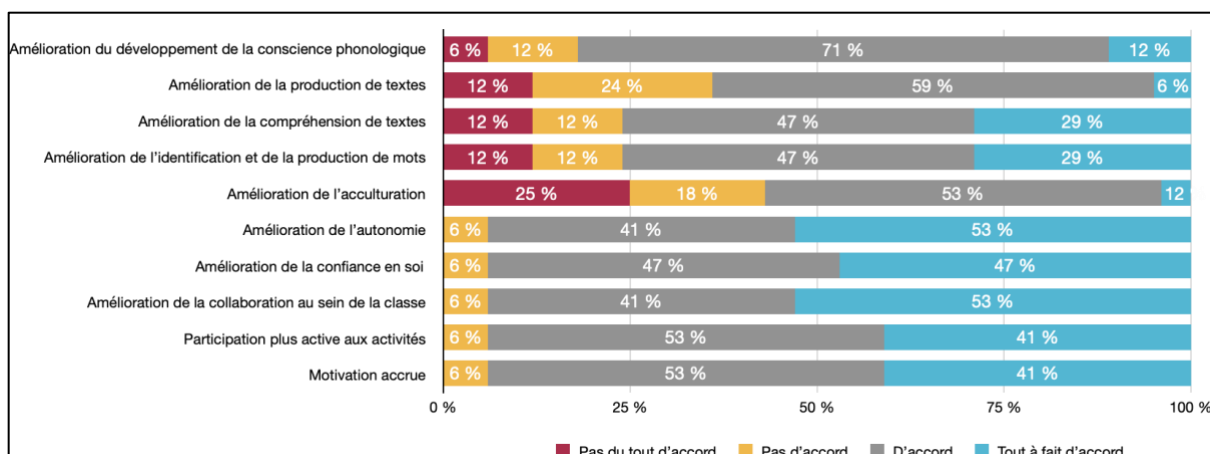


Figure 9 : effets liés à l'utilisation des ateliers autonomes sur l'apprentissage.

Lorsque les enseignants mettaient en place des ateliers, la plupart du temps ceux-ci étaient utilisés assez régulièrement. En effet, ils étaient vus comme une activité rituelle qui permettait de structurer le moment de coenseignement. Ils ont donc permis d'aborder différentes composantes de la lecture/écriture. De fait, 83% des enseignants estiment que la conscience phonologique s'est développée (contre 92% en 2019-2020), 76% que l'identification et la production de mots se sont améliorées (contre 92% en 2019-2020), 65% de l'acculturation a été favorisée (contre 88% en 2019-2020), 65% estiment que les ateliers ont permis d'améliorer la production de textes (contre 73% en 2019-2020), et 76% des répondants pensent que les ateliers autonomes améliorent la compréhension de textes (contre 69% en 2019-2020). Au niveau des compétences individuelles et transversales, les résultats obtenus sont relativement similaires à ceux de l'année dernière, 94% des enseignants relèvent également une amélioration chez les élèves et ce à différents niveaux : l'autonomie, la confiance en soi, la collaboration au sein de la classe, et enfin une motivation des élèves accrue.

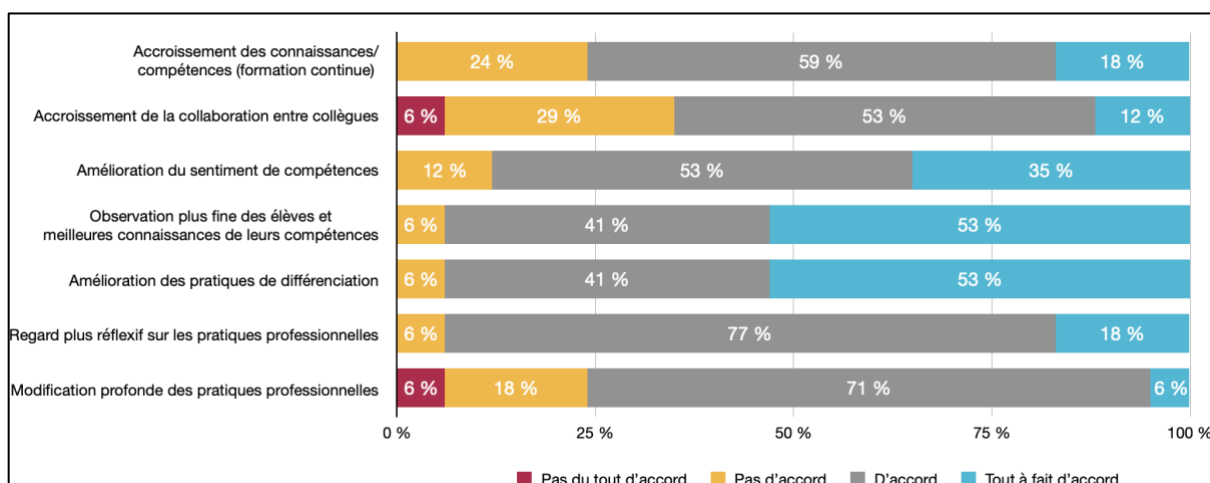


Figure 10 : effets liés à l'utilisation des ateliers autonomes sur l'enseignement

Les effets liés à l'utilisation des ateliers autonomes sur l'enseignement sont pour 94% des enseignants une observation plus fine de leurs élèves et de la sorte une meilleure connaissance de leurs compétences, une amélioration de leurs pratiques de différenciation ainsi qu'un regard plus réflexif sur leurs pratiques professionnelles. Nous observons une légère baisse par rapport à l'an dernier (89%) concernant l'accroissement des connaissances

et des compétences (77%), cela peut s'expliquer par le fait que 12% des enseignants estiment connaître et gérer suffisamment les ateliers autonomes. En revanche, 88% sont d'accord de dire qu'ils ont le sentiment d'avoir amélioré leur sentiment de compétences. Tout comme l'an dernier, nous observons à nouveau le même pourcentage d'enseignants, 77%, qui estiment que cette pratique a modifié en profondeur (et positivement) leurs pratiques professionnelles. L'utilisation des ateliers autonomes n'a que de l'effet sur la collaboration avec les collègues que pour 65% des enseignants. Cela peut paraître étonnant vu que les ateliers autonomes demandent une certaine organisation, préparation et gestion. Le peu de périodes peut expliquer ce faible pourcentage. En effet, la personne AP étant parfois divisée entre plusieurs implantations ou plusieurs écoles, celle-ci n'a pas toujours le temps de se concerter longuement avec la titulaire pour la préparation des ateliers.

Tableau 1 : Similitudes et divergences entre 2019-2020 et 2020-2021 pour les outils *Conscience phonologique* et *Ateliers autonomes*

	Similitudes	Convergences
<i>La conscience phonologique</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Forme de coenseignement la plus adoptée : enseignement en ateliers</li> <li>- Toujours autant utilisée pour l'apprentissage et la découverte ainsi que pour l'exercitation et l'entraînement</li> <li>- Constats similaires au niveau de l'utilisation de la conscience phonologique comme outil de différenciation</li> <li>- Amélioration des apprentissages de manière générale des élèves ainsi qu'au niveau de l'identification et de la production de mots, de l'acculturation. Effets positifs sur l'autonomie, la confiance en soi, la collaboration au sein de la classe ainsi que sur la motivation des élèves.</li> <li>- Au niveau de l'enseignement : regard plus réflexif sur leurs pratiques, observation des élèves plus fines et donc meilleures connaissances de leurs compétences, augmentation de leurs propres connaissances et compétences, amélioration du sentiment de compétences, amélioration des pratiques de différenciation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plus utilisée qu'en 2019-2020</li> <li>- Davantage utilisée en remédiation et dépassement</li> <li>- Amélioration des élèves au niveau de la production et de la compréhension de textes</li> <li>- Au niveau des effets sur l'enseignement : baisse au niveau de l'accroissement de la collaboration avec leurs collègues</li> </ul>
<i>Les ateliers autonomes</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilisation des ateliers pour l'apprentissage, la découverte, l'exercitation, l'entraînement, la remédiation et le dépassement</li> <li>- Amélioration des élèves au niveau de l'autonomie, de la confiance en soi, de la collaboration au sein de la classe</li> <li>- Motivation accrue</li> <li>- Au niveau de l'enseignement : regard plus réflexif, observations plus fines de leurs élèves et donc meilleures connaissances de leurs compétences, modification en profondeur de leurs pratiques professionnelles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plus de diversité au niveau de la forme de coenseignement utilisée. Baisse de la forme « enseignement en ateliers »</li> <li>- Légère baisse au niveau de l'utilisation des ateliers autonomes comme outil de différenciation aux différents niveaux</li> <li>- Amélioration des élèves au niveau de la compréhension et de la production de textes</li> <li>- Légère baisse pour l'amélioration des élèves au niveau de la conscience phonologique, l'identification et la production de mots.</li> <li>- Au niveau de l'enseignement, légère baisse de l'accroissement des connaissances et des compétences, collaboration entre les collègues</li> <li>- Au niveau de l'enseignement : augmentation du pourcentage pour l'amélioration du sentiment de compétences</li> </ul>

### Outil 3 : Écriture d'un livre

Écrire un livre en classe est un projet important qui va demander une grande quantité d'énergie et beaucoup de suivi de la part de l'enseignant. Il est nécessaire que l'enseignant fixe un objectif à l'activité et qu'il s'y tienne.

Ce projet permettra de mobiliser l'ensemble des élèves, les sensibiliser aux métiers du livre, d'intéresser les élèves, même ceux qui apprécient moins les activités en langue française.

De nombreuses compétences sont mobilisées : savoir parler, raconter oralement une histoire, se repérer dans la chronologie du récit, mobiliser le vocabulaire du récit, se familiariser avec l'application numérique qui va mettre en forme et éditer le livre... De manière globale, les étapes à suivre sont les suivantes :

- planifier l'histoire
- mettre en mot
- réviser et corriger le texte, au niveau du fond et de la forme
- éditer l'histoire (mise au propre)

Chaque étape est, de préférence, à verbaliser.

Dans cette activité, le rôle de l'enseignant est double. D'abord, il doit développer un rapport positif aux livres (proposer les albums jeunesse de qualité, de mettre de l'intonation lors de la lecture). Ensuite, il doit guider les élèves dans la rédaction et l'illustration de leur livre. Une fois le livre créé, l'enseignant peut « célébrer » la fin de ce projet en organisant une lecture en classe ou à l'extérieur (autres classes, homes, parents...).

Dans notre échantillon, 46,7% des enseignants ont déclaré avoir mis en place des ateliers autonomes durant le projet-pilote, contre 53,3% qui ne les ont pas mis en place. Les raisons qui ont poussé les répondants à les utiliser sont multiples, on y retrouve la motivation, *“la venue d'un auteur en classe et la richesse de cette activité dans le travail des compétences en français”*, le besoin d'avoir un livre personnel par enfant, la suite d'une activité sur la lecture d'un album jeunesse ou encore le besoin d'avoir *“[...] une activité ludique et nouvelle.”*

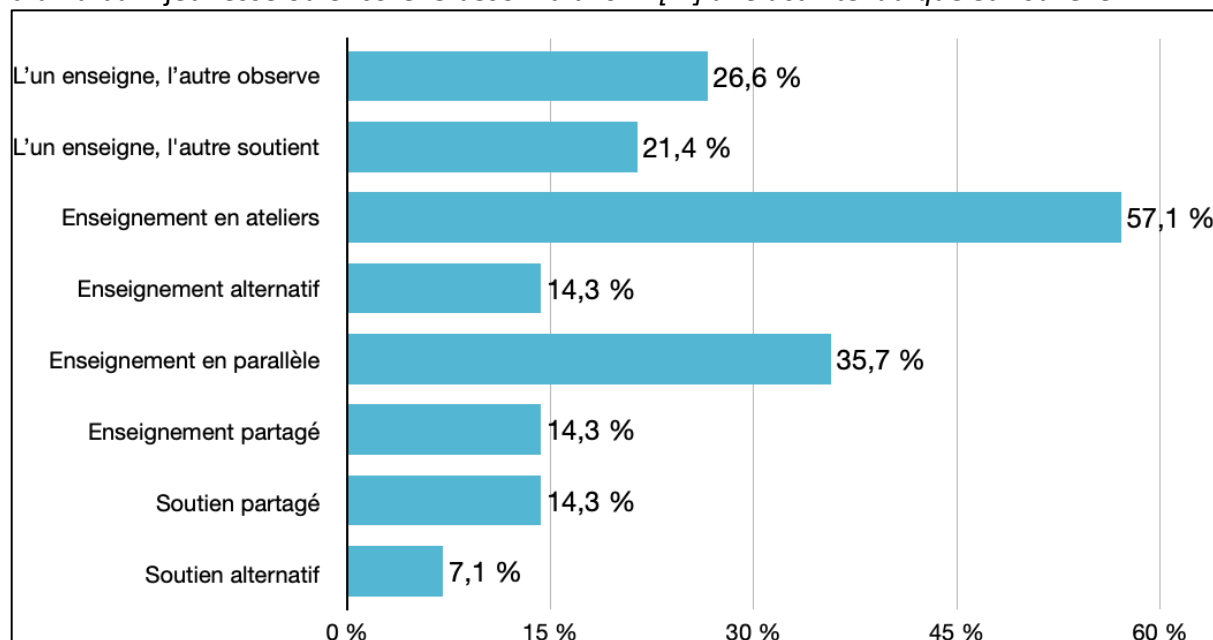


Figure 11 : forme(s) de coenseignement adoptée(s) avec l'écriture d'un livre



A partir de la figure 11, nous pouvons une fois de plus constater que l'ensemble des formes de coenseignement ont été mises en œuvre. Toutefois *l'enseignement en ateliers* (57,1%) se démarque des autres. En effet, beaucoup d'enseignants au sein de leurs ateliers autonomes dédiaient un atelier à la création d'un livre. 35,1% mentionnent avoir utilisé *l'enseignement en parallèle*, ce qui signifie que chaque enseignant prend en charge la moitié de la classe et travaille sur le même contenu, mais avec une méthode différente. La plupart du temps, les enseignants ont du mal à comprendre l'enseignement en parallèle, souvent pour eux, l'enseignement en parallèle revient à travailler le français de manière large en prenant chacun la moitié de la classe et en menant des activités différentes. Dans ce cas-ci, un enseignant travaille sur la réalisation d'un livre pendant que d'autres effectuent des activités sur papier ou des ateliers autonomes. Une tournante a lieu ensuite.

La configuration *l'un enseigne, l'autre observe* (26,6%) a souvent lieu lors des premières étapes à savoir la présentation et la lecture d'un livre tout comme la configuration *l'un enseigne, l'autre observe* (21,4%). *L'enseignement alternatif, l'enseignement partagé et le soutien partagé* obtiennent le même pourcentage, 14,3%, si par exemple, un enseignant lit, raconte une histoire, un conte et l'autre interagit avec les élèves pour découvrir les éléments du schéma narratif ou encore en production d'écrits, les enseignants aident les élèves en orthographe, grammaire et en apportant des outils pour favoriser l'aspect créatif. Et enfin *le soutien alternatif* (7,1%).

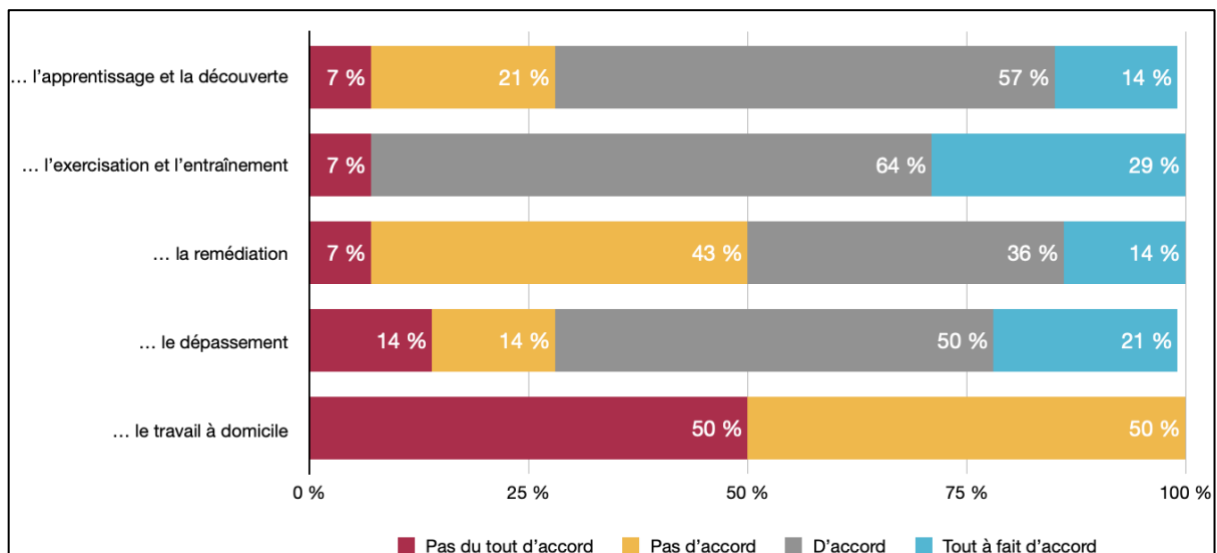


Figure 12 : utilisation de l'écriture d'un livre dans les différentes étapes de l'apprentissage

L'écriture d'un livre est principalement utilisée par les enseignants comme dispositifs d'apprentissage et de découverte (71%) et lors de l'exercisation et de l'entraînement (93%). 61% l'utilise également comme activité de dépassement. En revanche, 50% des enseignants ne sont pas d'accord avec le fait que cela soit utilisé comme activité de remédiation (Figure 12).

Il est normal de voir que les enseignants sont unanimes sur le fait que l'écriture d'un livre n'est pas utilisée à domicile. En effet, les élèves ont besoin d'être guidés et encadrés dans ce

projet. Toutefois, le(s) livre(s) est(sont) la plupart du temps repris à domicile ou bien exposé(s) dans la bibliothèque de la classe.

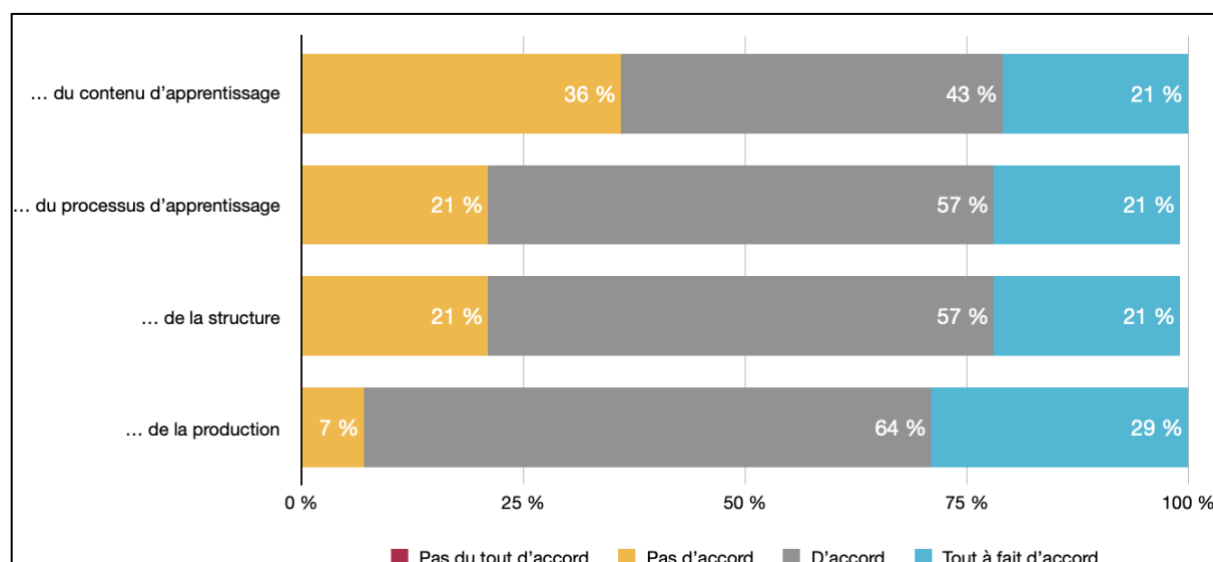


Figure 13 : utilisation de l'écriture d'un livre comme outil de différenciation

A partir de la figure 13, nous pouvons observer que 93% des enseignants utilisent l'écriture d'un livre comme outil de différenciation au niveau de la production. En effet, chaque enfant va avoir une production différente de son camarade et lui donne plus de liberté pour montrer ses compétences. Parallèlement, 78% au niveau de la structure et du processus d'apprentissage. Il est vrai que l'écriture d'un livre permet différents agencements comme nous avons pu le constater lors de l'analyse des formes de coenseignement. Différents groupes vont pouvoir être créés lors de la réalisation de ce livre, le temps et l'accompagnement vont aussi différés d'un enfant à l'autre. Les outils et référentiels mis à disposition également. Bien souvent, les enfants ont leur référentiel personnel. 64% des enseignants sont d'accord avec l'utilisation de l'écriture d'un livre comme outil de différenciation au niveau du contenu d'apprentissage. En effet, le contenu va être approximativement le même, mais les supports vont être variés, l'imaginaire de chaque enfant va entrer en jeu et la complexité de la tâche sera adaptée au niveau de chacun.

