
Comment des enseignants et accompagnants d'écoles primaires du cycle 2 ajustent-ils leurs pratiques face à l'implantation des accompagnements personnalisés conformément à la réforme du Pacte pour un Enseignement d'Excellence en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Auteur : Colinet, Manon

Promoteur(s) : Poumay, Marianne

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2022-2023

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/19248>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



UNIVERSITÉ DE LIÈGE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE, LOGOPÉDIE ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Comment des enseignants et accompagnants d'écoles primaires du cycle 2 ajustent-ils leurs pratiques face à l'implantation des accompagnements personnalisés conformément à la réforme du Pacte pour un Enseignement d'Excellence en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Mémoire présenté par Manon Colinet

en vue de l'obtention du grade de Master
en Sciences de l'Éducation à finalité
Enseignement.

Promotrice : Marianne POUMAY

Lecteurs : Fabian PRESSIA et Dorothee JARDON

Année académique 2022 – 2023

Remerciements

Je souhaite exprimer ma profonde gratitude à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire de fin d'études.

Tout d'abord, je souhaite remercier Madame Marianne Poumay dont les conseils éclairés ont participé à l'élaboration de ce travail et pour la confiance qu'elle m'a accordée pour la mise en œuvre de ce travail.

Je tiens également à remercier mes lecteurs, Monsieur Fabian Pressia et Madame Dorothée Jardon qui ont porté un intérêt tout particulier à ma problématique de recherche.

Merci à Madame Nathalie Salengros et Madame Lisa Marée pour leur disponibilité et leurs précieux conseils.

Je remercie également les enseignants et enseignantes qui ont accepté de participer à ma recherche en m'accordant leur temps et leur expérience.

Un énorme merci à mon amie, Julie Peutat, pour son accompagnement précieux, ses orientations, ses conseils ainsi que pour la relecture attentive de ce mémoire.

Pour finir, je tiens à adresser mes remerciements à ma famille, mes amis et tout particulièrement à mon compagnon, Quentin Soyez, dont le soutien moral constant m'a été d'un réconfort inestimable et qui a fait preuve de patience tout au long de ce travail.

Table des matières

Introduction.....	5
Revue de la littérature.....	6
I. Les accompagnements personnalisés	6
1. Accompagner : que cela veut-il dire ?	6
1.1. Définition	6
1.2. Comment accompagner ?.....	7
2. Les accompagnements personnalisés en Fédération Wallonie-Bruxelles.....	8
2.1. Pacte pour un Enseignement d'excellence et le tronc commun.....	8
2.1.1. La genèse du Pacte d'Enseignement d'excellence	9
2.2. L'accompagnement personnalisé.....	10
2.2.1. Définition	10
2.2.2. Deux modalités alternatives	11
2.2.2.1. La co-intervention.....	11
2.2.2.2. Le co-enseignement	11
2.2.2.3. Les modalités d'organisation	12
2.2.2.4. Qu'en est-il de ces dispositifs en Fédération Wallonie-Bruxelles ?	15
2.2.3. Principes et modalités de mise en œuvre du dispositif dans les classes.....	16
2.2.4. Risques et limites	18
2.2.5. Coopération, collaboration et coopération : quelle différence ?	19
2.2.5.1. Coordination	19
2.2.5.2. Coopération.....	20
2.2.5.3. Collaboration.....	21
II. Ajustement des pratiques	22
1. Ajuster : définition	22
1.1. L'ajustement	23
1.1.1. Le développement professionnel.....	24
1.1.1.1. Perspective développementale	24
1.1.1.2. Perspective professionnalisante	24
1.1.2. Gestes professionnels d'ajustement	25
1.1.3. Stratégies d'ajustement	26
1.1.4. Ajustements visibles et invisibles	28
1.1.5. Fonction des ajustements	28
III. Conclusion	30
Méthodologie de recherche	32
1. Choix méthodologique.....	32

2. Question de recherche et hypothèses.....	33
3. Public cible.....	33
3.1. Romain et Max	35
3.2. Marie et Louise	35
3.3. Valérie et Tom	36
3.4. Aurélie et Caroline.....	36
3.5. Céline et Léo.....	36
4. La mise en place du dispositif	36
4.1. Modalités des entretiens	36
4.2. Guide d’entretien	38
5. Traitement des données.....	39
Présentation des résultats	41
1. Organisation des accompagnements personnalisés	41
1.1. Binôme 1 : Romain et Max.....	41
1.2. Binôme 2 : Marie et Louise	43
1.3. Binôme 3 : Valérie et Tom	44
1.4. Binôme 4 : Caroline et Aurélie.....	46
1.5. Binôme 5 : Céline et Léo	47
2. Ajustements réalisés.....	49
3. Relation enseignant – intervenant	52
Interprétation des résultats	54
Bibliographie.....	1
Annexes	9
Annexe 1: Annonce de recrutement	10
Annexe 2 : Questionnaire 1 (janvier 2023).....	11
Annexe 3 : Questionnaire 2 (juin 2023)	12
Annexe 4 : Tableau d'analyse	14

Introduction

Le choix de ce sujet de recherche n'est pas anodin.