En effet, dans les facilités rencontrées lors de l'écriture d'un livre en classe, nous retrouvons principalement la motivation et l'imagination des élèves, *"Les enfants étaient motivés donc beaucoup d'idées"* aussi *"Ouverture au dialogue et émergence d'idées souvent inattendues."* Dans ces facilités rencontrées, nous observons également quelques pratiques de différenciation comme *"Le travail en ateliers a permis d'avoir un petit groupe d'enfants scripteurs, ils ont eu accès aux référentiels mots et j'ai été beaucoup plus disponible pour répondre à leurs attentes au niveau orthographique"* ou encore le respect du rythme d'apprentissage *"Chacun va à son rythme."*

Toutefois cet élan de participation et de motivation peut mener à des difficultés pour les enseignants comme *"Le nombre de propositions des enfants et la justification des choix"* et la *"cohérence entre les idées et la participation de tous est parfois difficile."* Les enseignants pointent également une autre difficulté rencontrée, celle de l'écriture comme la construction des phrases et l'orthographe des mots. En effet, *"les enfants en grosse difficulté de lecture"*

sont évidemment ceux en grosse difficulté d'écriture. J'ai [l'enseignante] dû pratiquer la dictée à l'adulte pour certains enfants ne sachant pas lire du tout."

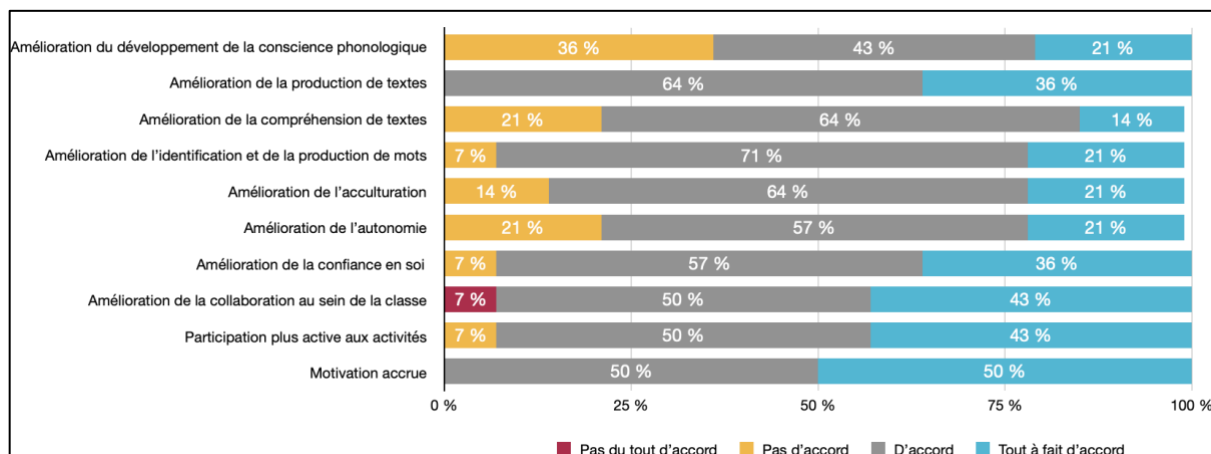


Figure 14 : effets liés à l'utilisation de l'écriture d'un livre sur l'apprentissage

Au regard de la figure 14, nous pouvons observer que de manière générale l'écriture d'un livre en classe a des effets positifs sur l'apprentissage des élèves. Les enseignants sont unanimes (100%) sur le fait que l'écriture d'un livre améliore la production de textes ainsi que la motivation. Notons également que 93% des enseignants mentionnent une amélioration au niveau de l'identification et de la production de mots, 86% une amélioration de l'acculturation et 78% sur l'amélioration de la compréhension de textes. Toutefois, ils rapportent que l'écriture d'un livre semble avoir moins d'effets probants sur l'amélioration de la conscience phonologique (64% des répondants sont d'accord avec le fait que la conscience phonologique les améliore, 36% ne sont pas d'accord et 7% ne sont pas du tout d'accord). Cela peut s'expliquer par le fait que les enseignants se focalisent plus sur la partie écriture du livre que sur la partie finale de la lecture à tous ou n'en n'ont peut-être pas l'occasion. L'écriture d'un livre en classe, de manière plus transversale, a également eu des effets positifs sur l'autonomie (79%), la confiance en soi (93%), la collaboration au sein de la classe (93%) ainsi que sur la participation plus active des élèves (93%).

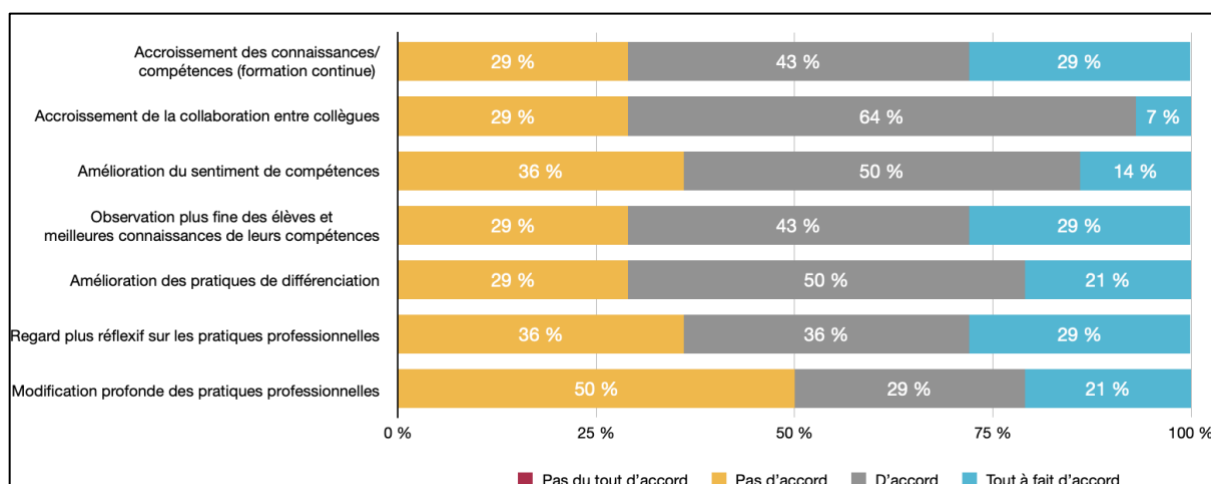


Figure 15 : effets liés à l'utilisation de l'écriture d'un livre sur l'enseignement

Concernant les effets liés à l'écriture d'un livre en classe sur l'enseignement, nous relevons que 72% des enseignants sont d'avis que cette pratique leur a permis d'augmenter leurs

connaissances et compétences, d'augmenter la collaboration avec leurs collègues ainsi qu'observer plus finement leurs élèves et donc de recueillir de meilleures connaissances de leurs compétences. Une même proportion d'enseignants s'accorde à dire que l'écriture d'un livre leur a permis d'améliorer leurs pratiques de différenciation. Néanmoins, seuls 65% estiment que cette pratique leur a permis de porter un regard plus réflexif sur leurs pratiques professionnelles ainsi qu'augmenter leur sentiment de compétences. De plus, seulement la moitié estime que cela a modifié en profondeur leurs pratiques professionnelles.

### ***Pour rappel : fiches didactiques, outils et pratiques mises à disposition***

L'année dernière, 55 fiches avaient été conçues dans le cadre de ce projet afin d'alimenter la réflexion des enseignants au niveau didactique et (techno)pédagogique. Celles-ci avaient été déposées sur un Padlet<sup>3</sup> accessible aux enseignants.

Lors de ce suivi 2020-2021, ce Padlet a toujours été accessible aux enseignants et alimenté plutôt par des ressources internet. Toutefois, une fiche sur l'écriture inventée a été conçue cette année. Le Padlet a continué à être consulté par les enseignants. 71% affirment avoir appris de nouvelles choses grâce aux fiches et que le format leur convient. Pour 68% ce format est clair et approprié à leur charge de travail. Concernant le contenu, la même proportion d'enseignants (68%) trouve que celui-ci est pertinent par rapport à leurs pratiques.

Ces fiches se répartissent en trois catégories : fiches didactiques, fiches outils et fiches pratiques (Tableau 2).

---

<sup>3</sup> [https://padlet.com/UMONS\\_IPN/communaute](https://padlet.com/UMONS_IPN/communaute)

Tableau 2 : Fiches didactiques, outils et pratiques

Fiches didactiques	Fiches outils	Fiches pratiques
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La compréhension de textes</li> <li>2. Les connaissances antérieures</li> <li>3. L'inférence</li> <li>4. Les recommandations de Roland Goigoux</li> <li>5. La programmation graphème-phonème en P1</li> <li>6. L'écriture interactive et partagée</li> <li>7. L'orthographe</li> <li>8. Les prérequis à la lecture</li> <li>9. Narramus</li> <li>10. Les neurosciences et la lecture</li> <li>11. La bibliothèque de classe</li> <li>12. La boîte à mots</li> <li>13. Les situations génératives d'écriture</li> <li>14. Le FLA (clarté cognitive)</li> <li>15. La dictée à l'adulte</li> <li>16. Le vocabulaire</li> <li>17. Les stratégies de lecture</li> <li>18. Le plaisir de lire</li> <li>19. La conscience phonologique</li> <li>20. L'inférence</li> <li>21. Faire des liens avec ses connaissances antérieures</li> <li>22. Comprendre des mots nouveaux à l'aide du contexte</li> <li>23. Comprendre les mots nouveaux à l'aide d'indices morphologiques</li> <li>24. Faire des prédictions et des hypothèses</li> <li>25. Comprendre les mots de substitution</li> <li>26. Se représenter des images mentales</li> <li>27. Distinguer les éléments importants d'un texte</li> <li><b>28. L'écriture inventée<sup>4</sup></b></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>29. Ecrire un livre numérique en classe</li> <li>30. Ecrire un livre en classe</li> <li>31. Les applications en maternelle sur l'iPad</li> <li>32. Création d'un document transversal pour la lecture et l'écriture dans le cycle 5-8</li> <li>33. Le modèle ASPID</li> <li>34. Edupage</li> <li>35. Anagraph</li> <li>36. GraphoGame</li> <li>37. Combiner Lalilo et Anagraph</li> <li>38. Les tablettes en classe</li> <li>39. Lalilo</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>40. Suivi des élèves en difficulté</li> <li>41. Anticiper les difficultés</li> <li>42. La métacognition</li> <li>43. Les objectifs dans l'enseignement</li> <li>44. Les consignes</li> <li>45. Le tutorat</li> <li>46. Donner un bon feedback</li> <li>47. La différenciation</li> <li>48. L'autonomie</li> <li>49. Favoriser le travail collaboratif</li> <li>50. Le coenseignement</li> <li>51. Les 5 au quotidien</li> <li>52. Différencier grâce aux ateliers</li> <li>53. Education au numérique</li> <li>54. Le coenseignement et le bruit</li> <li>55. L'observation des élèves</li> <li>56. Optimiser les outils numériques</li> </ol>

<sup>4</sup> Fiche réalisée cette année 2020-2021

## Chapitre II : évaluation de l'expérience pilote

Ce chapitre a pour ambition d'évaluer la prolongation du projet pilote à travers 7 dimensions déjà investiguées en 2019-2020 : le développement des pratiques professionnelles et pédagogiques de l'enseignant, les apprentissages des élèves, la différenciation pédagogique, l'intégration des outils numériques, l'accompagnement proposé par les chercheurs, la collaboration entre les enseignants et l'AP structurel. Pour chaque dimension, la même question de recherche qu'en 2019-2020 est envisagée. Ainsi chaque sous-section est structurée de la même manière. D'abord, elle comprend l'introduction de la dimension et des concepts sous-jacents. Ensuite, la question, ainsi que les éventuelles sous-questions sont énumérées. En dessous de chaque question, les données permettant d'y répondre seront illustrées à l'aide de graphiques. Une comparaison avec les données de 2019-2020 est effectuée lorsque cela est pertinent et intéressant. Enfin, l'analyse de verbatims récoltés dans notre échantillon permet de préciser nos constats.

Les 7 questions de recherche peuvent s'illustrer de la manière suivante (Figure 16) :

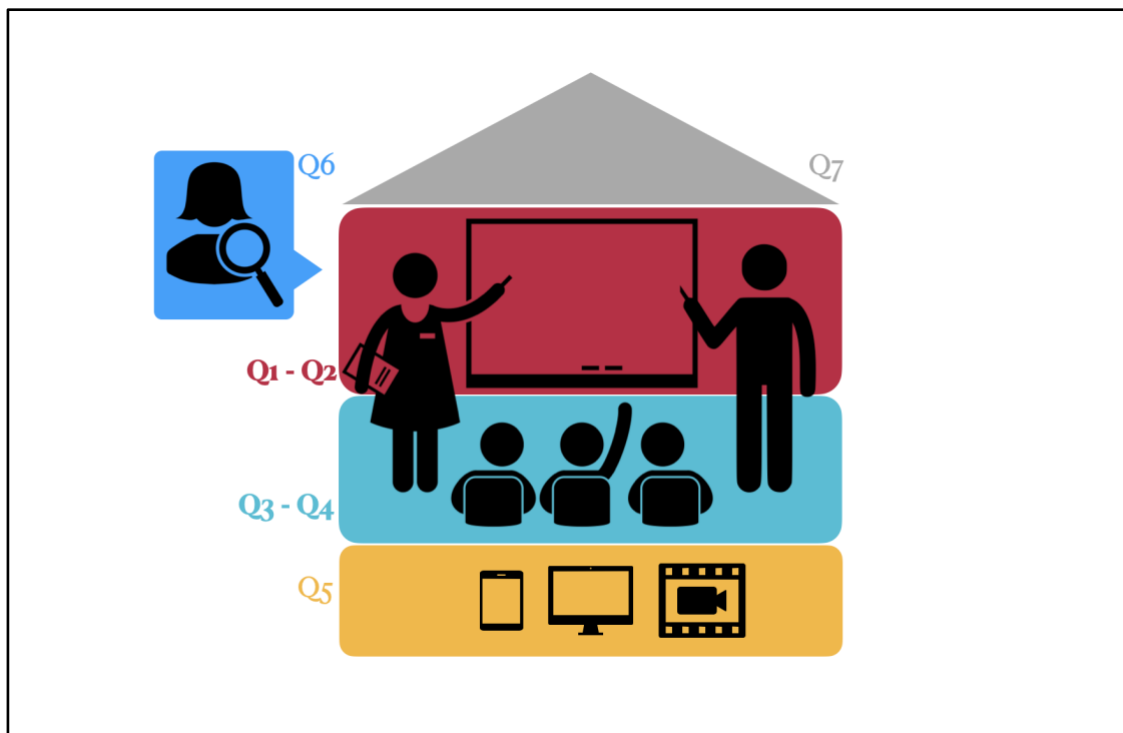


Figure 16 : sept questions de recherche

Les questions 1 et 2 sont centrées sur les enseignants. Elles investiguent la modification des pratiques des enseignants (Q1) et les conditions à mettre en œuvre pour favoriser une collaboration efficace des enseignants (Q2). Les questions 3 et 4 sont axées sur les élèves. Il s'agit d'objectiver les effets du projet sur les apprentissages en lecture et en écriture (Q3) et sur la différenciation des apprentissages. La question 5 questionne l'intégration du numérique en classe au cours du projet (Q5). La question 6 permet d'évaluer l'accompagnement proposé par les chercheurs au cours du projet (Q6). Enfin, la question 7 s'intéresse aux perceptions des enseignants concernant l'AP structurel (Q7) qui articule l'organisation de l'école et de la classe.

## **Dimension 1 : le développement des pratiques professionnelles et pédagogiques**

Dans cette sous-section, nous nous intéressons au développement des pratiques professionnelles et pédagogiques des enseignants engagés dans le projet. En effet, l'année dernière, le projet avait induit une modification des pratiques des enseignants de notre échantillon. Ils avaient mis en place de nouvelles formes d'enseignement, des pratiques pédagogiques plus actives et ont pu innover. Cette première dimension donne donc lieu à la première question de recherche :

*Q1 : Quelles modifications des pratiques constatées chez les enseignants concernés dans les conditions de prolongement du projet ?*

Pour répondre à cette première question, 5 sous-questions ont été envisagées. La première (Q1.1) consiste à questionner l'enseignant sur l'amélioration de ses pratiques professionnelles. La deuxième (Q1.2) permet à l'enseignant de préciser la première en mentionnant les aspects qui ont été favorisés par le projet. La troisième (Q1.3) fait référence à la modification des méthodes d'apprentissages de la lecture. La quatrième (Q1.4) la précise en tenant compte des différentes composantes de la lecture. Enfin, il apparaissait intéressant de connaître, selon les enseignants, quelles composantes du projet avaient eu le plus d'influence sur la modification de ces pratiques (Q1.5).

À l'affirmation "j'ai l'impression que la suite du projet pilote m'a permis d'améliorer mes pratiques" (Q1.1), une grande majorité des enseignants (83,9%) semble d'accord. Au contraire, 16,1% mentionnent ne pas être d'accord (Figure 17).

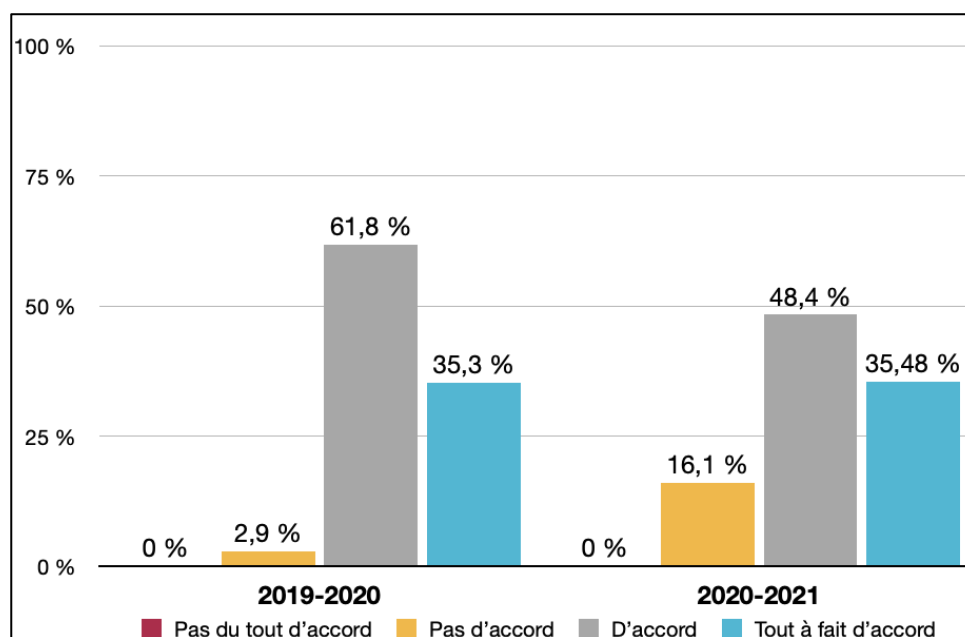


Figure 17 : Q1.1 - amélioration des pratiques de l'enseignant en 2019-2020 et 2020-2021

Nous avons posé la question aux 20 enseignants ayant répondu et ayant participé au projet l'année dernière, s'ils constataient des améliorations concernant différentes dimensions compte tenu de l'année dernière (Figure 18).

En comparaison avec l'année dernière au sein du projet, une grande majorité des enseignants estiment avoir amélioré leurs connaissances et compétences concernant les pratiques de différenciation (80%) et leurs pratiques professionnelles (90%). 75% d'entre eux ont augmenté leur sentiment de compétences et 70% se sont améliorés au niveau de l'observation de leurs élèves. Néanmoins, seuls 65% estiment que la collaboration avec leurs collègues s'est améliorée et à peine plus de la moitié (55%) ont amélioré leur utilisation et pratiques du numérique. Or, au vu de la crise sanitaire, nous aurions pu penser à des améliorations au niveau des pratiques numériques.

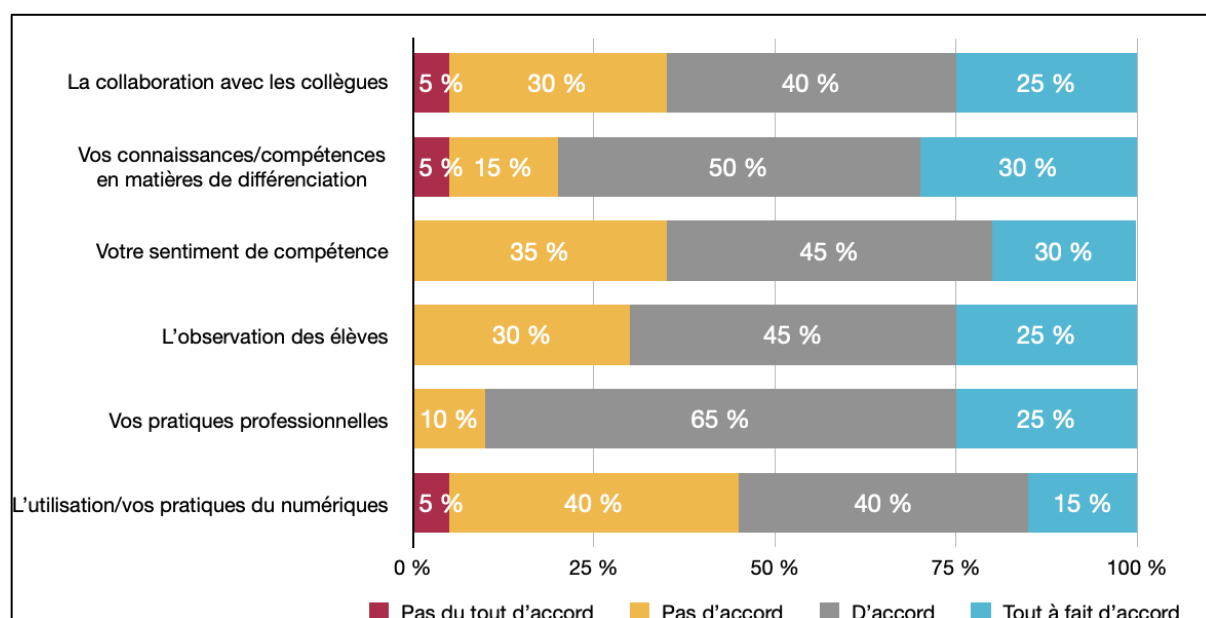


Figure 18 : Q1.1 - améliorations compte tenu de l'année passée

En 2019-2020, 79% ont ressenti une augmentation de leur sentiment de compétences. Cette année, une majorité des enseignants l'a relevée (90%) *"J'ai beaucoup appris de cette expérience et j'ai également pris confiance en moi."*

Concernant les nouvelles formes d'enseignement, en 2019-2020, l'ensemble des enseignants avait mis en place de nouvelles formes d'enseignement. Au regard de la figure 19, nous pouvons dire que par rapport à l'année passée, 6% ont conservé des pratiques stables et 94% innovent encore.

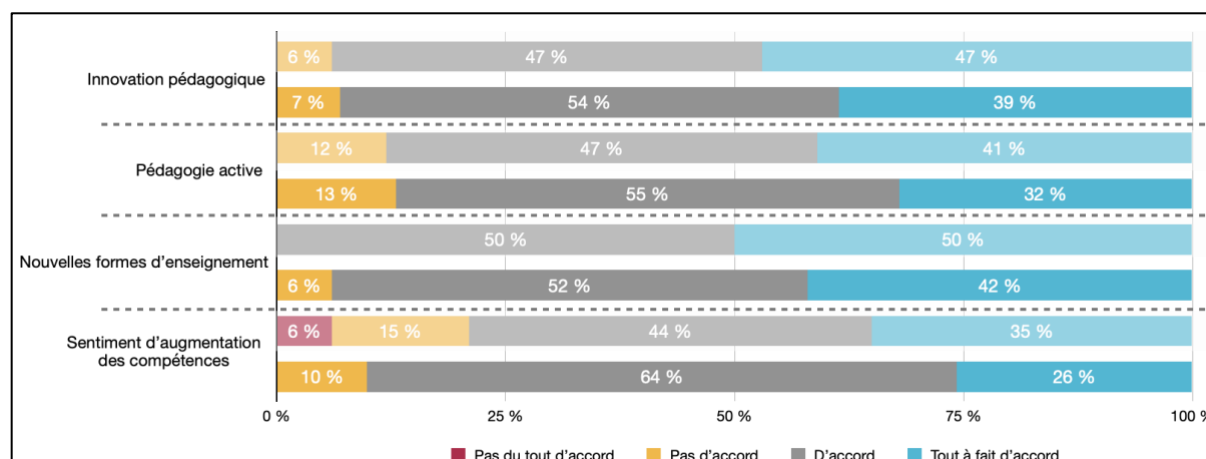


Figure 19 : Q1.2 - amélioration des pratiques de l'enseignant en 2019-2020 et 2020-2021



La figure 20 permet de s'intéresser plus précisément aux méthodes d'apprentissage de la lecture. Comme nous pouvons l'observer, les constats sont relativement similaires à ceux de 2019-2020. En effet, 74,2% mentionnent que le projet a eu une influence sur les méthodes d'apprentissage de la lecture. A contrario, 25,8% ne les ont pas modifiées "Car beaucoup moins de périodes que l'an dernier donc pas de temps de mettre de nouvelles choses en place."

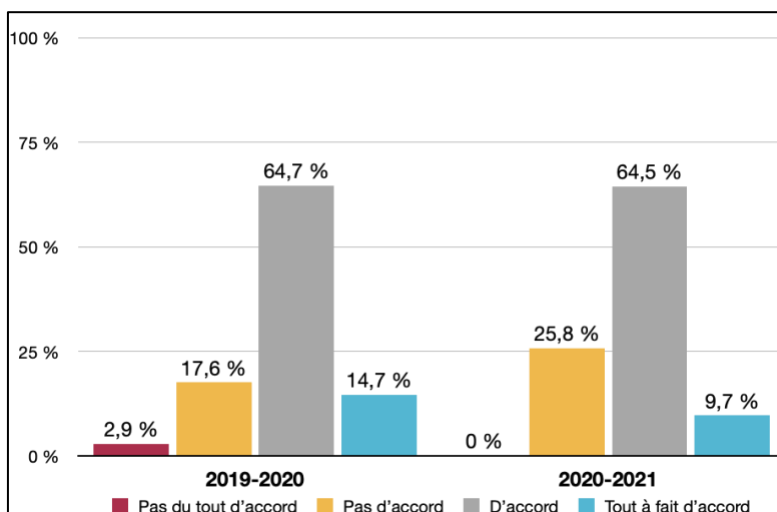


Figure 20 : Q1.3 - influence du projet sur les méthodes d'apprentissages en 2019-2020 et 2020-2021

De manière plus précise, la figure 21 montre un renouvellement des pratiques de notre échantillon dans les pratiques liées à l'identification de mots (74%), la compréhension (77%), l'écriture (91%), l'acculturation (78%) et à la conscience phonologique (78%). Il nous paraît important de souligner qu'en comparaison avec l'an dernier, les enseignants ont renouvelé plus leurs pratiques en écriture, acculturation et conscience phonologique. Ce qui peut être relié aux outils présentés dans le chapitre I à savoir la conscience phonologique et l'écriture d'un livre en classe. De plus, l'an dernier nous avons fait comme constat qu'au début du projet, et en général dans les classes du cycle 5-8, la lecture prend le pas sur l'écriture, et peu d'activités spécifiques sont consacrées à cette dernière. Nous pouvons ainsi observer un bel enrichissement et renouvellement des pratiques soutenus par les fiches diffusées sur le Padlet, les partages sur le Classroom et la personne AP.

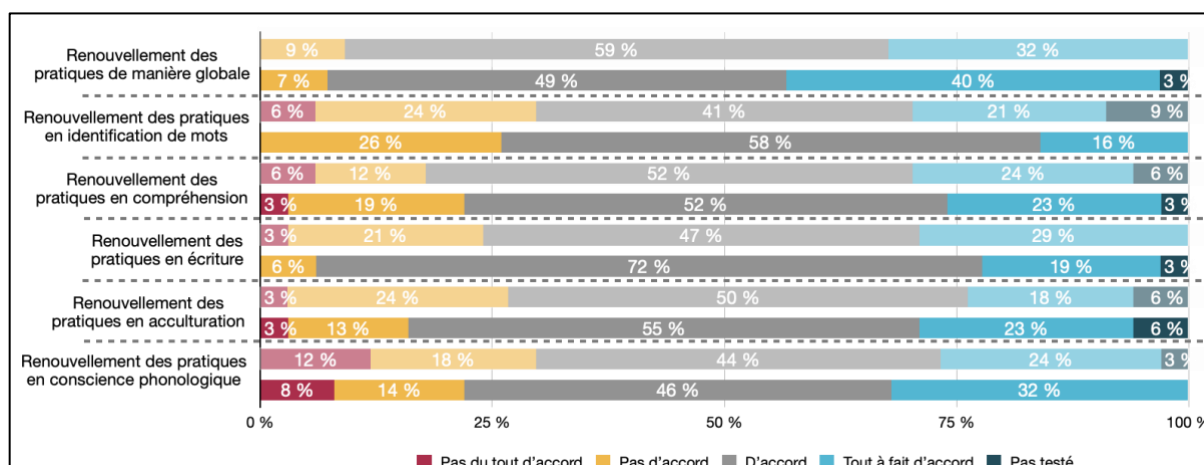


Figure 21 : Q1.4 - influence du projet sur les pratiques d'apprentissage de la lecture en 2019-2020 et 2020-2021

La figure 22 met en évidence l'effet de différentes modalités sur la modification des pratiques des enseignants. Elle indique que deux composantes ressortent particulièrement : l'observation des élèves par les enseignants dans les classes et les webinaires organisés durant cette suite du projet (84%). Toutefois, nous sommes perplexes face aux pourcentages recueillis pour les webinaires. En effet, une minorité d'enseignants y assistaient et les révisionnaient. Nous pouvons émettre l'hypothèse que les quelques-uns ayant assisté aux webinaires ont pu transmettre le contenu à leurs collègues. Nous sommes également interpellés par le fait que 78% semblent s'accorder sur le fait que la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) ait eu une influence sur la modification de leurs pratiques. En effet, au vu de l'activité sur celle-ci et des dires des enseignants, elle ne semblait pas être appréciée et représentait une charge de travail supplémentaire. Nous pouvons également émettre l'hypothèse que cette CAP était plus vue comme une plateforme de partage où le chercheur publiait régulièrement des posts, des conférences, des informations, ... intéressantes. Nous pouvons constater que la collaboration titulaire/AP a eu beaucoup moins d'effets sur la modification des pratiques (45%) contrairement à l'an dernier (97%). Surement dû, comme expliqué *supra*, à la diminution significative du nombre de périodes et donc à la diminution des moments de concertation et collaboration avec la personne AP.

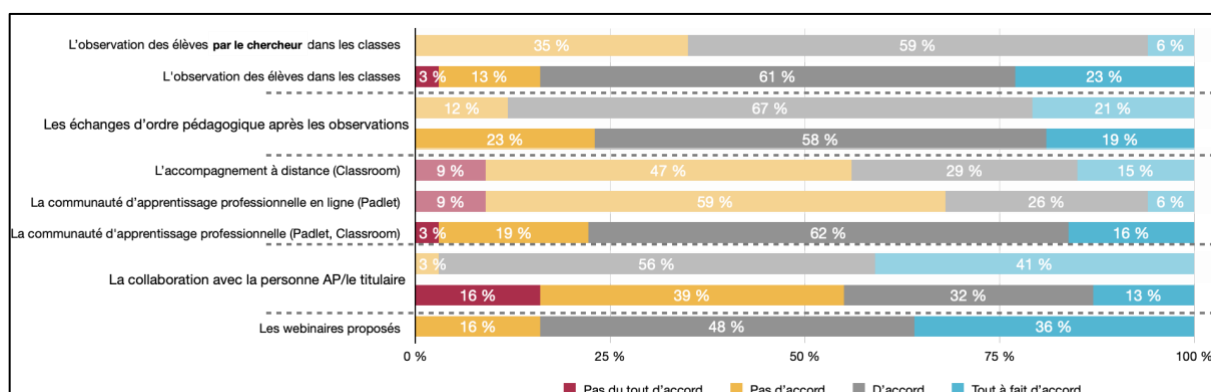


Figure 22 : Q1.5 - influence des composantes de l'accompagnement sur les pratiques professionnelles

L'analyse des questions ouvertes permet de préciser le renouvellement des pratiques qui serait induit, selon l'échantillon, de plusieurs sources. Le renouvellement des pratiques résulterait, tout comme l'an dernier, de (1) la découverte de nouveaux outils et nouvelles méthodes proposés au cours du projet; (2) de la présence d'un deuxième enseignant dans la classe et le partage avec les enseignants. Enfin, (3) une partie des enseignants pointent le nombre de périodes allouées en comparaison avec celles de l'an dernier.

### (1) Découverte de nouveaux outils et nouvelles méthodes proposés au cours du projet.

Les enseignants mentionnent que *“De nombreuses idées (...) [leur] ont été données tout au long de ce projet et cela a permis l'innovation dans (...) [leur] pratiques!”*

Le projet leur a apporté des *“moyens pédagogiques supplémentaires”* favorisant *“une diversité dans la méthode de lecture.”* En effet, il leur a permis *“(…) de découvrir de nouvelles méthodes [et ainsi] (...) de tester de nouvelles choses”* comme le fait de *“[s'ouvrir] (...) à la découverte d'albums et à leur exploitation dès la première année.”*

### (2) Présence d'un deuxième enseignant dans la classe et partages entre enseignants.

La présence d'un deuxième enseignant au sein de la classe a également été un levier à ce renouvellement des pratiques. En effet, le *"(...) en co- enseignement permet d'échanger différentes pratiques"*, il est synonyme d'un réel *"partage de pédagogies (...)"* et de réels échanges entre les enseignants.

Ils mentionnent également que la présence d'un deuxième enseignant au sein de la classe est un atout au niveau de la différenciation car ils peuvent *"(...) aider plus facilement les enfants en difficultés (différenciation plus "active" car nous sommes 2)"* et *"(...) prendre plus de temps auprès de chaque enfant."*

### **(3) Renouvellement partiel ou pas de renouvellement des pratiques**

Comme l'indiquent les figures 17 à 22, certains enseignants semblent n'avoir pas ou peu modifié leurs pratiques professionnelles. Ils mentionnent principalement la diminution du nombre de périodes octroyées, *"n'ayant plus qu'une période, nous n'avons pas vraiment pu continuer sur notre lancée. Fin d'année dernière, une grande amélioration en termes de collaboration entre collègues était à remarquer. Ici, c'est beaucoup plus difficile."* En effet, certains enseignants se sont retrouvés avec *"beaucoup moins de périodes que l'an dernier"* et de ce fait, n'ont pas eu le *"temps de mettre de nouvelles choses en place."* Enfin, en plus de ce manque de période, que *"le Covid [l'](...) a empêché de mener à bien ce projet."*

## Dimension 2 : la collaboration entre les enseignants

Cette sous-section pose la question sur la collaboration entre deux enseignants (titulaire et personne AP). Selon Jarraud (2010, paragr. 3), Caroline Letor indique que "[...] le travail collaboratif peut représenter un plus pour les enseignants et la qualité de l'enseignement en général, en termes de cohérence des pratiques, source de réflexion, de remise en question et d'innovations, de validité des évaluations des élèves. [...] dans certains cas, travailler ensemble est source de plaisir, de développement professionnel pour les individus mais aussi de développement de compétences collectives au sein de l'établissement : qui laissent des traces dans les représentations, les manières de faire, les méthodes, les objets, la configuration des espaces, qui produit de la culture d'établissement". Il est question, dans le suite de ce rapport, d'objectiver les facteurs qui ont permis une mise en œuvre efficace des pratiques de coenseignement lors de cette prolongation du projet pilote. De manière plus globale, cette sous-section investigate également la communication au sein des écoles de l'échantillon. Elle a pour ambition de répondre à la question suivante :

*Q2 : Quelles sont les conditions pour une collaboration efficace entre titulaire et personne AP dans les conditions de prolongement du projet ?*

Pour y répondre, quatre sous-questions sont envisagées : la première (Q2.1) s'intéresse à l'avis des participants à l'expérience pilote sur la collaboration entre deux enseignants en classe. La deuxième (Q2.2) analyse, selon les dires des enseignants, en quoi le projet a permis de mettre en œuvre de nouvelles activités. La troisième (Q2.3) laisse les enseignants s'exprimer sur les apports de la formation initiale de la personne AP dans la collaboration entre les deux enseignants. Enfin, au-delà de la collaboration au sein de la classe, la quatrième (Q2.4) investigate la collaboration et la communication au sein de l'école.

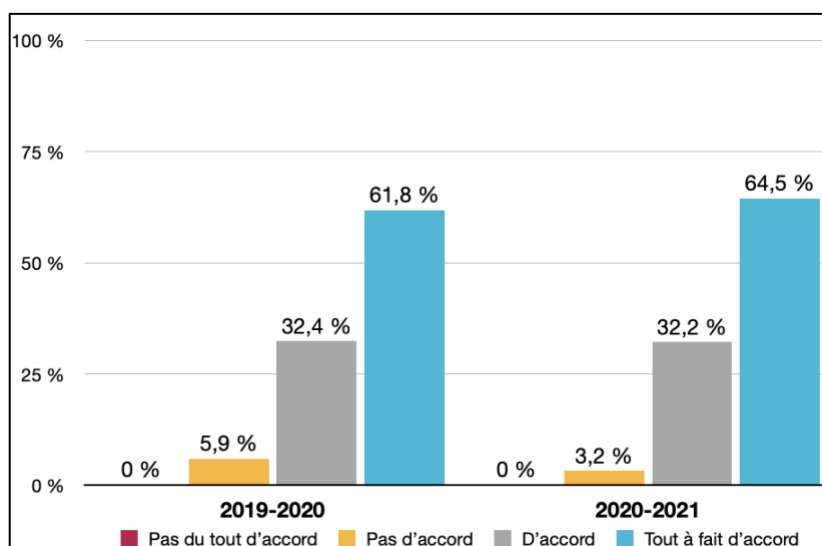


Figure 23 : Q2.1 - appréciation du coenseignement en 2019-2020 et en 2020-2021

La figure 23 nous indique, tout comme l'an dernier, que près de l'ensemble des enseignants (96,7%) apprécie le fait d'être à deux en classe. Pour exemplifier cela, nous citerons une enseignante dont le témoignage reprend la plupart de celui de ses collègues : "Les enfants ont trouvé bénéfiques de cette pratique. Nous nous sommes rendu compte qu'il était plus

*bénéfique d'être deux dans la même classe plutôt que de travailler en demi groupe dans des locaux différents. Les enfants en difficultés peuvent bénéficier de plus d'aide, les enfants ayant des facilités peuvent se dépasser plus facilement. La différenciation est plus facile à mettre en place"*

Une seule enseignante n'est pas d'accord avec cette affirmation. Elle exprime son mal-être suite à l'imposition du projet par la direction auprès des enseignants les deux années de suite, et de ce fait, un manque d'ouverture et d'investissement de la part de certains collègues :

*"Je n'ai pas toujours été la bienvenue dans une classe où la titulaire peut "faire seule ce qu'on lui impose de faire à deux", où le coenseignant "fait intrusion". Je me suis sentie parasite. La pédagogie et la discipline autoritaire du silence de cette collègue ne me convenaient pas, elle cherchait à me prendre en défaut et avait toujours une petite note négative quand je menais les activités, je me suis sentie telle une stagiaire, j'appréhendais d'aller dans cette classe. Dans d'autres, j'ai eu l'impression que je "venais offrir une heure de repos", l'enseignant vaquant à d'autres tâches que celle attendue par le travail en co-enseignement! Dans deux classes sur les quatre, nous avons vécu un co-enseignement bénéfique."*

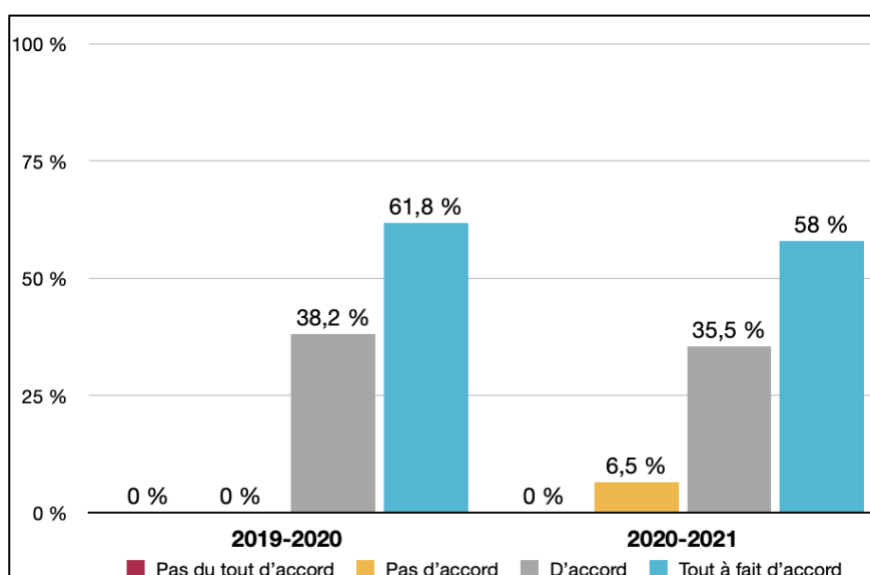


Figure 24 : Q2.2 - mise en œuvre de nouvelles activités/pratiques/leçons possibles à deux enseignants en 2019-2020 et en 2020-2021

Contrairement à l'an dernier, la figure 24 nous informe que deux enseignants ont répondu qu'ils n'étaient pas d'accord sur le fait que le coenseignement leur a permis de mettre en œuvre de nouvelles pratiques qu'ils n'auraient pas réalisées habituellement. Pour l'un cela "n'a rien changé pour [elle] (...)" tandis que l'autre mentionne un manque de collaboration avec la titulaire. Il est à noter que ces deux enseignants ont intégré le projet cette année.