Institutrice primaire depuis 5 années, j'ai été détachée, l'année dernière, dans le cadre du décret relatif au dispositif de l'accompagnement personnalisé afin d'accompagner au quotidien des enfants en difficultés d'apprentissage. C'est tout à fait naturellement que j'ai souhaité mesurer l'impact des actions sur l'évolution scolaire des enfants suivis.

La problématique des ajustements de pratique des enseignants et accompagnants s'est donc posée et nous a amenés à la question suivante : « Comment des enseignants et accompagnants d'écoles primaires du cycle 2 ajustent-ils leurs pratiques face à l'implantation des accompagnements personnalisés conformément à la réforme du Pacte pour un Enseignement d'Excellence en Fédération Wallonie-Bruxelles ? »

Pour répondre à cette question, nous définirons tout d'abord définir ce qu'est l'accompagnement. Puis, nous expliquerons ce qu'est l'accompagnement personnalisé et tenterons comprendre sa genèse. Nous parlerons également des ajustements de pratique en y développant leurs stratégies et leurs fonctions. Après, nous développerons les différentes hypothèses de départ qui ont servi de base à la recherche menée auprès de cinq binômes enseignant – accompagnant. Suite à cela, la méthodologie employée sera détaillée ainsi que la présentation de nos résultats basée sur nos dix entretiens. La recherche qualitative en tant que telle consiste à analyser le contenu des différents entretiens et me permet, in fine , de répondre à la question de départ.

Revue de la littérature

I. Les accompagnements personnalisés

1. Accompagner : que cela veut-il dire ?

Ces dernières années, d'après Paul (2012), le mot « accompagnement » s'est répandu et est devenu plus populaire. De prime abord, le mot « accompagner » a un sens vague puisqu'en accompagnant nous nous ajustons à chaque situation. Celle-ci s'improvise et se construit de manière différente avec chaque personne accompagnée. Comment définir cette notion floue ? (Paul, 2012)

1.1. Définition

Pour définir la notion d'accompagnement, nous allons nous référer à la définition du mot *accompagner* : « se joindre à (qqn) pour aller où il va en même temps que lui » (LeRobert en ligne, s.d.). Nous pouvons décomposer cette définition en trois parties : *se joindre à* qui veut dire que nous allons nous associer à quelqu'un, que nous allons être avec lui ; *pour aller où il va*, il y a ici une notion de mouvement, nous allons nous diriger vers le *il*, la personne accompagnée. Et enfin, nous avons *en même temps que lui* qui signifie que nous allons avancer à son rythme. L'accompagnant s'harmonise à la personne qu'il accompagne (Paul, 2012).

L'accompagnant est avec l'accompagné, il avance avec lui, il est présent, disponible et attentif. Ils sont dans une « dimension relationnelle » (Paul, 2012, p. 14) c'est-à-dire qu'ils agissent afin « de comprendre l'autre et ses réactions, soi et ses propres réactions, par l'écoute et l'observation » (Marchand, 2019).

Selon Paul (2012), lorsqu'on dit qu'il y a une notion de mouvement, cela ne veut pas dire que l'accompagnant va mettre en action l'accompagné mais plutôt qu'il va s'ajuster à son mouvement. Le but n'étant pas de le rendre assisté mais plutôt de l'accompagner dans ses démarches. Gagnon & al. (2011) ajoute que l'accompagnement n'a pas le sens de « faire à la place » (p. 91) mais plutôt de **laisser la personne agir et apprendre par elle-même tout en la soutenant**. Lorsque ces individus progressent ensemble et se concertent, ils sont dans une relation « coopérative » (Paul, 2012, p. 15). Vander Borgh (2019) définit la coopération de manière simple : « avoir besoin d'un autre, des autres, pour fonctionner » (p.160).

Reverdy (2017) parle même de « relation symétrique implicite dans l'idée de « cheminer ensemble pour apprendre » » (p.2).