Pour les 93,5% s'accordant à dire que le coenseignement leur a permis de mettre en œuvre de nouvelles pratiques qu'ils n'auraient pas réalisées habituellement, celles-ci proviennent de plusieurs sources de variation.

Au cours du projet, les enseignants ont pu mettre en œuvre des activités plus facilement à deux car le coenseignement a permis d'avoir *“plus d'idées avec [leur] collègue, travail partagé...”* En outre, le coenseignement permet une réduction du ratio élèves/enseignant. Les répondants mentionnent l'exemple des ateliers *“Il est plus simple de faire des ateliers quand nous sommes 2 pour superviser les enfants.”*, *“Le fait d'avoir une instit qui tourne auprès des enfants, laisse du temps à l'autre de travailler en individuel avec un enfant. Le travail d'écriture permet d'avancer plus vite et de faire passer toute la classe en une fois.”*

Comme mentionné *supra*, les enseignants mettent en avant que la collaboration a amené de nouvelles idées, mais aussi qu'une expertise et de nouvelles pratiques ont été amenées par la personne AP. En guise d'exemple, une enseignante nous indique une *“Grande connaissance de [sa] (...) collègue [personne AP] (...) pour le numérique. Elle adore, elle est très compétente et m'initie avec patience.”* Ainsi les enseignants nous confient pouvoir se lancer plus facilement *“dans un projet moins connu”* ainsi que *“des activités, ateliers, jeux qu'[elle] (...) ne ferait pas seule.”*

Enfin, la présence d'un deuxième enseignant facilite la mise en place de pratiques de différenciation en accordant plus de temps à chacun. *“Il devient très difficile de pouvoir répondre aux attentes de tous les enfants qui sont toujours en demande et être à deux est très appréciable pour eux.”*

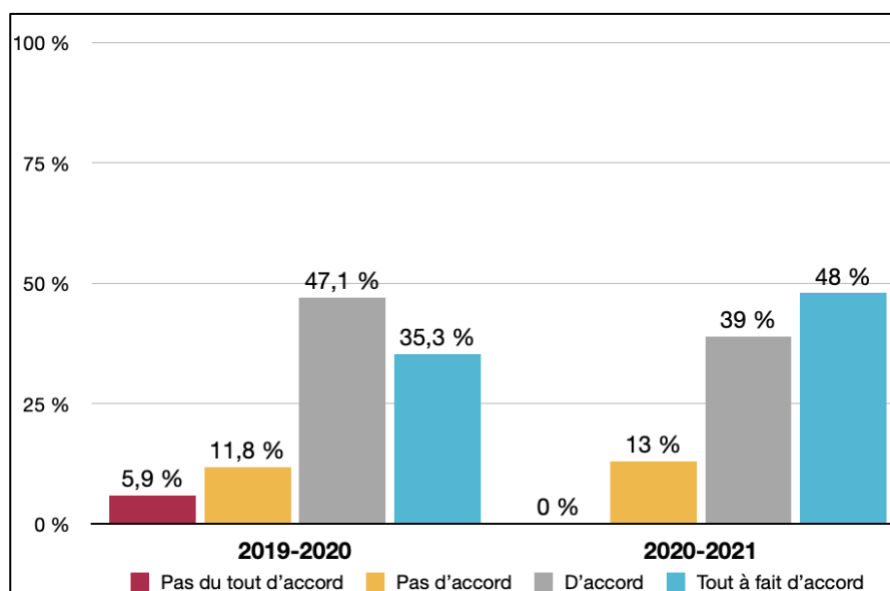


Figure 25 : Q2.3 - influence de la formation initiale de la personne AP sur les formes de coenseignement en 2019-2020 et en 2020-2021

La figure 25 nous montre que les enseignants (87%) estiment, encore plus que l'année précédente (82,4%), que la formation initiale de la personne AP influe sur les formes de coenseignement. Cette différence peut être marquée par le niveau d'enseignement, ainsi une institutrice maternelle peut apporter son expérience et sa vision de l'enseignement à une institutrice primaire, et inversement. *“[La personne AP] (...) est instit' maternelle, ce qui est bien différent d'instit' primaire. Elle a un autre regard sur les apprentissages, la gestion de groupe, les activités. Elle connaît également le programme déjà vu par nos élèves en maternelle. Ce qui nous fait parfois gagner du temps car on peut parfois revoir plus*

succinctement une matière.” Les enseignants du primaire mentionnent que la collaboration avec une institutrice maternelle apporte “plus de manipulations, des ateliers...”, mais aussi “plus de concret” aux activités. La différence peut être également marquée par la période pendant laquelle les enseignants ont été formés. En effet, ces périodes différentes impliquent des apprentissages de pratiques différentes en formation initiale. Certains enseignants apprécient le fait que la personne AP soit “une enseignante diplômée depuis peu et connaissant les nouvelles méthodes d'apprentissage” tandis que d’autres mettent en avant l’expérience de terrain que doit avoir la personne AP “*j'avais la chance d'avoir une AP de mon âge, avec des pratiques innovantes et centrées sur l'apprentissage (les neurosciences).*” Complémentairement à ce témoignage, une personne AP exprime le même ressenti “*Mon expérience de plus de 35 ans en classe de P1 P2 m'a aidée à repérer facilement les enfants qui ont eu besoin de moi, et la connaissance des attentes du programme m'ont permis de construire des activités au niveau de chacune des classes.*”

Il y a eu également une transmission du projet par les enseignants aux nouveaux arrivants. La personne AP “*(...) ayant travaillé un an en co-enseignement. (...) me faisait par d'activité déjà travaillé dans mon niveau l'année précédente.*” L’expérience dans le projet a donc également joué : “*(...) surtout au début où je confondais le co enseignement et le co titulariat. J'avais beaucoup de difficulté à comprendre comment travailler à 2 instits avec un seul groupe classe. Puis on s'est lancé, ..... et c'est devenu naturel. (...)*” Cela a, en partie, pallié la diminution de l’accompagnement par les chercheurs.

Enfin, dans la plupart des équipes éducatives, la personne AP est vue comme la responsable du projet aussi bien auprès des enseignants qu’auprès de la direction. Elle est le lien entre tous les enseignants du projet et donc entre chaque classe. De manière plus globale (Figure 26), cette suite du projet semble avoir favorisé la communication intercycle (65% contre 53% en 2019-2020). En revanche, nous observons une diminution concernant la communication entre les collègues participant au projet pilote (62% contre 74% en 2019-2020).

Pour conclure cette dimension, nous reprendrons le témoignage d’une enseignante qui mentionnent toute la complexité du choix de la personne AP : “*[...] la personne AP ne doit pas être choisie au hasard. Elle doit pouvoir collaborer, s'adapter et avoir une bonne relation avec le titulaire.*”

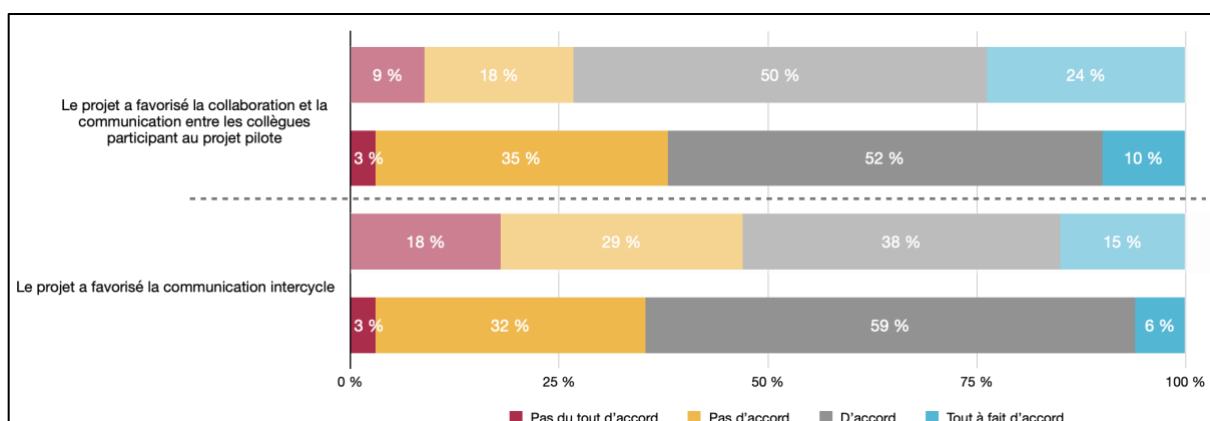


Figure 26 : Q2.4 - effet du projet sur la collaboration entre tous les enseignants participant au projet pilote en 2019-2020 et en 2020-2021

### ***Dimension 3 : les apprentissages des élèves***

Dans cette sous-section, nous nous intéressons aux effets du prolongement du projet sur le développement des apprentissages en lecture et en écriture des élèves. La compréhension de la lecture est au centre des apprentissages scolaires et s'avère être un facteur de réussite pour toute la scolarité (Crahay & Dutrévis, 2015). En effet, de faibles compétences initiales en lecture entraîneront un « décrochage » progressif dans les autres apprentissages et affecteront la suite du parcours scolaire. C'est pourquoi il s'avère opportun de se concentrer sur les compétences initiales en lecture et en écriture dès la 3<sup>e</sup> année de l'enseignement maternel. En effet, une articulation entre la production de textes et l'apprentissage de la lecture permet un enrichissement mutuel des processus d'apprentissage impliqués dans ces activités (Cèbe et Goigoux, 2014). Dans cette sous-section, nous répondons à la question de recherche :

*Q3 : Quels sont les effets de la prolongation du projet sur les apprentissages en lecture et en écriture des élèves ?*

Avant de répondre à cette troisième question de recherche, il nous semble important de mentionner que les perceptions des élèves d'une école concernant le coenseignement ont été investiguées. Une personne AP a spontanément décidé de réaliser des entretiens avec 15 élèves de M3, 10 élèves de P1, 10 élèves de P2 et 6 élèves de P3. Ce dernier niveau d'enseignement ayant participé au projet l'an dernier. Ces entretiens ont été menés par une personne externe au projet. Les élèves ont été amenés à répondre à deux questions : "Qu'est-ce qui change quand il y a deux madames en classe ?" et "Quand c'est plus difficile pour toi, tu préfères une ou deux madames ? Pourquoi ?" En effet, la majorité des enseignants participant au projet trouve qu'il est pertinent de prendre en considération les perceptions des élèves, ceux-ci étant les premiers impactés par cette expérience-pilote. Les élèves de chaque classe ont également été invités à remplir un questionnaire de perception<sup>5</sup>. Ce questionnaire a fait l'objet d'adaptation en fonction de chaque niveau d'enseignement. De manière générale en M3, il en ressort que les élèves ont aimé la présence de deux enseignantes au sein de la classe ainsi que les activités réalisées durant les périodes de coenseignement. Ils se sont sentis plus aidés, plus concentrés et plus écoutés. Ils disent également mieux comprendre leurs erreurs. Même si un peu plus d'un tiers pointe qu'il y a plus de bruit lorsque deux enseignantes sont en classe. En P1-P2, résultats confondus, un peu plus de la moitié aime le fait d'avoir deux enseignantes présentes en classe et aimé les activités réalisées lors de ces moments. Un peu moins de la moitié disent se sentir mieux aidés, mieux comprendre lorsqu'ils lisent et mieux comprendre leurs erreurs. Résultats mitigés sur le fait de préférer la présence de deux enseignantes lorsqu'ils lisent ou écrivent ainsi que sur le fait d'oser plus prendre la parole ou poser plus de questions. Néanmoins, près de 2/3 des élèves se disent plus concentrés. L'ensemble des données et résultats avec en parallèle la forme de coenseignement utilisée se trouvent en annexe 1.

Pour répondre à cette troisième question de recherche "Quels sont les effets de la prolongation du projet sur les apprentissages en lecture et en écriture des élèves ?", deux sous-questions ont été examinées. La première (Q3.1) s'intéresse aux effets du projet sur le

---

<sup>5</sup> Lien questionnaire de base : <https://docs.google.com/document/d/1sif0vtq4ZDWGIbwez1P9UCcCnIPSTKfIH0bfgx8Stl/edit?usp=sharing>



développement des apprentissages des élèves de manière générale. La deuxième (Q3.2) s'intéresse davantage aux effets bénéfiques du projet sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

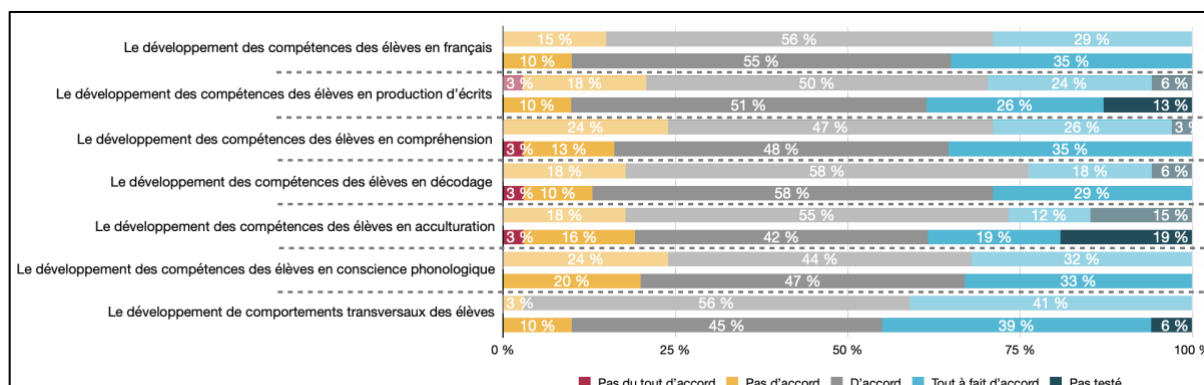


Figure 27 : Q3.1 - effet du projet sur le développement des apprentissages des élèves en 2019-2020 et en 2020-2021

La figure 27 nous renseigne que les enseignants sont d'avis que le projet a eu un effet sur le développement des apprentissages des élèves. Nous pouvons constater que les enseignants jugent que les compétences en français (90%) sont celles ayant été les plus développées dans cette prolongation, contrairement à 2019-2020 où il s'agissait de comportements transversaux (97%). De manière générale, cette suite du projet a eu des effets positifs sur le développement de différentes compétences et pour la plupart nous observons une augmentation comme pour la production d'écrits (77%), la compréhension (83%), le décodage (87%) et la conscience phonologique (80%). En effet, tout comme l'an dernier, les enseignants expliquent que le fait d'être à deux en classe permet d'«[...] aider plus facilement les élèves en difficultés» et que «les enfants ayant des facilités peuvent se dépasser plus facilement.» De ce fait, «la différenciation est plus facile à mettre en place» et par extension, cela favorise l'apprentissage de tous et pour tous.

Nous observons une légère baisse du développement de l'acculturation (61%). Toutefois, certains enseignants affirment que «l'exploitation des albums jeunesse (...) a motivé les enfants dans l'apprentissage de la lecture» et que « [leur] travail s'est moins limité à l'apprentissage de la lecture mais s'est ouvert à la découverte d'albums et à leur exploitation dès la première année.»

Les enseignants sont également nombreux à relever le fait que les élèves sont «(...)motivés, heureux d'apprendre, heureux de venir à l'école, de s'étonner de la rapidité de la journée» et qu'ils ont (re)trouvé le goût de la lecture.

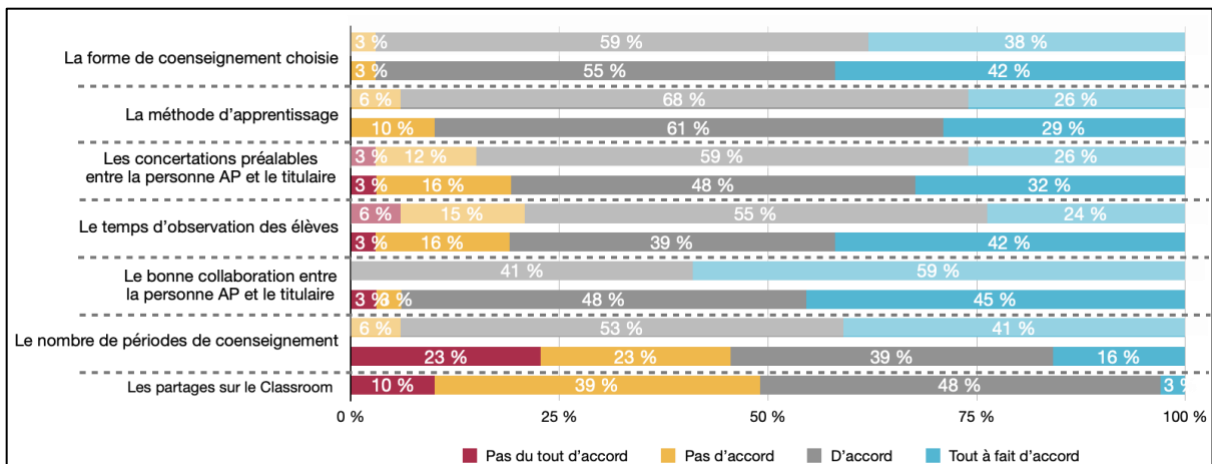


Figure 28 : Q3.2 - aspects ayant eu des effets bénéfiques sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en 2019-2020 et en 2020-2021

La lecture de la figure 28, nous informe sur les aspects ayant eu des effets bénéfiques sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Contrairement à 2019-2020, ce n'est plus la collaboration entre la personne AP et la titulaire l'aspect le plus important mais la forme de coenseignement choisie (97%). Toutefois, la collaboration avec la personne AP et la titulaire suit de près puisque 93% s'accorde à dire que cela a des effets bénéfiques sur l'apprentissage des élèves. En effet, cela rejoint les propos énoncés dans le point sur la collaboration entre les enseignants, la relation entre la personne AP et la titulaire. Pareillement à l'an dernier, la méthode d'apprentissage (90%) est un aspect auquel il faut être vigilant.

En revanche, nous pouvons noter une forte baisse concernant le nombre de périodes de coenseignement. En effet, en 2019-2020, 94% des enseignants affirmaient que le nombre de périodes avait des effets bénéfiques sur l'apprentissage des élèves. Tandis qu'en 2020-2021, seulement 55% des enseignants sont d'accord avec cela. Nous pouvons l'expliquer par la diminution, parfois radicale, que les enseignants ont connu. En effet, ils affirmaient que le nombre de périodes était un des aspects auxquels il faut être vigilants pour observer des effets bénéfiques. Beaucoup n'ont donc pas compris cette diminution suite aux beaux progrès observés.

Enfin, les partages sur la communauté d'apprentissage professionnelle (Classroom) n'ont eu des effets bénéfiques sur l'apprentissage des élèves que pour 55% de notre échantillon. Nous entrerons plus dans les détails de cette CAP lors de la dimension 6.

## Dimension 4 : la différenciation pédagogique

Cette sous-section s'intéresse à la dimension du projet concernant la différenciation pédagogique. Du côté de la recherche, bien que la façon de définir la différenciation pédagogique ne fasse pas complètement consensus et que sa signification soit souvent floue (Paré & Trépanier, 2010), elle implique généralement l'idée d'ajuster son enseignement pour « permettre à chacun des élèves d'atteindre un but d'apprentissage » (Prud'homme et al., 2005, p. 2). Globalement, la différenciation pédagogique vise à favoriser la réussite de tous les élèves et à soutenir leur développement d'une manière optimale. Tout le monde s'accorde sur l'importance et les bienfaits de la différenciation. Pourtant, une fois qu'il faut la mettre en place, cela s'avère extrêmement complexe tant il y a des dimensions à gérer (Paré, 2011; Tomlinson et al., 2003). En effet, les enseignants se sentent souvent incompetents à faire apprendre à tous les élèves, en tenant compte de la diversité de chacun (Bergeron, 2014; Horne et Timmons, 2009; Prud'homme, Samson, Lacelle et Marion, 2011). De plus, il semble que les enseignants éprouvent toujours des difficultés à considérer la diversité en classe autrement qu'en termes de problèmes et demeurent campés dans une vision du travail plutôt transmissive et uniforme (Leroux & Malo, 2015, p. 2).

Ainsi, l'an dernier les enseignants ont reçu un accompagnement soutenu ainsi que différentes pistes de différenciation à mettre en place. La prolongation de cette expérience avait pour ambition d'apprécier l'intégration de la notion de différenciation ainsi que la mise en place de pratiques s'y référant. Dès lors, la sous-section répond à la question suivante :

*Q4 : Quelle influence la prolongation du projet a-t-elle eue sur la différenciation pédagogique ?*

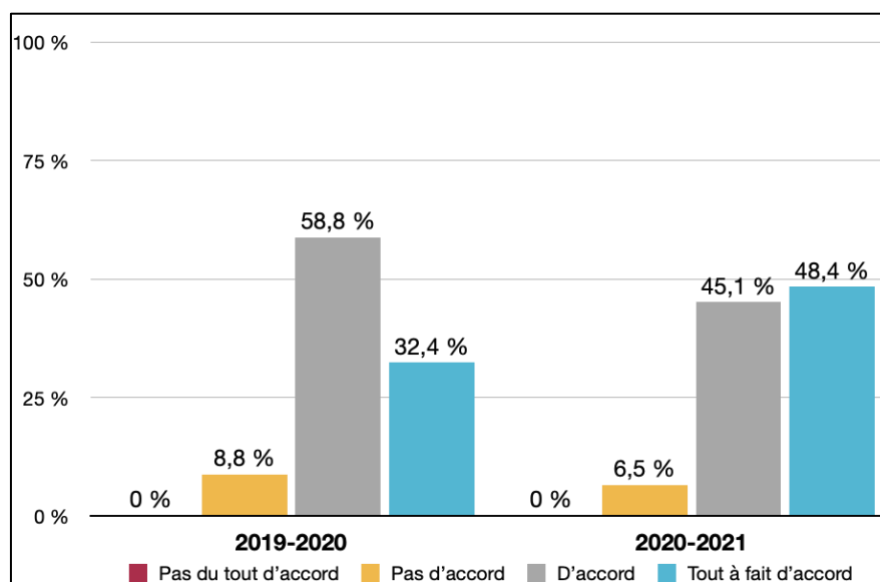


Figure 29 : Q4.1 - influence du projet sur la différenciation des apprentissages en 2019-2020 et en 2020-2021

Les enseignants (93,5%) notent encore plus une influence du projet sur la différenciation des apprentissages que l'an dernier (91,2%). En effet, comme nous avons pu le constater dans l'analyse des différents graphiques exposés *supra*, le coenseignement permet de "prendre plus de temps auprès de chaque enfant", "d'aider plus facilement les enfants en difficultés" car ils "peuvent bénéficier de plus d'aide" et "les enfants ayant des facilités peuvent se

*dépasser plus facilement*” qui traduit une différenciation de structure. Le coenseignement permet également une préparation du matériel à deux et d’avoir plus d’idées d’activités ce qui mène à différentes différenciations comme celles de contenu, de processus ou de production. Ce qui est également apprécié et un levier dans la différenciation est que la personne AP “*a une vue neutre*” de la classe de la titulaire et des compétences de ses élèves.

En résumé, les enseignants sont d’avis que le projet, et de ce fait le coenseignement, a eu des effets bénéfiques sur leurs pratiques de différenciation et que celle-ci “*est plus facile à mettre en place*”. Cela a permis de proposer une différenciation plus complète, de respecter les rythmes d’apprentissage des élèves, de proposer différentes activités répondant aux besoins de chacun, de prendre plus de temps avec les élèves ...

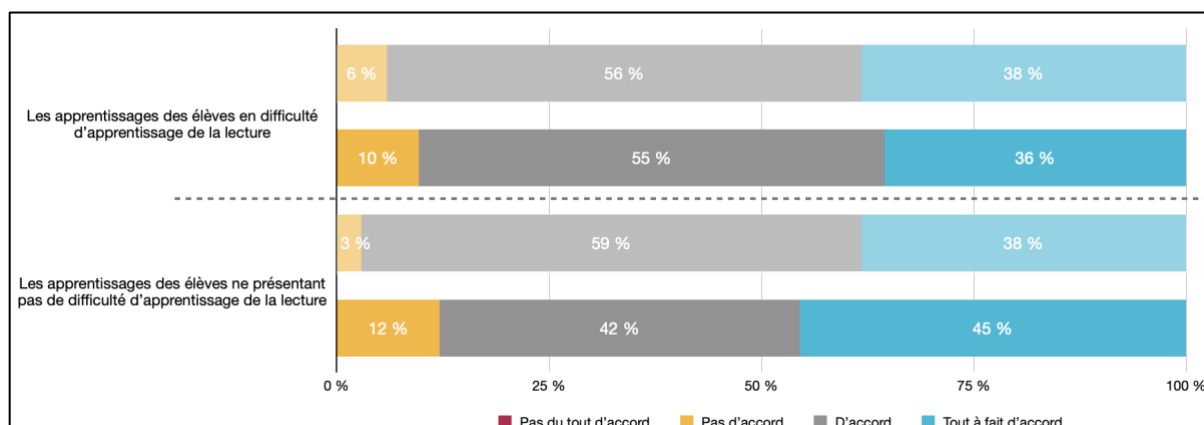


Figure 29 : Q4.2 - influence du projet sur les apprentissages des élèves présentant/ne présentant pas de difficultés d’apprentissage de la lecture en 2019-2020 et en 2020-2021

Au regard de la figure 29, nous pouvons constater qu’une majorité des enseignants met en évidence que le projet a profité à tous les élèves, qu’ils aient des difficultés en lecture ou pas. Ainsi, 91% des enseignants estiment que le projet a été bénéfique pour les élèves ayant des difficultés d’apprentissage de la lecture “*un meilleur développement pour les enfants en difficulté car ils se sentent mieux accompagnés, moins "abandonnés", moins perdus dans la masse, donc, et surtout, plus confiants !*” et 87% estiment qu’il a été bénéfique également pour les élèves n’en ayant pas. Nous observons donc une diminution des pourcentages et particulièrement pour les élèves n’ayant pas de difficultés d’apprentissage de la lecture. Nous émettons l’hypothèse que les enseignants se sont plus attardés sur les élèves présentant des difficultés en lecture que sur ceux n’en n’ayant pas, qu’ils ont donc privilégié la remédiation et/ou la consolidation au dépassement selon le nombre de périodes disponibles. Toutefois, nous pouvons lire que certains enseignants (10%) estiment que le projet n’a pas favorisé l’apprentissage des élèves en difficultés d’apprentissage de la lecture. Pour encore un plus faible pourcentage d’enseignants (12%), il n’aurait pas non plus favorisé les apprentissages des élèves ne présentant pas de difficultés d’apprentissage de la lecture. L’an dernier les pourcentages étaient plus faibles et nous interpellait déjà, car cela signifie que ces enseignants n’ont pas pu mettre à profit la présence de la personne AP pour mieux différencier. Ce qui remet en question l’implémentation des pratiques de différenciation au sein des classes.

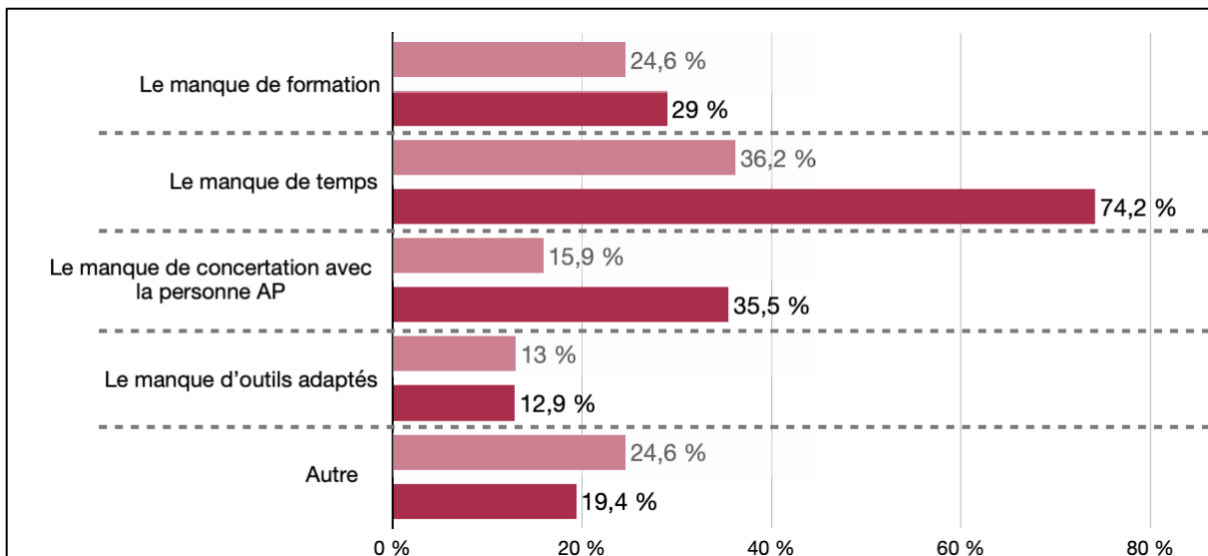


Figure 30 : Q4.3 - difficultés rencontrées lors de la mise en oeuvre de la différenciation au cours du projet en 2019-2020 et en 2020-2021

A la lecture de la figure 30, nous pouvons observer que la plupart des difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre de pratiques de différenciation se sont exacerbées. En effet, 74,2% des enseignants affirment manquer de temps pour mettre en place correctement la différenciation ou pour mener les projets qu'ils souhaiteraient. Dans la catégorie "Autre", nous retrouvons également cette notion de manque de temps pointant le peu de périodes en comparaison avec l'an dernier. Notre pourcentage passe donc de 74,2% à 83,8%. Une augmentation également assez flagrante est celle du manque de concertation avec la personne AP (35,5%) *"Les rencontres avec le coenseignant sont très importantes. Je ne travaille pas à temps plein et nous avons des surveillances, réunions,... Nous n'avons pu nous voir autant que nous l'aurions voulu!!"* Comme nous le constatons à nouveau, ce projet permet à un enseignant de se "greffer" à la vie de la classe durant quelques périodes, les enseignants regrettent un temps de concertation prévu dans leur horaire en dehors des heures de classe. Ce temps permettrait d'organiser et de planifier les enseignements et apprentissages.

Enfin, un enseignant mentionne la crise sanitaire et un autre qu'il a rencontré des difficultés avec le regard de la titulaire : *"Nous n'avons pas toujours les mêmes priorités! Le titulaire voit l'ensemble des apprentissages, le co-enseignant ne voit que les compétences qui lui sont attribuées et connaît moins les élèves, il connaît leurs compétences et besoins uniquement en français."*

## Dimension 5 : l'intégration des outils numériques

Le numérique est une dimension que nous pensons importante à intégrer au projet. Compte tenu de la complexité et de la non-linéarité de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Cléder & Leroux, 2008), les outils numériques doivent être mis en place comme un soutien "pour faciliter l'apprentissage des apprenants" (Cléder & Leroux, 2008, p. 362) plutôt qu'une substitution à l'enseignement (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009). L'apprentissage assisté par le numérique présente un effet bénéfique lors des prémices de l'apprentissage de la lecture (Blok, Oostdam, Otter & Overmaat, 2002). En outre de favoriser la motivation intrinsèque des apprenants, il permet la création de parcours individualisés, tant dans les tâches (même les plus complexes) que dans le rythme (Intrator, Kamil & Kim, 2000). En tenant compte du rythme d'apprentissage de chacun, les outils numériques étoffent les dispositifs de différenciation pédagogique. Ainsi, l'enseignant adapte ses supports et les tâches proposées en fonction des besoins de ses élèves (Mezin, 2015). Cette section se focalise sur la question suivante :

Q5 : Quelle intégration du numérique a été mise en place lors de cette prolongation de l'expérience pilote ?

Pour y répondre, cette sous-section investigate trois dimensions pour répondre à la cinquième question de recherche : décrire l'usage du numérique des écoles de l'échantillon avant le projet (Q5.1) ; décrire les pratiques enseignantes mises en place à l'aide du numérique (Q5.2) ; décrire la communication, via le numérique, entre les différents acteurs de la recherche (Q5.3).

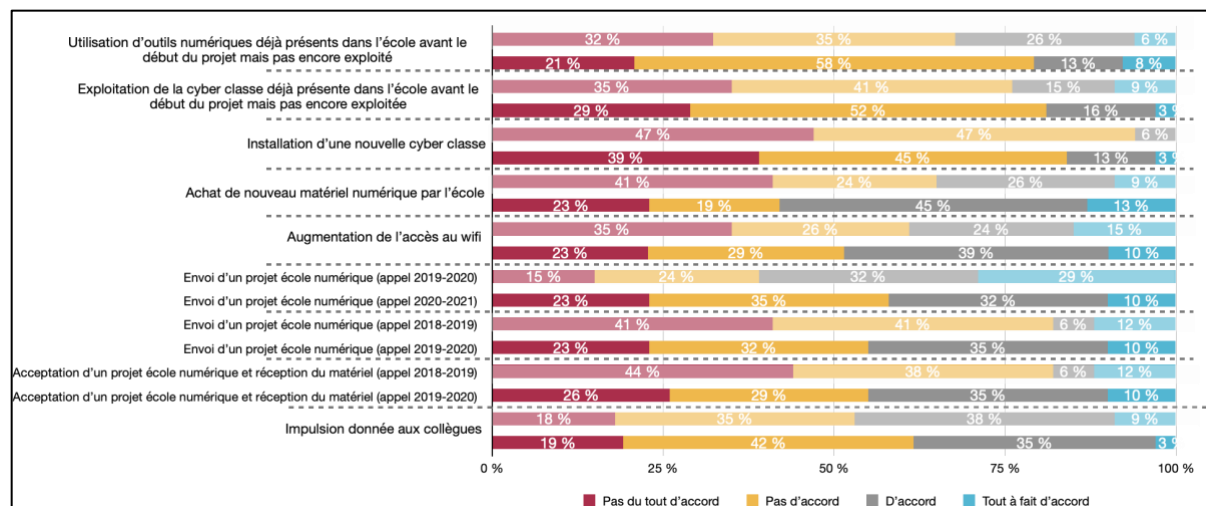


Figure 31 : Q5.1 - influence du projet sur l'équipement numérique de l'école en 2019-2020 et en 2020-2021

Comme l'an dernier, en vue de favoriser l'implémentation du numérique dans le projet, le service d'Ingénierie Pédagogique et du Numérique éducatif a prêté 15 iPads répartis dans 5 écoles ayant fait la demande. Contrairement à l'an dernier, 16% mentionnent l'installation d'une nouvelle cyberclasse. Concernant l'achat de nouveau matériel numérique par l'école, nous pouvons constater, à la lecture de la figure 31, que 58% des enseignants avancent que l'école a procédé à des investissements numériques. Cette suite du projet a donc mené à des investissements plus importants que l'an dernier avec seulement 35% des enseignants le

mentionnant. Nous pouvons également constater une augmentation de l'accès au wi-fi pour environ la moitié des écoles (49%) contrairement à l'an passé où seulement 39% des écoles avaient vu une augmentation de l'accès à celui-ci.

En 2019-2020, les chercheurs ont encouragé les écoles de l'expérience pilote à entrer un projet numérique et les ont aidé dans la rédaction de celui-ci. Lors de l'appel 2019-2020, 45% des enseignants ont lancé un projet, et il semble qu'ils aient été lauréats étant donné que 45% des répondants affirment que le projet a été accepté et qu'ils ont réceptionné le matériel. Pour l'appel de 2020-2021, 42% des répondants ont envoyé un dossier, on observe donc une baisse d'environ 20% en comparaison avec l'année dernière. Toutefois, cela reste positif. Enfin, l'accompagnement que l'équipe de recherche a proposé autour des outils numériques aurait percolé dans certains cas chez les enseignants non impliqués dans le projet. Alors que 61% enseignants ne sont pas en accord avec cette idée, 38% ont l'impression que leurs collègues ont été intéressés par l'intégration d'outils numériques en classe. Nous observons encore une fois, une baisse de pourcentage à ce niveau (47% avaient l'impression que leurs collègues avaient été intéressés).

Sur la base de ces pourcentages, nous pouvons établir que ce projet a eu une influence positive concernant l'équipement numérique des écoles. Toutefois, la crise sanitaire a sûrement dû jouer un rôle non négligeable en demandant aux écoles de se tourner vers le numérique assez rapidement.

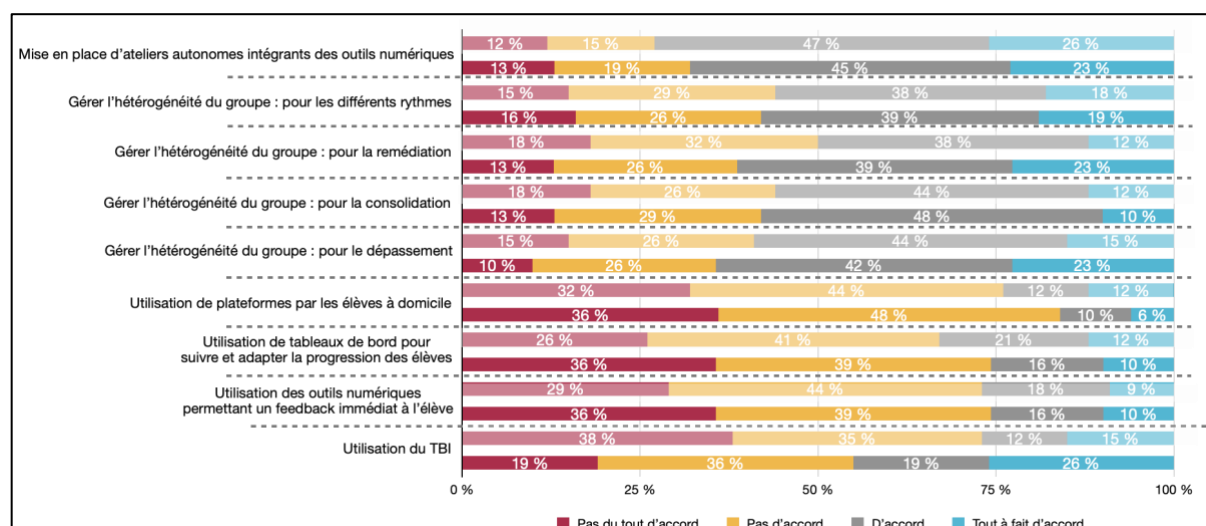


Figure 32 : Q5.2 - influence du projet sur l'intégration des outils numériques en classe en 2019-2020 et en 2020-2021

La figure 32 met en avant les pratiques de classes mises en œuvre suite à l'utilisation d'outils numériques. Pour rappel, en 2019-2020, nous avons demandé aux enseignants de se positionner par rapport à des pratiques de classes que nous avons relevées comme particulièrement efficaces. L'utilisation la plus fréquente, et il semble que cela soit toujours le cas en 2020-2021, que nous avons pu observer est celle où les élèves sont répartis en ateliers. Dans cette configuration, un atelier (au moins), nécessite la présence de l'enseignant. Il faut donc que les élèves qui ne sont pas présents puissent apprendre de manière autonome. Mais cette autonomie est parfois difficile à mettre en place, surtout avec des élèves qui, d'une part, sont encore jeunes (cycle 5-8), et ne sont pas habitués à ces nouvelles pratiques mises

en place dans le cadre du projet. Ainsi, nous avons proposé un atelier autonome basé sur des outils numériques. L'analyse de la figure 32 nous indique que les enseignants sont encore moins d'accord (32%) que l'année dernière (27%) avec le fait d'avoir mis en place cette pratique. Par contre, 68% des enseignants affirment leur accord avec la proposition.

Nous nous sommes ensuite penchés sur l'utilisation du numérique dans les pratiques de différenciation. Nous pouvons constater une augmentation allant de 2% à 12% par rapport à l'an dernier. Ce qui est positif et encourageant. Pour 58% des enseignants, l'utilisation du numérique leur a permis de mieux appréhender l'hétérogénéité de leur groupe-classe au niveau de la gestion du rythme. L'augmentation la plus forte est enregistrée au niveau de la remédiation. 62% estiment que l'utilisation du numérique leur a permis d'améliorer la remédiation, contrairement à l'année précédente où les propos étaient nuancés (50%). Quant à la consolidation des apprentissages, similairement à 2019-2020, 42% des enseignants estiment que le projet ne les a pas aidés à ce niveau, alors que les 58% autres estiment que oui.

Enfin, concernant le dépassement, 65% des enseignants déclarent être d'accord, et avoir utilisé, dans leurs pratiques, le numérique pour proposer des tâches de dépassement à leurs élèves.

Au vu des ces différents constats, nous pouvons donc dire, selon les pratiques déclarées des enseignants, que le numérique est une aide, un levier à la gestion de l'hétérogénéité des élèves et pour les différents niveaux de la différenciation.

L'utilisation de tableaux de bords pour suivre et adapter la progression des élèves est moins exploitée par les enseignants cette année (26%). Bien souvent, avec l'outil Lalilo. Cette baisse d'utilisation peut s'expliquer par le fait que les titulaires et personnes AP souhaitent pouvoir discuter et analyser ces tableaux de bords en concertation et, comme mentionné à plusieurs reprises, ces temps de concertations sont manquants.