Selon Paul (2012), cette relation coopérative est caractérisée d'une part par la compétence puisque les individus doivent se sentir compétents et percevoir l'autre comme compétent et, d'autre part, par l'attention portée sur la tâche commune. De ces informations, nous pouvons retirer deux types d'accompagnement :

1. L'accompagnement-maintenance qui « vise à aider à maintenir dans son parcours de vie une personne ponctuellement en situation de fragilité pour lui éviter de plus grandes fragilités » (Boutinet et al., 2009, p. 122).
2. L'accompagnement-développement « cherche à développer par un entraînement approprié des compétences déjà affirmées, celles de l'expertise, de l'innovation, de l'analyse de situation ou du conseil » (Boutinet et al., 2009, p. 122).

La définition de l'accompagnement que je retiens dans le cadre de ce travail est la suivante : *soutenir une personne en la laissant agir par elle-même, en l'aidant à cheminer pour apprendre.* Nous venons de définir l'accompagnement de manière essentielle et fondamentale.

1.2. Comment accompagner ?

Attardons-nous à présent sur les différents dispositifs mis en place pour accompagner ou aider les élèves dans leurs apprentissages (Reverdy, 2018). Cela va varier en fonction des besoins des élèves, du nombre d'élèves, du lieu du dispositif, de la personne qui les accompagne ou de la volonté de ceux-ci.

Jusqu'au début des années 2000, le dispositif principal qu'utilise les écoles est une aide orientée principalement vers les élèves ayant des difficultés. Ces élèves bénéficient de remédiations afin de combler leurs lacunes qui se déroulent à un moment précis dans la semaine. Souvent, l'enseignant les regroupe ensemble et ils sortent à l'extérieur de la classe, dans un espace à part. Des études comme celle menée par Tremblay (2015) prouvent que ce dispositif « peut induire une perte parfois importante du temps de classe des élèves et un risque accru de stigmatisation des élèves en difficulté » (p.4)

À partir des années 2000, un autre dispositif est mis en place afin de soutenir la réussite des élèves. L'objectif est d'accompagner les élèves tout au long de l'année et de ne plus faire face aux difficultés déjà ancrées. Selon Tremblay (2015), ce dispositif permet de « réduire le ratio enseignant/élèves pour permettre aux premiers d'interagir plus souvent avec les élèves en difficulté et leur fournir un enseignement plus individualisé et intensif » (p. 4)

Cependant, pour l'enseignant, il n'est pas toujours évident de déceler les besoins d'apprentissages des élèves, ni de gérer leur rythme d'apprentissage. C'est pourquoi, Reverdy (2018) suggère d'anticiper les obstacles d'apprentissage et d'analyser finement un élève face à un obstacle afin de pouvoir différencier chaque besoin pour le mieux. De plus, selon cette auteure, ces suggestions sont plus efficaces lorsqu'elles sont collectives. La préparation des cours permet également aux enseignants de réfléchir à la meilleure manière d'organiser leur cours afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage (Reverdy, 2018).

Pour accompagner au mieux les élèves en difficulté, il est nécessaire de penser aux tâches qui leur sont proposées. L'enseignant doit guider l'élève dans son travail afin de lui éviter une situation d'échec. Cependant, les tâches ne doivent pas être trop simples non plus car l'élève doit, à terme, être capable de résoudre des problèmes complexes seul (Reverdy, 2018). **Pour accompagner un élève en difficulté, il convient de lui montrer comment résoudre le problème mais également de lui apprendre à travailler de manière autonome** (document ministériel, 2016). « Accompagner un élève, c'est l'aider à ne plus avoir besoin d'aide » (document ministériel, 2016, p. 10)

2. Les accompagnements personnalisés en Fédération Wallonie-Bruxelles

Avant de traiter la problématique des accompagnements personnalisés, il convient de définir et de comprendre deux concepts qui sont liés aux accompagnements personnalisés : le **Pacte pour un Enseignement d'excellence** et le **tronc commun**. Nous développerons ensuite la notion d'accompagnement personnalisé.

2.1. Pacte pour un Enseignement d'excellence et le tronc commun

Le Pacte pour un Enseignement d'excellence, ou Pacte d'excellence, est un ensemble de réformes de l'enseignement mis en place, en 2015, en Wallonie, par la ministre Joëlle Milquet.

Le tronc commun est un des dispositifs instaurés dans ce Pacte qui se déploie jusqu'à 15 ans, de la première maternelle à la troisième secondaire. Tous les élèves scolarisés en Fédération Wallonie-Bruxelles suivront les mêmes programmes de cours. Ce nouveau parcours d'apprentissage est obligatoire et se met en place de manière progressive d'une année à l'autre.

Cette année scolaire (2022-2023), ce sont les premières et deuxièmes années primaires qui entrent dans cette réforme.