Le même pourcentage d'enseignants qu'en 2019-2020 déclarent utiliser des applications, plateformes fournissant de la rétroaction. Pratique pédagogique identifiée comme particulièrement efficace dans la littérature pédagogique (Hattie & Timperley, 2007). En revanche, nous observons une augmentation de l'utilisation du TBI par les enseignants (45%).



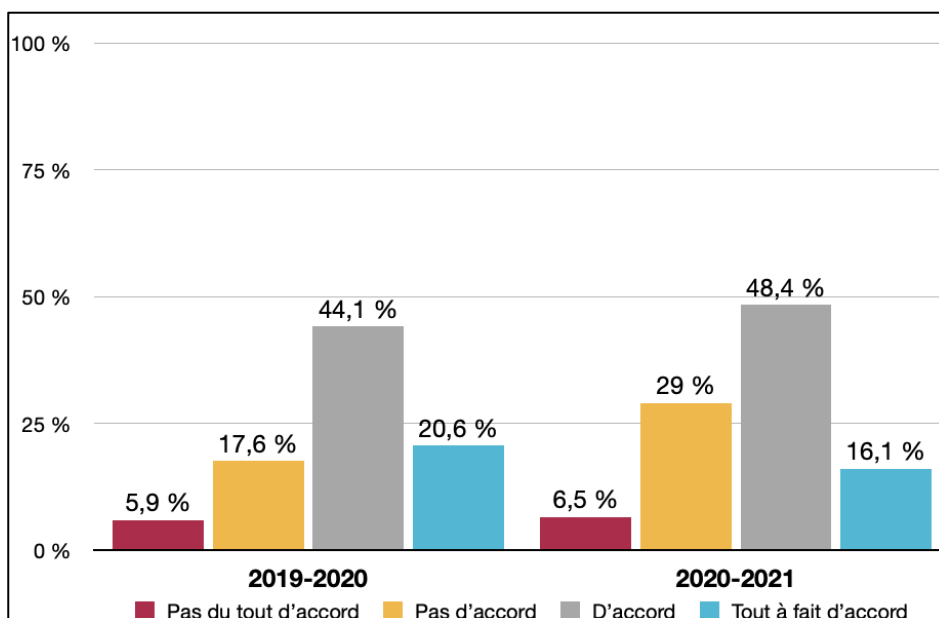


Figure 33 : Q5.3 - satisfaction de l'accompagnement sur l'intégration des outils numériques en classe en 2019-2020 et en 2020-2021

Comme la figure 33 nous le montre, le même pourcentage d'enseignants affirme que les outils proposés lors de l'accompagnement par les chercheurs ont correspondu à leurs attentes aussi bien en 2019-2020 (64,7%), qu'en 2020-2021 (64,5%). Certains pointent un manque de diversité au niveau des années : *"Les outils numériques proposés sont surtout pour le niveau primaire, mais avec [la personne AP] (...) nous avons cherché et trouvé les applications que nous avons besoin en fonction de la matière travaillée"* ou encore un manque de matériel *"Les outils proposés sont intéressants, l'ennui est surtout que toutes les tablettes ne sont pas équipées des mêmes applications ou d'applications complètes."*

Enfin, nous concluons en relevant que malgré le fait que certains enseignants soient toujours réticents face à l'intégration du numérique, d'autres ont changé d'avis et s'y sont aventurés grâce à la présence de la personne AP *"J'ai apprécié ce travail en collaboration, j'ai modifié certaines de mes pratiques, j'ai introduit le numérique dans ma classe"* et des chercheurs *"ils nous ont donné des pistes, des conseils, des applications afin de nous lancer. Je ne regrette pas de m'y être intéressé car j'ai découvert une nouvelle pratique pédagogique très motivante pour les enfants."*

Les enseignants s'étant lancés dans l'intégration de pratiques et d'outils numériques se disent *"content de découvrir de nouveaux outils numériques afin de les utiliser. L'équipe était présente pour nous les présenter et nous permettre de nous les approprier."* Ils l'ont fait en fonction de leur moyen et de leurs compétences *"Je ne me sens pas à l'aise avec tout ce numérique et j'ai juste utilisé les tablettes qui me conviennent et les enfants sont contents."*

## **Dimension 6 : l'accompagnement proposé par les chercheurs**

Prud'homme et ses collaborateurs (2005, cités par Leroux et al., 2015) s'accordent à dire que les enseignants éprouvent des difficultés à mettre en œuvre la différenciation dans leur pratique. Pour reprendre les mots de Subban (2006 ; cité par Leroux et al., 2015, p.17) *“il est essentiel d'accompagner les enseignants dans leurs efforts de différenciation par un développement professionnel continu et soutenu”*. Leroux et al. (2015) ont constaté des changements positifs durables à la suite d'une formation des enseignants à la différenciation pédagogique et ce, tant pour les enseignants que pour leurs élèves. Cette sous-section a pour ambition d'évaluer les perceptions des enseignants relatives à l'accompagnement proposé par les chercheurs durant ce projet pilote, et s'attarde sur les nouvelles modalités mises en place cette année à savoir : les webinaires, les grilles d'observation ainsi qu'une CAP plus active. Elle répond à la question :

*Q6 : Quelles conditions sont favorables pour assurer un accompagnement à distance par un chercheur ?*

Avant toute chose, sur les 18 répondants ayant participé à l'année 2019-2020, 94,4% ont estimé nécessaire l'accompagnement par les chercheurs. En effet, il s'agissait *“d'une nouvelle pratique d'enseignement”*, les enseignants étaient *“(…) dans le début du projet, [ils avaient] besoin d'être guidés, rassurés (…) de conseils, et l'accompagnement était plus que nécessaire.”* En 2020-2021, 74,2% estiment encore l'accompagnement par les chercheurs nécessaire. En effet, certains enseignants étaient nouveaux dans le projet et de ce fait, comme en 2019-2020, ils avaient besoin de cet accompagnement *“(…) pour [se] rassurer”, “ça permet d'être en confiance”, “pour [les] guider.”* Les enseignants étaient dans leur deuxième année de projet mettent en avant que l'accompagnement permet *“de continuer à se sentir soutenu et encouragé”, “que faire le point sur le projet ponctuellement a permis de remettre les idées au clair et de continuer à s'impliquer dans le projet “ ainsi que le fait “qu'il est intéressant d'échanger avec les chercheurs sur le travail effectué en classe , cela permet d'avoir des conseils sur notre manière de travailler en co - enseignement et d'être guidé.”*

Plusieurs enseignants mentionnent l'intérêt de l'accompagnement en raison des bouleversements vécus par la crise sanitaire *“(…) notre première année ne s'est pas bien déroulée (voilà pourquoi le soutien des chercheurs est important!!)”* ou encore *“soutien en cette période Covid”*

Les enseignants voient également dans l'accompagnement du chercheur un soutien émotionnel comme en témoigne le verbatim suivant : *“(…) j'ai eu la chance les deux années de pouvoir confier les difficultés parfois même la souffrance vécue à nos chercheuses accompagnatrices et je les remercie de leur écoute bienveillante car cela n'a pas toujours été facile pour moi.”*

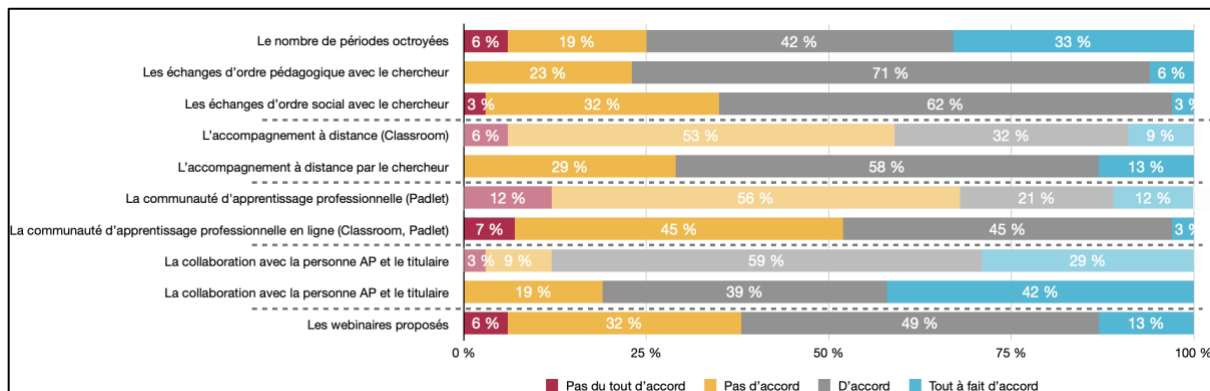


Figure 34 : Q6.1 - évaluation des différentes composantes de l'accompagnement

Il a été demandé aux enseignants de se positionner concernant les différents aspects de l'accompagnement, afin de savoir s'ils avaient modifié leur investissement dans le projet. La figure 34 présente les aspects principaux de l'expérience-pilote, et la manière dont ceux-ci ont pu contribuer à l'investissement des répondants dans le projet.

75% de l'échantillon s'accorde sur le fait que le nombre de périodes octroyées cette année a modifié leur investissement dans le projet. Ce premier résultat montre l'impact que le nombre de périodes octroyées peut avoir sur l'accompagnement. En effet, plusieurs enseignants ont répété tout au long de cette année, que l'investissement qu'on leur demandait était trop important comparé aux nombres de périodes de coenseignement qu'ils avaient.

Les échanges d'ordre pédagogique semblent avoir été efficaces. En effet, 77% indiquent qu'ils ont influencé leur motivation. Les échanges d'ordre social semblent avoir motivé plus faiblement l'échantillon (65%).

Par rapport à l'accompagnement à distance, le pourcentage de satisfaction augmente, 61% s'accordent sur son influence sur l'investissement dans le projet, comparé à 41% de l'échantillon l'an dernier. Une augmentation est également observée au niveau de la communauté d'apprentissage professionnelle : 48% des répondants se montrent positifs avec la proposition selon laquelle elle ait permis de modifier leur investissement dans le projet contre 33% l'an dernier. Les webinaires ont eu de l'influence sur leur investissement dans le projet pour 52% des enseignants. Une analyse de ceux-ci et de leurs effets est effectuée *infra*.

Enfin, un aspect du projet qui semble toujours avoir eu un impact important sur les pratiques professionnelles est la collaboration entre le titulaire et la personne AP : 81% des enseignants avancent qu'ils sont tout à fait en accord et que cette collaboration a modifié l'investissement.

Tout comme l'année dernière, nous pouvons mettre en évidence que les aspects en présentiel de l'accompagnement semblent donc privilégier l'investissement dans le projet de l'échantillon investigué. Les enseignants aimeraient davantage se sentir accompagnés sur le terrain, ils regrettent les observations des chercheurs sur le terrain de l'an dernier : *"Qu'ils puissent venir en classe comme il y a 2 ans et voir les activités, les réactions des enfants. Pour moi rien ne vaut le contact direct. J'avais beaucoup apprécié les échanges et les visites."*, *"Les rencontres en directes seront, pour ma part, plus efficaces."*, *"Nous aurions souhaité que les*

chercheurs viennent éventuellement sur le terrain vivre des activités qu'ils suggèrent pour mieux les comprendre et avoir l'occasion de faire avec eux un travail réflexif, poser nos questions, etc." D'autres enseignants semblent assez satisfaits de l'accompagnement proposé par les chercheurs compte tenu de la situation. Selon eux "(...) tout le monde a fait ce qu'il pouvait", "C'était très bien.", "Je pense que le chercheur a fait son possible pour nous accompagner dans ce moment très difficile"

Nous avons déjà émis l'hypothèse l'an dernier que ce retour d'expérience mitigé concernant les composantes d'accompagnement pouvait être expliqué par le fait qu'elles demandent du temps de travail supplémentaire en dehors des heures hebdomadaires d'un enseignant, ce qui n'est pas le cas des composantes en présentiel qui viennent se greffer directement dans les pratiques de l'enseignant (réunion de concertation, etc.). Nous ne pouvons que confirmer cela cette année. La plupart des enseignants avaient du mal à trouver des créneaux horaires tous ensemble pour organiser les visioconférences, c'était bien souvent la personne AP qui s'en chargeait ou encore, par manque de temps pour les titulaires. Ou encore, le partage des activités sur le Classroom n'était pas souvent effectué par les enseignants, encore une fois quand celui-ci était fait, il était réalisé par la personne AP. La raison invoquée était encore le manque de temps, que cela représentait une charge de travail supplémentaire trop importante pour le peu d'heures de coenseignement. Ce qui rejoint le fait que le nombre de périodes influence véritablement l'investissement dans le projet.

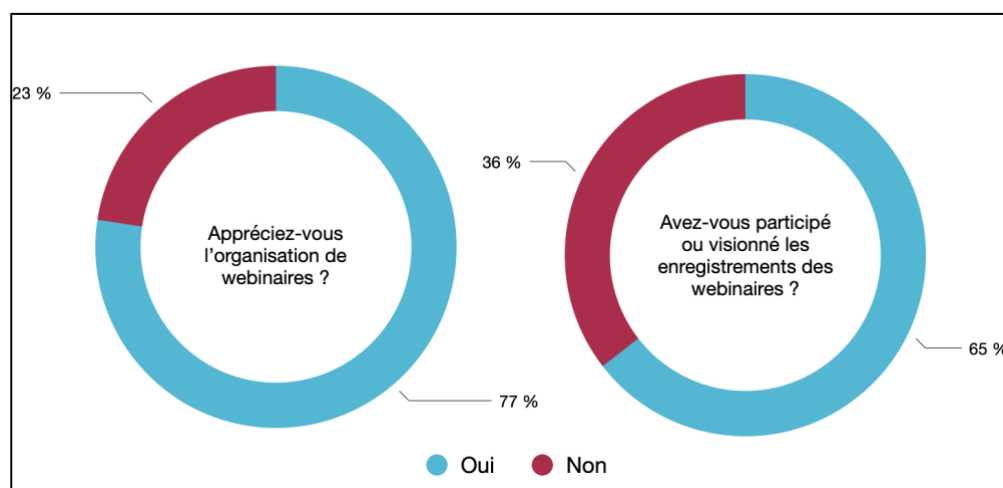


Figure 35 : Q6.2 - appréciation de l'organisation de webinaires et participation

La figure 35 nous informe que la mise en place des webinaires au cours de l'accompagnement a plu à 77% de nos répondants. Ceux-ci ont été vus comme une opportunité "d'entrer en contact avec des personnes compétentes sur un sujet bien précis" ou encore l'occasion "de renforcer nos [leurs] pratiques pédagogiques." Ils ont été également accueillis comme "une bonne alternative pendant la pandémie" et "au manque de formation en présentiel." Les 23% autres pointent principalement le fait qu'ils n'ont pas su y participer par "manque de temps" et "pour des questions d'organisation personnelle." Même si certains n'ont pas su y participer, ils apprécient l'initiative : "Malheureusement, je n'ai pas pu en suivre beaucoup mais j'ai apprécié l'initiative." Une enseignante mentionne que les enseignants du projet devraient "(...) montrer [leur] matériel aux autres enseignants afin de partager [leurs] idées..." Cela avait été soumis aux enseignants, mais la majorité ne semblait pas vouloir y participer, encore une

fois par manque de temps et que cela représentait “une charge de travail en plus” pour le nombre de périodes.

Les enseignants ont apprécié le fait que la plupart de ceux-ci soit enregistré : *“cela est toujours intéressant...même si on ne peut être présent à l’heure indiquée on pouvait y accéder plus tard ...”, “La formule est pratique, surtout quand elle est enregistrée.”* Toutefois, seulement 65% y ont participé ou les ont visionné grâce aux enregistrements de ceux-ci. Un manque de temps est une fois de plus pointé. Certains enseignants ont répondu “non” mais énoncent le fait qu’ils essayeront de prendre le temps durant les vacances pour visionner ceux qui les intéressent le plus.

La majorité des enseignants a apprécié l’initiative de l’organisation de webinaires et les ont trouvé intéressants car ils représentaient *“(…) une opportunité d’apprendre et de se former à de nouvelles méthodes (...)”, “(…) d’avoir des apports sur [leurs] pratiques pédagogiques.”* *“Il s’agit souvent d’innovations, de méthodes de travail différentes, de sujets intéressants quand on veut s’améliorer. L’occasion aussi de poser des questions. Au niveau des horaires, cela permet d’y participer. Et lorsqu’il est enregistré, on peut le regarder plusieurs fois. Dans ce cas, je trouve que c’est un bon outil d’information voire de formation (pas de déplacement et gain de temps). Vous pourriez imaginer de placer différents enregistrements sur un site.”* La dernière proposition est intéressante, mais comme expliqué aux enseignants, les experts intervenant dans le cadre des webinaires souhaitaient que l’enregistrement soit sécurisé pour que seuls les enseignants du projet y aient accès. Ceci s’explique par le fait que les experts sont intervenus gratuitement pour des contenus qui font l’objet de rémunération.

Lors des visioconférences, les webinaires ont également été abordés et cela a permis de pouvoir dégager certaines améliorations et recommandations faites par les enseignants et les directions, certaines y ont également participé. Ces webinaires pourraient être en lien avec le carnet de formation des enseignants. Au début d’année, un GoogleForms pourrait également être diffusé aux enseignants leur demandant de cocher des thèmes les intéressant avec également la possibilité d’en proposer. Ces webinaires pourraient être proposés dans un format comodal, certains enseignants préfèrent se rendre sur place, au sein d’un auditoire ou autre tandis que d’autres aiment pouvoir être chez soi et ne pas avoir de route à faire. Aussi, un directeur a émis la proposition de ne proposer que 3 webinaires par an. Ce qui permettrait de diminuer peut-être de diminuer la charge de travail que semble induire ces webinaires (cf. *supra*), même si pour rappel ceux-ci n’étaient pas obligatoires.

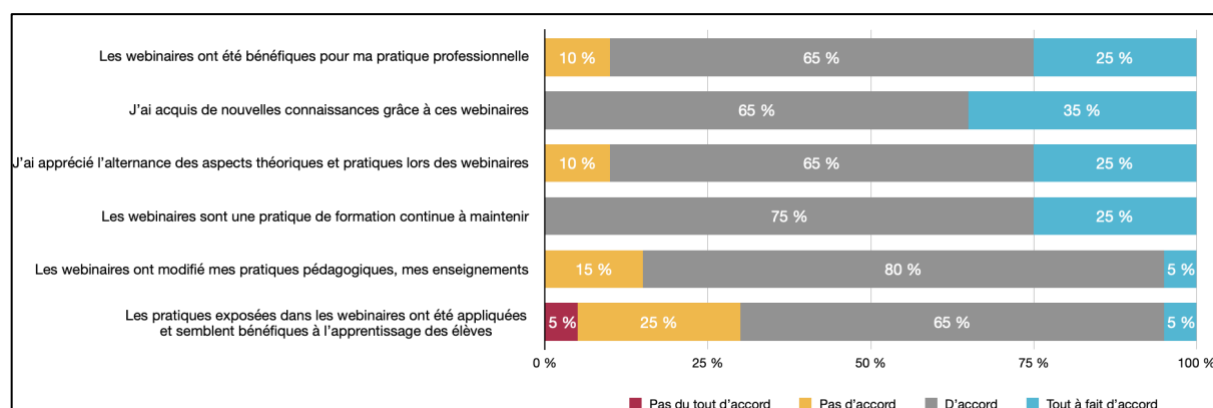


Figure 36 : Q6.3 - effets des webinaires

Les enseignants ayant participé aux webinaires sont unanimes (100%), les webinaires sont une pratique de formation continue à perpétuer et sont bénéfiques à leur pratique professionnelle (80%). En effet, au regard de la figure 36, l'ensemble des répondants (100%) affirment avoir acquis de nouvelles connaissances grâce à ceux-ci. De plus, 85% estiment que ceux-ci ont modifié leurs pratiques pédagogiques et leurs enseignements. D'ailleurs l'alternance des aspects théoriques et pratiques a été appréciée par 90% d'entre eux.

Le plus faible pourcentage s'élevant tout de même à 70% s'observe au niveau de la mise en œuvre des pratiques exposées et du bénéfice sur l'apprentissage des élèves. On peut émettre l'hypothèse que les 30% n'étant pas d'accord le sont car ils n'ont pas encore eu l'occasion d'appliquer les pratiques exposées lors des webinaires au cours de cette année. Le verbatim suivant semble confirmer cette hypothèse : *“Suite à l'expérience et au webinaire "canadien", je compte changer quelques pratiques (ce n'est encore fait) et j'ai déjà fait de nombreuses recherches. J'espère..”*.

Les grilles d'observation sous forme de ceintures de compétences ont été le nouvel outil de cet accompagnement. Il répondait à la volonté de la cellule support de récolter des indices observables de l'évolution des élèves en lecture et en écriture. Néanmoins, seulement 16,1% de notre échantillon les ont utilisées cette année. Comme mentionné lors du rapport intermédiaire d'avril 2021, les enseignants les ont utilisées de manière différente, se les sont appropriées. Certains les ont rangées *“selon [leurs] critères et [leurs] attentes”*, d'autres les ont *“affichées en classe et chaque élève était représenté par un numéro que nous déplaçons dans la grille en fonction de son évolution grâce à nos observations.”* Des enseignants *“[faisait] le point avant et à la fin du travail d'une compétence afin de voir l'évolution des enfants. De cette manière, [les enseignants pouvaient] faire le point sur les acquis des élèves et envisager une remédiation en cas de problème”*, d'autres faisaient plutôt le point pour *“chaque période (Toussaint ,Noël, Carnaval ,Pâques, juin) et pour chaque enfant.”*

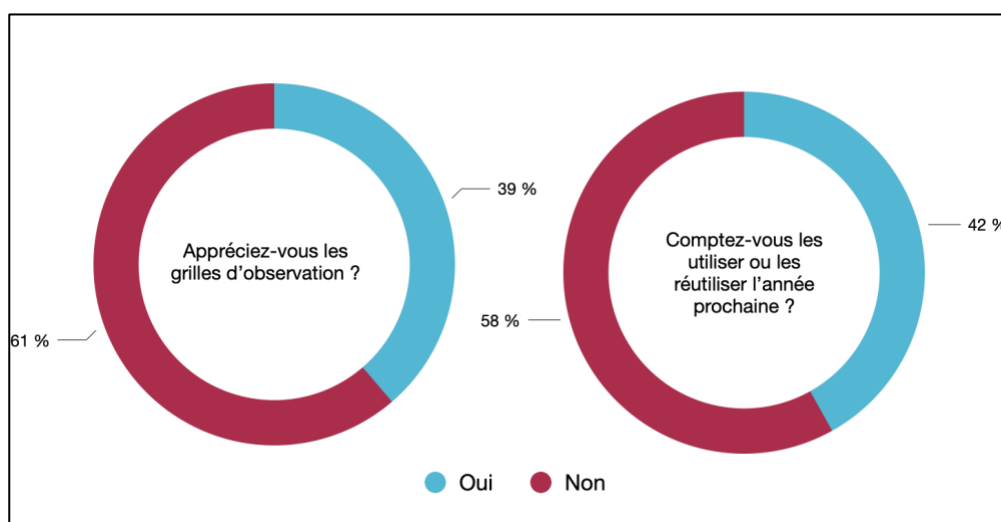


Figure 37 : Q6.3 - appréciation des grilles d'observation proposées par le chercheur et (ré)utilisation

Même si le pourcentage d'utilisation des grilles ne s'élèvent qu'à 16,1%, la figure 37 nous informe que 39% des enseignants les apprécient tout de même. Ils les trouvent *“très complètes”, “claires et précises.”* Elles consistent en un bon outil *“(…) pour voir l'évolution de l'élève, des compétences acquises ou à acquérir. C'est une bonne synthèse de l'élève.”* Ils mentionnent également qu'*“Il est intéressant de pouvoir observer d'un coup d'œil l'évolution*

de chacun.” En effet, pour les enseignants, elles permettent “(...) grâce aux critères d'observer plus efficacement les élèves , on perd moins de temps.” Néanmoins une enseignante relève que malgré le fait qu'elles soient complètes, elles ne sont pas “*toujours claires et nuancées*” pour elle. Une autre regrette le manque de temps afin de pouvoir les mettre en place : “*Les grilles sont très bien faites mais il est difficile de les utiliser car nous n'avons pas eu beaucoup de périodes durant le projet.*”

Concernant les autres 61% indiquant ne pas apprécier les grilles, parmi les verbatims, nous avons pu dégager 4 raisons : une non utilisation, un manque de temps, une surcharge de travail et un non besoin. En effet, certains enseignants ont répondu qu'ils n'apprécient pas les grilles car ils n'avaient pas pu les mettre en place comme en témoigne le verbatim suivant : “*je ne sais pas dire, je n'ai pas testé*”. Plusieurs ont mis en avant le manque de temps, déjà évoqué supra “*Manque de temps pour noter toutes les observations pour chaque enfant.*”, “*Ne passant que très peu de temps par classe, difficile de les utiliser*”. D'autres estiment qu'elles représentent une “*surcharge de travail*” qui peut être liée à la raison évoquée précédemment : le manque de temps “*Ça prend beaucoup trop de temps à remplir.*” Enfin quelques-uns estiment ne pas en avoir besoin “*Je pense ne pas en avoir besoin et préfère utiliser ce temps pour remédier et travailler avec les enfants.*”

Toutefois, la figure 47 nous informe que 42% compte les utiliser ou les réutiliser l'an prochain. En effet, l'échantillon mentionne à nouveau “*que c'est un bon outil de suivi individualisé*”, qu’elles sont bien élaborées”, “*(...) pratiques!*” et “*complètent [leurs] observations.*” Pour certains enseignants “*cette année scolaire fut compliquée mais pour l'an prochain les fiches seront très précieuses pour l'amélioration de mon travail.*” Ils vont donc “*essayer de les tester l'année prochaine*” afin de mieux les “*guider dans [leurs] pratiques*”

Cependant plusieurs enseignants indiquent qu'ils les modifieront afin de se les approprier, ce qui est tout à fait normal avec un nouvel outil. Ils indiquent également qu'ils peuvent “*les adapter chaque année*”, qu'ils pensent y puiser certaines choses voire même, pour une enseignante, “*les adapter aux élèves de 5ème primaire.*”

Pourtant, à la lecture de la figure 37, 57% indiquent qu'ils ne les utiliseront pas l'année prochaine en cause bien souvent le “*manque de temps*” , “*trop de travail administratif*” ou encore une non adéquation avec leur pédagogie “*je n'aime pas ce genre de travail et d'évaluation.*”

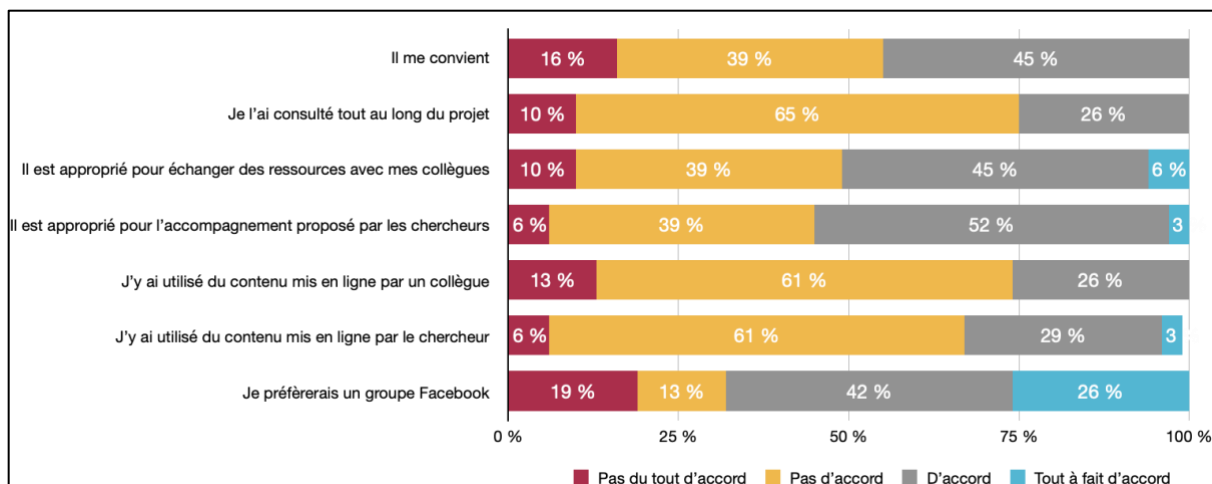


Figure 38 : Q6.4 - avis des enseignants concernant l'outil Classroom

L'outil GoogleClassroom ne convient qu'à 45% de notre échantillon et seulement 26% semble l'avoir consulté tout au long du projet. Les propos restent nuancés quant au fait qu'il soit approprié pour échanger des ressources entre collègues (51% sont d'accords) et pour l'accompagnement proposé par les chercheurs (55%). Au niveau du contenu mis en ligne sur cette plateforme, seuls 26% affirment avoir utilisé du contenu mis par un collègue et 32% celui mis par les chercheurs.

Au regard de la figure 38, l'utilisation de cette plateforme pour mettre en place une CAP semble peu appropriée. 68% de notre échantillon préférerait un groupe Facebook. Il est à rappeler que la création d'un groupe Facebook avait été proposée en 2019, au début du projet. Cependant, certains enseignants ne possèdent pas de compte Facebook et d'autres estiment que l'utilisation de ce réseau social devait rester du domaine privé et non professionnel. Ce qui peut expliquer les 32% de désaccord.



## Dimension 7 : l'AP structurel

Cette sous-section interroge les conditions optimales de l'AP structurel selon les enseignants. Afin que les enseignants comprennent le concept, celui-ci a été défini dans la question qui leur a été proposée : selon les textes officiels, l'AP structurel fera l'objet d'heures d'accompagnement personnalisé prévues dans le cadre du Pacte d'excellence et concernera toute la classe. Ces heures viseront un objectif de différenciation des apprentissages afin de permettre à tous les élèves de progresser à leur rythme, en étant mis dans des situations différentes (de remédiation, de consolidation ou de dépassement). Ce sera donc un moment (2 heures par semaine, par exemple) de régulation des apprentissages, avec un encadrement pédagogique renforcé (2 enseignants pour une classe). Il a ensuite été proposé aux enseignants de considérer les heures où ils étaient en situation de coenseignement comme faisant partie de cet AP structurel et de se positionner le concernant. La sous-section permet donc de répondre à la question suivante :

*Q7 : quelles sont les conditions nécessaires à un AP structurel selon les enseignants dans les modalités de cette prolongation ?*

Afin de répondre à cette question de recherche, celle-ci a été investiguée via quatre sous-questions. La première (Q7.1) interroge les apprentissages auxquels devrait se consacrer l'AP structurel. La deuxième (Q7.2) s'intéresse au nombre maximum de titulaires qui devraient collaborer avec la personne AP et la troisième (Q7.3) au nombre optimal de périodes de coenseignement par semaine. Enfin, la quatrième (Q7.4) examine les difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre de l'AP structurel.

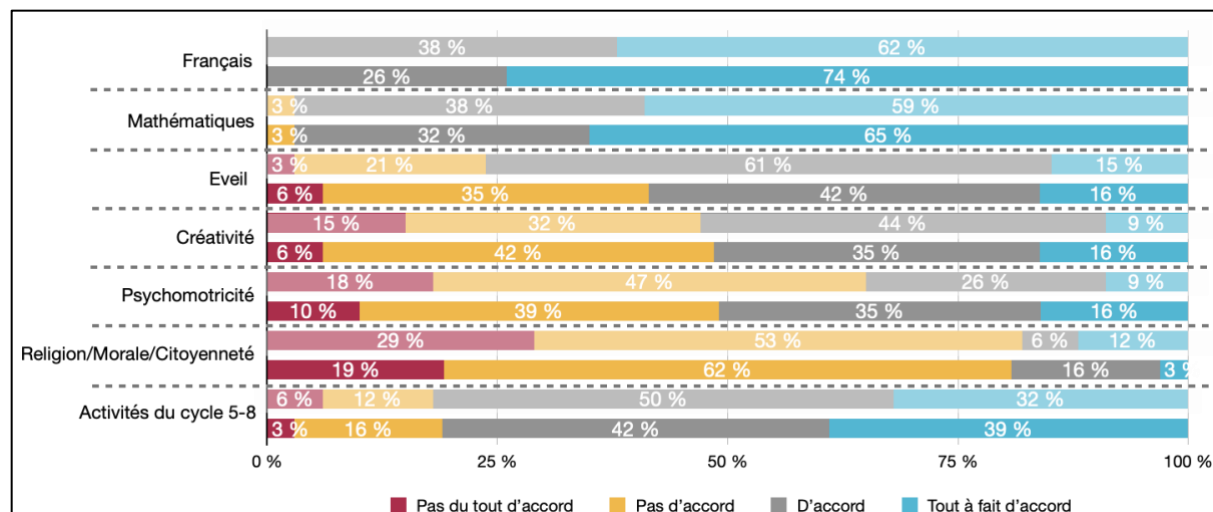


Figure 39 : Q7.1 - apprentissages auxquels devrait se consacrer l'AP structurel en 2019-2020 et en 2020-2021

Au regard de la figure 39, nous pouvons constater que les enseignants n'ont pas changé leur point de vue par rapport à 2019-2020. Pour l'ensemble des enseignants (100%), le français est un apprentissage auquel doit se consacrer l'AP structurel tout comme les mathématiques (97%). Les enseignants restent également sur leurs positions quant aux activités du cycle 5-8 (81%) et le fait que le cours de religion ne doit pas être un apprentissage auquel doit se consacrer l'AP structurel (19%). Contrairement à l'année 2019-2020, les enseignants sont mitigés concernant la présence d'un deuxième enseignant lors du cours de psychomotricité

(51% sont d'accord sur le fait que l'AP structurel doit se consacrer à la psychomotricité contre 35% en 2019-2020) ainsi que pour le cours d'éveil. Seuls 58% contre 76% en 2019-2020 estiment nécessaire la présence simultanée de deux enseignants lors du cours d'éveil.

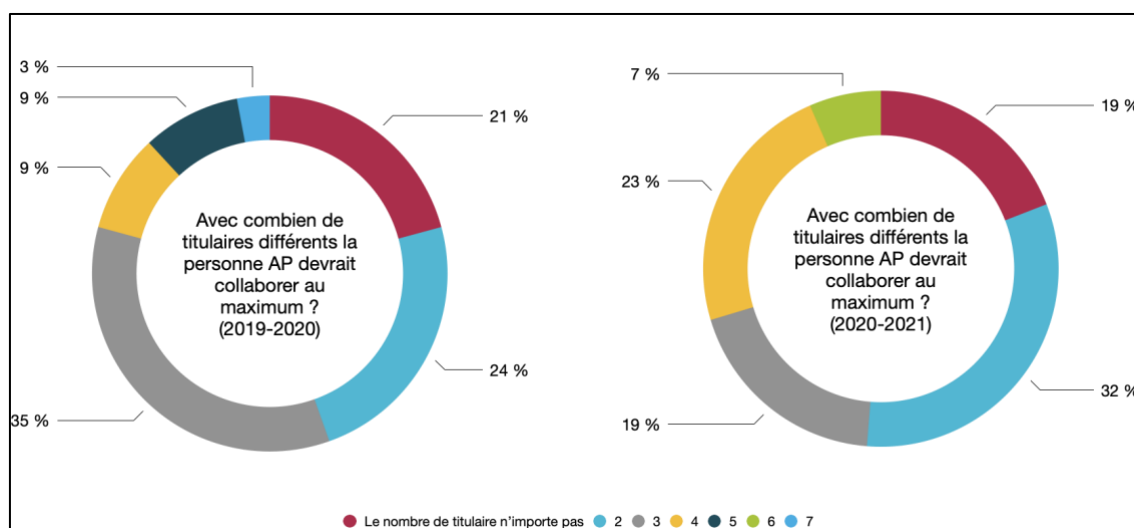


Figure 40 : Q7.2 - nombre maximum de titulaires qui devraient collaborer avec la personne AP en 2019-2020 et en 2020-2021

La figure 40 nous montre des différences entre l'année 2019-2020 et 2020-2021 concernant le nombre maximum de titulaires qui devraient collaborer avec la personne AP. En effet, même si nous conservons approximativement le même pourcentage quant au fait que le nombre de titulaires n'importe pas (19%). Nous observons que les enseignants estiment davantage que 2 personnes est le nombre maximum de titulaires avec qui devraient collaborer la personne AP (32%), suivi par 3 (19%) et 4 personnes maximum (23%).

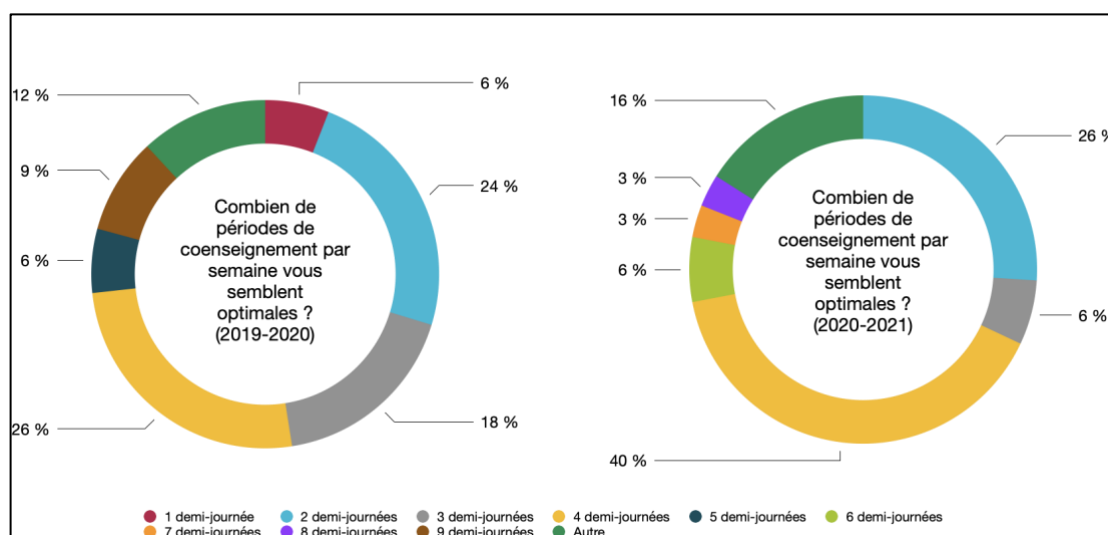


Figure 41 : Q7.3 - nombre optimal de périodes de coenseignement par semaine en 2019-2020 et en 2020-2021

La figure 41 s'intéresse à faire ressortir le nombre optimal de périodes de coenseignement par semaine, selon les enseignants. En renforçant notre constat de 2019-2020, le nombre

optimal de périodes de coenseignement par semaine serait de 4 demi-journées (40%). Suivi par 2 demi-journées pour 26% des enseignants.

Nous observons que 16% de notre échantillon a répondu "Autre." Parmi ces réponses, nous pouvons retrouver des enseignants mentionnant vouloir "le plus possible" de périodes. En effet, bien souvent les enseignants estiment que "L'idéal serait un maximum de périodes afin de pouvoir suivre chaque enfant correctement (...)." Toutefois, ceux-ci sont conscients "qu'on ne peut pas tout avoir" et donc énoncent tout de même un nombre de périodes "Je dirais 2 demi-journées, ça serait déjà super!".

Une autre enseignante éprouve des difficultés à évaluer, mais tient le même discours que ses collègues "mais au plus au mieux." Nous retrouvons également le fait que "le nombre de périodes devrait varier en fonction du nombre d'élèves dans les classes, le nombre d'élèves en difficultés, ..." ou encore "qu'un mi-temps serait nécessaire."

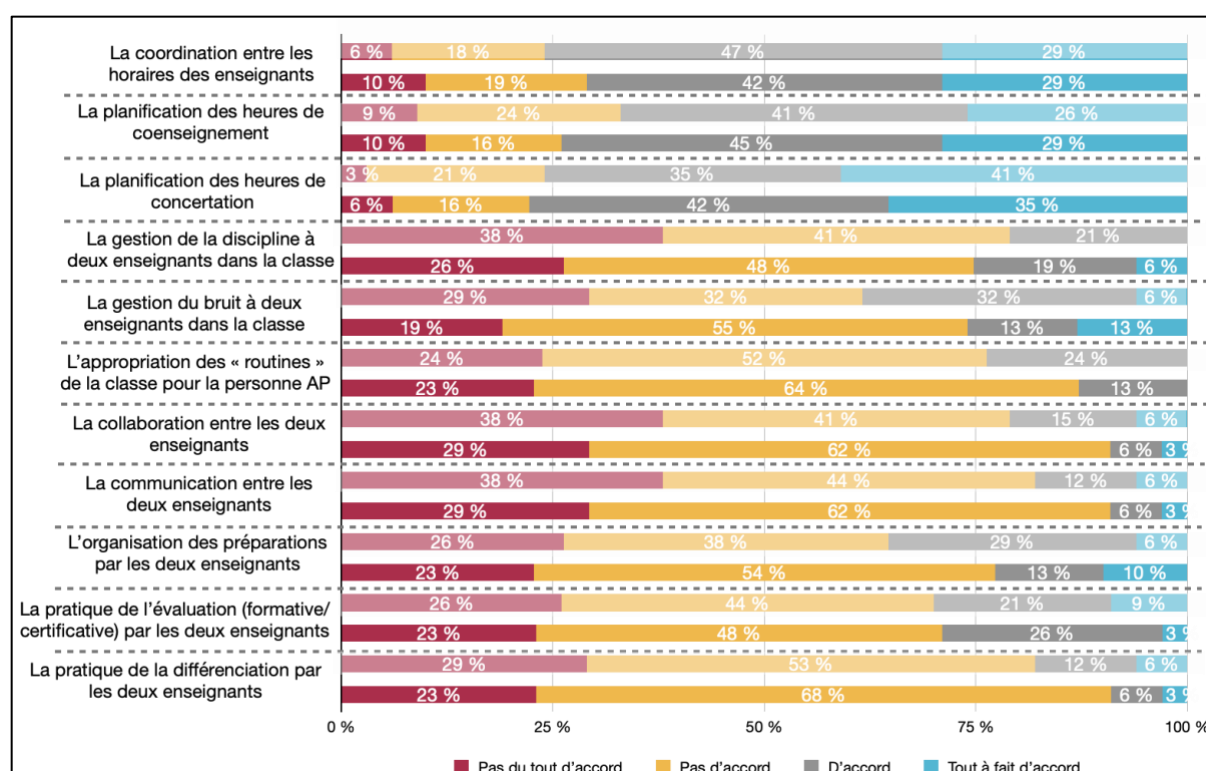


Figure 42 : Q7.4 - difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre de l'AP structurel

Les enseignants ont également éprouvé des difficultés lors de la mise en œuvre prototypique de l'AP structurel. Toutefois, la figure 42 nous montre que dans l'ensemble, par rapport à 2019-2020, les difficultés se sont amoindries ou sont restées stables, à l'exception de la planification des heures de coenseignement où les enseignants semblent avoir eu davantage de difficultés (74%) que l'année passée (67%).