Le tronc commun a pour objectif de permettre « une différenciation pédagogique ou didactique dans l'appréhension des apprentissages, en fonction des besoins de chaque élève, tout en garantissant à chacun les mêmes apprentissages » (circulaire 8624, 2022, p. 9). Selon l'avis n°3 sur le Pacte (Groupe Central, 2017), le tronc commun veut également mieux encadrer l'hétérogénéité des élèves et leur proposant des remédiations.

Pour pallier à toute cette réforme, des renforcements de l'encadrement sont programmés afin d'identifier les difficultés des élèves, d'y remédier et de les ajuster. **L'accompagnement personnalisé est un des renforcements principaux du tronc commun.**

2.1.1. La genèse du Pacte d'Enseignement d'excellence

L'évolution des élèves favorisés et défavorisés n'est pas égale au sein de l'institution scolaire. Selon les données de PISA¹ 2018 (Lafontaine, 2019), on observe qu'un élève défavorisé, en Belgique, à 3,4 fois plus de chances de redoubler au moins une fois lors de son parcours scolaire par rapport à un élève favorisé.

Marie Arena, ancienne sénatrice et ministre de l'enseignement et actuellement députée européenne, s'exprime en 2004 en faisant référence aux comparaisons des résultats scolaires des pays de l'OCDE dans une étude PISA. Elle compare la Finlande et le Canada où « l'école en vaut une autre » avec la Communauté française où les élèves n'ont pas la même chance de réussite en fonction de l'établissement dans lequel il se trouve (Messoudi, 2022). En effet, notre système éducatif tend à regrouper les élèves dans des classes homogènes, pratique le redoublement et oriente les élèves à difficultés vers des filières peu valorisées (Lafontaine,

¹ Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA)

2017). Tout cela ne permet pas aux élèves de réaliser un parcours équitable à cause de leur statut socio-économique. **Notre système n'est donc pas un système équitable.**

Grâce à la typologie de Mons (2008), qui décrit les systèmes éducatifs selon les différentes conceptions des pays, orienter l'école vers un tronc commun permet de diminuer la ségrégation des élèves et de rendre le système plus équitable.

2.2. L'accompagnement personnalisé

2.2.1. Définition

L'accompagnement personnalisé (AP) est un dispositif du tronc commun qui consiste à cerner les difficultés des élèves afin de leur apporter une aide spécifique (circulaire 8624, 2022). Pour cela, des heures supplémentaires, appelées « périodes AP », sont ajoutées aux classes. Les élèves de première et de deuxième années en bénéficient quatre heures par semaine. Il existe deux types de collaboration pour la différenciation : le co-enseignement et la co-intervention (circulaire 8624, 2022). Nous développerons ces concepts dans le point suivant.

Afin de respecter l'organisation des périodes d'accompagnement personnalisé, des conditions sont à respecter. Tout d'abord, les différenciations apportées doivent être décrites dans le plan de pilotage². Ensuite, les accompagnements personnalisés ne peuvent pas servir à réduire, de manière systématique, la taille de la classe. Si le groupe est divisé, cela doit être flexible et temporaire. De plus, tous les élèves doivent bénéficier de cette aide, c'est pourquoi il faut privilégier cet enseignement au sein d'une seule classe. Dans le cas où un groupe d'élèves est sorti de la classe, l'enseignant-titulaire ne peut pas avancer dans une nouvelle matière avec son groupe. Il doit également créer des groupes hétérogènes et non des groupes de niveau. Il est important de respecter le nombre de périodes octroyé aux différents cycles : quatre pour les premières et deuxièmes années et deux périodes pour les autres années. Enfin, il est essentiel que les enseignants communiquent avec les parents des élèves sur ce dispositif d'accompagnement personnalisé (circulaire 8624, 2022).

² « Dynamique collective mise en place au sein de l'équipe pédagogique et éducative » (circulaire 7434, 2020, p.2)

2.2.2. Deux modalités alternatives

Comme annoncé précédemment, les périodes AP sont organisées de manière à avoir deux spécialistes pour une classe. Cette intervention peut prendre la forme de co-enseignement ou de co-intervention. Nous allons clarifier ces deux concepts.

2.2.2.1. La co-intervention

Selon Tremblay (2015) lors de la co-intervention, un enseignant spécialisé (logopède, orthopédagogue...) apporte un soutien direct et individualisé à un ou plusieurs élèves. Il existe deux types de co-intervention : la **co-intervention interne** et la **co-intervention externe**.

On parle de co-intervention interne lorsque l'intervenant travaille dans la classe. Souvent, il s'occupe d'un élève à difficultés et il reste auprès de lui. L'aide apportée à l'enfant est directe et individuelle. L'enseignement est donné par l'enseignant-titulaire et n'est pas modifié par la présence du co-intervenant.