Nous remarquons que la pratique de la différenciation par les deux enseignants (9% d'accord), la communication (9% d'accord) ainsi que la collaboration entre les deux enseignants (9% d'accord) qui n'étaient déjà pas des difficultés rencontrées par beaucoup d'enseignants en 2019-2020, le sont encore moins cette année-ci. Il est également à noter que la gestion du bruit par les deux enseignants semble s'être également améliorée. Seuls 26% sont d'accord avec le fait d'avoir rencontré des difficultés contre 38% en 2019-2020.

La figure 42 nous apporte donc une vision positive puisque les difficultés rencontrées semblent diminuer avec les années. La difficulté inhérente à la planification des heures de coenseignement doit sûrement être influencée par le nombre de périodes. En effet, une école nous a fait part de ses difficultés d'organisation se retrouvant avec 5 périodes de coenseignement pour 5 classes. Cela a donc mené à une alternance de deux périodes toutes les deux semaines dans certaines classes. Les personnes AP doivent également combiner leurs heures de coenseignement avec d'autres heures pour compléter leur horaire, ce qui n'arrangeait pas la gestion de ces heures.

## Conclusions et recommandations

Dans ce chapitre, nous avons répondu à 7 questions de recherche dans le but d'évaluer la prolongation du projet pilote. Afin de synthétiser l'ensemble des résultats, nous repartons de la figure proposée en introduction de ce chapitre (Figure 16) et effectuons un bref résumé concernant chaque dimension. Avant tout, il est intéressant de noter que de manière générale, même si l'échantillon est différent de celui de 2019-2020 (35,5% de l'échantillon a intégré le projet cette année) les constats sont bien souvent les mêmes ou en sont renforcés.

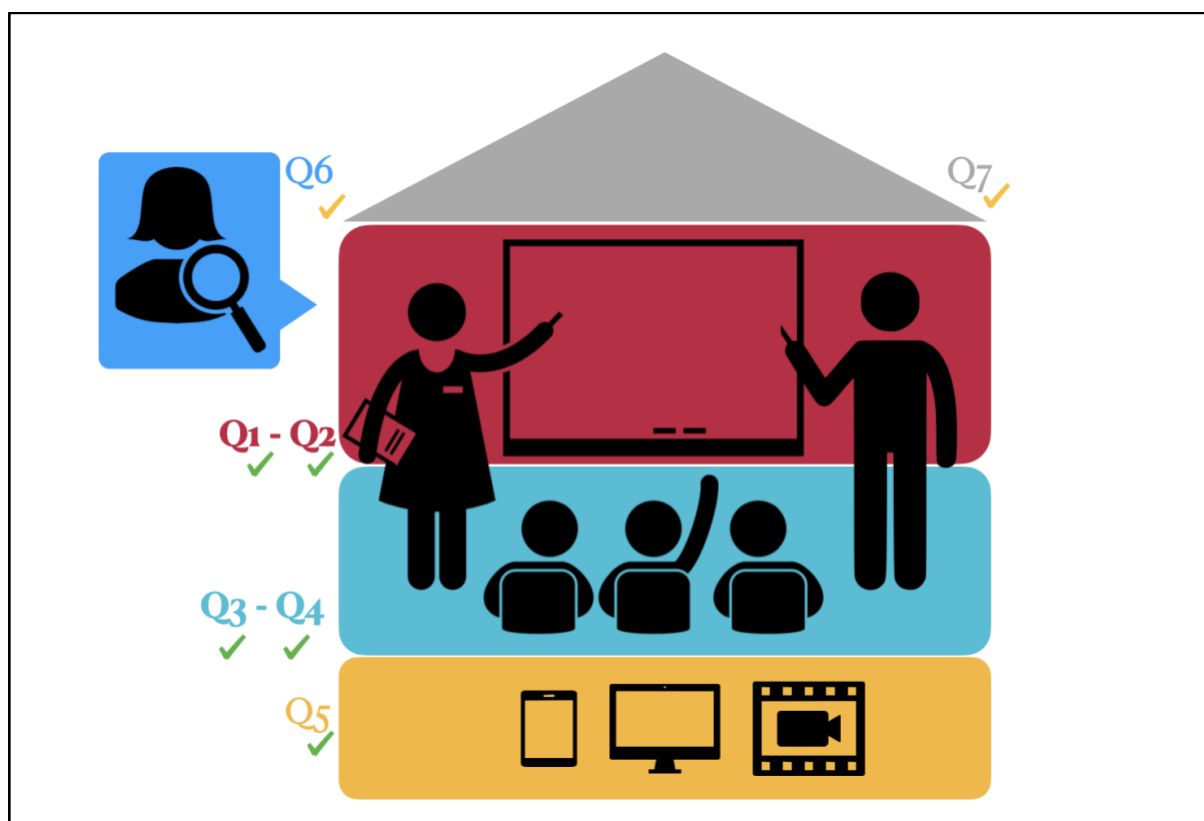


Figure 43 - Synthèse des questions de recherche

Les questions de recherche 1 et 2, centrées sur les enseignants, ont montré que ces derniers déclarent encore renouveler et développer leurs pratiques professionnelles (Q1), même si certains pointent le fait que peu de périodes ne permettent pas un bon renouvellement de celles-ci. *“Suite à cette dernière [expérience pilote], il y a des pratiques qui vont changer. Ainsi, je compte essayer le tableau d'ancrage, je vais continuer "les cinq au quotidien, le 1/4 d'heure de lecture à soi et relancer la motivation pour la lecture et par la lecture d'albums. D'une manière générale, je ressens une envie générale d'améliorer nos pratiques.”* Tout comme l'an dernier, les enseignants continuent de mentionner que la bonne collaboration (Q2) entre le titulaire et la personne AP favorise ce développement des pratiques professionnelles. Nos constats de 2019-2020 n'en sont que renforcés : une même vision de la pédagogie, et une bonne entente sur le plan personnel sont les conditions pour que la collaboration soit efficace et aboutisse à la mise en place de nouvelles pratiques, notamment en termes de différenciation, et la création d'un matériel pédagogique plus riche. Les questions 3 et 4 sont axées sur l'apprentissage des élèves. A l'instar des constats posés en 2019-2020, les enseignants constatent une influence positive du projet sur la qualité des apprentissages des

élèves, tant au niveau de la lecture et de l'écriture qu'au niveau de la gestion des comportements. Les enseignants sont également nombreux à pointer la motivation des élèves et le goût de la lecture induit par le projet. Les mêmes facteurs semblent influencer les apprentissages propres à l'acquisition de la lecture et de l'écriture : la forme de coenseignement utilisée, la bonne collaboration entre le titulaire et la personne AP, les concertations efficaces entre ceux-ci ainsi que la méthode d'apprentissage utilisée. A l'exception du nombre de périodes qui s'explique par la diminution de celles-ci. Concernant la différenciation (Q4), le projet a également eu une influence positive sur cette pratique. En effet, le projet a permis une attention accrue portée aux élèves, une meilleure observation de ceux-ci, une diversification du matériel et des outils proposés, une différenciation plus complète et un respect des rythmes d'apprentissage. Les enseignants estiment que l'expérience pilote a bénéficié pour les élèves présentant des difficultés d'apprentissage en lecture et ceux n'en présentant pas. Toutefois, contrairement à l'an dernier, elle semble avoir davantage bénéficié à ceux présentant des difficultés d'apprentissage. Les enseignants mentionnent qu'au vu de la diminution du nombre de périodes, ils s'attardent davantage à aider ceux présentant des difficultés ou des besoins spécifiques. Ils mettent aussi en avant que le peu de périodes peut mener à une ségrégation au niveau des élèves en difficulté. Concernant l'intégration des outils numériques dans les classes (Q5), le projet a permis à la majorité des enseignants d'amplifier ou de se lancer dans des pratiques numériques et en particulier les pratiques de différenciation. La question 6 porte sur l'évaluation de l'accompagnement proposé par le chercheur lors de cette prolongation. Il en ressort que les enseignants estiment que l'accompagnement des chercheurs durant ces deux années a été nécessaire. Cela a représenté un soutien tant pédagogique que psychologique. Toutefois, cette année, les enseignants regrettent les moments en présentiel, c'est-à-dire une visite sur le terrain. Le nombre de périodes octroyées a également eu un impact sur leur investissement dans le projet. Dans l'accompagnement à distance de cette année, les enseignants ont apprécié l'organisation de webinaires de formation. Pour les participants, ils sont à conserver et à perpétuer. Ils leur ont permis d'acquérir de nouvelles connaissances. Concernant les grilles d'observation mises en place afin de recueillir des indices observables de l'évolution des élèves, celles-ci n'ont été utilisées que par peu d'enseignants en raison d'un manque de temps. Ils admettent que celles-ci sont des outils intéressants, mais elles représentent une importante charge de travail supplémentaire pour peu d'heure. Même constat pour la CAP, les enseignants l'ont également vu comme une charge de travail supplémentaire plutôt qu'un endroit de partage. De ce fait, son activité n'en n'a été que réduite. Sans un animateur, celle-ci s'éteindra probablement. Enfin la question 7 investigate les recommandations à émettre concernant la mise en place d'un AP structurel. Tout comme l'an dernier, le français semble être la discipline privilégiée pour la mise en œuvre du coenseignement, bien que les enseignants auraient souhaité pouvoir le mettre en œuvre aussi pour les apprentissages en mathématiques. Ils tiennent les mêmes propos concernant le nombre optimal de périodes de coenseignement, à savoir entre 2 et 4 demi-journées. Néanmoins, ils marquent leur préférence concernant 4 demi-journées. Les difficultés rencontrées sont restées stables ou semblent diminuer avec les années, à l'exception de la planification des heures de coenseignement qui selon nous est liée au nombre de périodes.

Il nous semble important de noter que le projet s'est déroulé durant une période assez exceptionnelle due à la crise sanitaire COVID-19, ce qui a mené à de nombreux bouleversements tant au niveau des apprentissages qu'au niveau de la vie scolaire. Pour la

plupart des enseignants, le projet ne leur semble pas abouti. De ce fait, les enseignants mentionnent avoir des difficultés à évaluer correctement le projet.

Nous constatons également que les enseignants éprouvent encore des difficultés à identifier le type de coenseignement mis en place, ce qui peut sembler normal au vu du turn-over présent. Néanmoins, les différentes formes de cette pratique se mettent spontanément en place et on remarque une absence de co intervention. Nous observons également cette tendance pour les enseignants intégrant le projet. En effet, une transmission de ce qui a été vécu et pratiqué l'an passé a eu lieu.

Sur la base de ces résultats, nous venons à formuler plusieurs recommandations similaires à celles de 2019-2020 qui n'en sont que renforcées :

- *l'ensemble des enseignants doit être **formé au coenseignement** (formation initiale et continuée), à ses différentes formes, aux conditions favorables à l'apprentissage, et ce afin que tous les acteurs puissent trouver leur place le plus rapidement possible ;*
- *lors du recrutement, il faudrait vérifier l'**adhésion des enseignants au projet**, mais aussi envisager la **compatibilité entre le titulaire et la personne AP**. Même si ce facteur peut paraître secondaire et compliqué à mettre en place, il s'avère déterminant dans le bon déroulement du projet ;*
- *la **formation initiale** pourrait proposer dans le cadre des premiers stages qui, parfois, sont réalisés en duo, de **mettre en œuvre le coenseignement**, voire même de donner une ou plusieurs leçons en coenseignement, avec le maître de stage. Cela permettrait de former les acteurs de part et d'autre : les étudiants, qui deviendront personnes AP et titulaires, mais également les enseignants déjà présents sur le terrain. Il faudrait, dans ce cas, former un maître-assistant au coenseignement, ce qui paraît réalisable par une formation en ligne, par exemple ;*
- *une formation solide sur les pratiques de **différenciation** est nécessaire, que ce soit en formation initiale pour poser les bases, mais également en formation continuée pour approfondir les connaissances et les ajuster à son contexte d'enseignement. Un module sur "Différencier grâce au coenseignement" pourrait être mis en place par un **organisme de formation continuée** ;*
- *un accompagnement par une **personne extérieure** (chercheurs, conseillers pédagogiques, technopédagogues, etc.) devrait être proposé aux enseignants de ce projet. Nos résultats ont mis en évidence l'importance de la présence du chercheur dans le projet et le **besoin de présence et d'accompagnement** des enseignants, qui ont souligné l'importance des échanges d'ordres sociaux comme pédagogiques ;*
- *l'**intégration des outils numériques** semble avoir été bénéfique. Il conviendra, à l'avenir, de prévoir comment **différencier** cette intégration pour l'adapter aux besoins des enseignants, à leurs compétences techniques. Conseiller les mêmes outils numériques à tous les enseignants ne semble pas être une bonne optique, car elle ne prend pas en compte le **contexte particulier de chaque classe** (présence et performance du wifi, matériel disponible, etc.) ;*

- Concernant la communauté de pratiques, elle nécessite la **présence d'un animateur**, qui veillera à ce que les **interactions** soient **réparties équitablement** entre le titulaire et la personne AP (d'une part pour ne pas surcharger le temps de travail de l'un et de l'autre ; d'autre part pour s'assurer que la formation continue soit bien diffusée aux deux acteurs).

Et de nouvelles propositions :

- au début du projet, il faudrait envisager une ou deux **journées réunissant les écoles participantes**. Nous pourrions envisager que la première journée soit une journée de **rencontre** entre les différentes équipes et serait l'occasion que les enseignants se rencontrent, échangent et nouent des liens. Elle serait également consacrée à la **présentation du projet** et des **concepts** et **pratiques** inhérents à celui-ci. L'autre journée serait dédiée à la **prise en main de la plateforme** afin de former la **CAP**. Nous recommandons que ces journées fassent partie des **journées de formation des enseignants**, dans le but que cela intègre leur temps de travail "habituel" de manière à ne pas leur rajouter une charge supplémentaire.
- le **nombre de périodes de coenseignement** a différents impacts tant au niveau de l'implication des enseignants qu'au niveau de la prise en charge des élèves. Dès lors, une réflexion sur le nombre d'heures octroyées doit être entamée. Ces périodes devront également **inclure les moments de concertations** qui sont essentiels aux enseignants afin de proposer une prise en charge et des apprentissages bénéfiques pour tous.
- les **webinaires** sont une opportunité de **formation continue** non négligeable et qui semblent avoir plu aux participants. Il serait dès lors intéressant de continuer cette pratique en proposant différents **thèmes** en lien avec la **différenciation** et le **coenseignement** dans différentes disciplines, mais également en demandant aux enseignants **leurs besoins en matière de formation**. Un parallèle pourrait également être envisagé avec les carnets de formation reçus.
- de manière plus large, le coenseignement ouvre des perspectives pour l'**inclusion scolaire de tous les élèves à besoins spécifiques**. Sujet qui semble faire actuellement défaut à la Belgique (UNIA, 2021). Avec un nombre de périodes réfléchi et approprié, le coenseignement permettrait l'inclusion scolaire d'élèves à besoins spécifiques, comme le témoigne ce verbatim : *Le fait d'avoir vécu le coenseignement permet de me dire qu'il y a d'autres pratiques qui sont possibles. D'ailleurs, c'est fait dans d'autres pays. Être à plusieurs dans une classe permettrait d'aider des enfants qui sont même très déficients, c'est possible. Après, il faut que la politique nous suive et nous donne des moyens pour ne pas nous retrouver avec deux heures d'aide sur la semaine, car si on a des enfants handicapés lourdement et de gros retard, ce n'est pas possible avec deux heures d'aide... Je pense qu'on pourrait inclure, peut-être pas tous les types d'enseignement, mais déjà commencé par le type 8 ainsi que les élèves présentant une déficience mentale légère. Eux, ça serait possible avec une vraie aide comme le coenseignement et pas les 4h d'intégration qui existent actuellement.*



## Bibliographie

Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives: le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* (Thèse de doctorat). Université du Québec, Trois-rivières. Consulté à <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7517/1/030826601.pdf>

Blok, H., Oostdam, R., Otter, M.E., et Overmaat, M. (2002). Computer-assisted instruction in support of beginning reading instruction : A review. *Review of Educational Research*, 72(1), 101- 130.

Cèbe, S. & Goigoux, R. (2014). *Enseignement de la lecture : réponses à cinq questions posées par le conseil supérieur des programmes*. Paris : Conseil Supérieur des Programmes.

Crahay, M., & Dutrévis, M. (2015). *Psychologie des apprentissages scolaires* (2<sup>e</sup> éd.). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Cléder, C. & Leroux, P. (2008). Enseignement de la lecture, vers une instrumentation de l'enseignant. *Cahiers du LRL*, 2, 361-370.

De Lièvre, B., Temperman, G., Dumont, M., Housni, S., Piret, G. et Kumps, A. (2020). *RAPPORT FINAL AOÛT 2020 - Expérience pilote visant à renforcer la différenciation dans l'apprentissage de la lecture en M3, P1 et/ou P2*.

Horne, P.E. et Timmons, V. (2009). Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286. <https://doi.org/10.1080/13603110701433964>

Jarraud, F. (2010, 15 avril). *Comment travailler en équipe dans un établissement scolaire ?*. Le café pédagogique. [http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2010/112\\_2.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2010/112_2.aspx)

Kamil, M. L., Intrator S., & Kim, H. S. (2000). *Effects of other technologies on literacy and literacy learning*. (Vol. 3). Mahwah, NJ : Erlbaum.

Leroux, M., Fontaine, S. et Sinclair, F. (2015). Retombées d'une formation sur la différenciation pédagogique réalisée avec des enseignantes du primaire. *Formation et profession*, 23(3), 17-32. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.280>

Leroux, M. & Malo, A. (2015). Mise en œuvre de pratiques de différenciation pédagogique : ressources, défis et dispositifs d'accompagnement. *Formation et profession* 23(3), 1-2. [doi:10.18162/fp.2015.383](https://doi.org/10.18162/fp.2015.383)

Mezin, G. (2015, 31 mars). Le numérique au service des élèves à besoins éducatifs particuliers. Consulté à l'adresse <http://www.dane.ac-versailles.fr/la-dane/qu-est-ce-que-la-dane/le-numerique-au-service-des-eleves>

Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal.

Paré, M. & Trépanier, N. S. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. & Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3(1), 1-31.

Prud'homme, L., Samson, G., Lacelle, N. et Marion, C. (2011). Apprendre à différencier les pratiques d'enseignement au secondaire autour d'un objet transversal : la lecture. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 26, 13-32. <https://doi.org/10.4000/dse.1061>

Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. (2009). Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche. Londres : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... Reynolds, T. (2003). Differentiated instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119-145. Repéré à <http://gaining.educ.msu.edu/resources/files/Review%20of%20Lit-1.pdf>

UNIA. (2021, 3 février). *Handicap intellectuel et inclusion scolaire : la Belgique à nouveau condamnée par le Comité européen des Droits sociaux*. [https://www.unia.be/fr/articles/handicap-intellectuel-et-inclusionscolaire-la-belgique-a-nouveau-condamnee?fbclid=IwAR0VVjHgBQz2fwAevt02BY8ZGOZDE0XAkgn01xJb173DY3efhO73I8I2s\\_wA](https://www.unia.be/fr/articles/handicap-intellectuel-et-inclusionscolaire-la-belgique-a-nouveau-condamnee?fbclid=IwAR0VVjHgBQz2fwAevt02BY8ZGOZDE0XAkgn01xJb173DY3efhO73I8I2s_wA)

## Annexe

***Annexe 1 : Données relatives aux perceptions des élèves de l'école Saint-Charles Dottignies***

Lien drive :

<https://drive.google.com/drive/folders/16cHPbILK9T5NVXSMIzHiZ7Osdu1iQ4H1?usp=sharing>