La co-intervention externe, plus fréquente, se passe en dehors de la classe. Le spécialiste est dans un local avec un groupe d'élève ou avec un élève seul. Il enseigne en même temps que l'enseignant-titulaire mais ne travaille pas les mêmes méthodes ni les mêmes objectifs. Selon Tremblay (2015), dans une étude menée dans la Communauté française de Belgique, en sortant les élèves de la classe, ceux-ci peuvent être stigmatisés. De plus, comme dit précédemment, les méthodes d'apprentissage ne sont pas les mêmes qu'en classe. Ces deux raisons suffisent pour justifier que « l'écart préexistant avec les autres élèves de la classe » ne fait que s'agrandir (Tremblay, 2015 ; cité dans Reverdy, 2017, p.8). Tremblay (2017) ajoute qu'il y a un risque de déresponsabilisation du titulaire envers les élèves qui sont pris en charge pas l'intervenant.

2.2.2.2. Le co-enseignement

Friend et Cook (1995) définissent le co-enseignement comme « two or more professionals delivering substantive instruction to a diverse, or blended, group of students in a single physical space » (p. 1)

Villa et al. (2013) ajoute que “co-teaching was originally a response to children with special needs, the legislative changes [...] enhanced the appeal of co-teaching as a response to meet need”³. Nous comprenons dans cette citation que ces stratégies sont bénéfiques pour tous les élèves.

Quelques années plus tard, Friend et Cook (2010) revoient leur définition du co-enseignement et l’expliquent comme un « a partnership between a general education teacher and a special education teacher that includes shared planning, instruction, and assessment of students with and without disabilities” (cité dans Pratt et al., 2016, p.243).

Contrairement à la co-intervention, le co-enseignement se passe dans une classe avec l’ensemble du groupe classe (Tremblay, 2015). **Les deux intervenants enseignent ensemble dans un même local et se partagent les responsabilités.** Le but ici étant, non pas d’apporter une remédiation aux élèves en difficultés, mais plutôt d’« améliorer la qualité de l’enseignement offert à tous les élèves » (Tremblay, 2015, p. 35).

Afin de comprendre les différents ajustements mis en place lors des accompagnements personnalisés dans les classes, nous allons établir les différents aménagements possibles du co-enseignement, cibler les principes et modalités mis en œuvre dans les classes et en comprendre les risques et limites.

2.2.2.3. Les modalités d’organisation

Plusieurs modèles d’aménagements se distinguent. Nous allons en présenter deux.

- Tout d’abord, celui de Toullec-Théry, enseignante et chercheuse, qui a distingué sept modalités d’organisation en fonction du lieu et des rôles des enseignants supplémentaires (Figure 1). Celles-ci sont divisées en trois groupes :

³ « Le coenseignement était à l'origine une réponse aux enfants ayant des besoins particuliers, les changements législatifs [...] ont renforcé l'attrait du coenseignement en tant que réponse à un besoin » (deepl, 2023).

- le co-enseignement où les deux professionnels enseignent dans la même classe et leurs activités portent sur la même leçon ;
- la co-intervention où les élèves d'une même classe sont répartis en groupe et où les objectifs d'apprentissage peuvent être différents d'un groupe à l'autre ;
- la co-présence où l'enseignant supplémentaire observe les élèves afin de faire un bilan sur ce qui a été fait (Toullec-Théry & Merlot, 2015).

**Sept modalités d'intervention des deux enseignants :
le maître de la classe et le maître supplémentaire (MC et M+)**

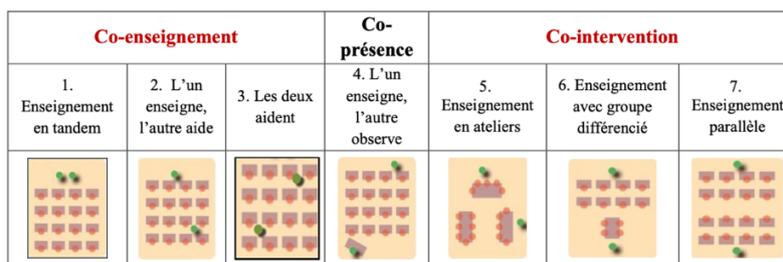


Figure 1 : Sept modalités d'intervention (Toullec-Théry & Merlot, cité dans Comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes », 2015)

- Le deuxième schéma (figure 2) est celui de Friend et Bursuck (2009, cité dans Friend & Cook 2010). Nous allons décrire ces différentes approches.

M. Friend et al.

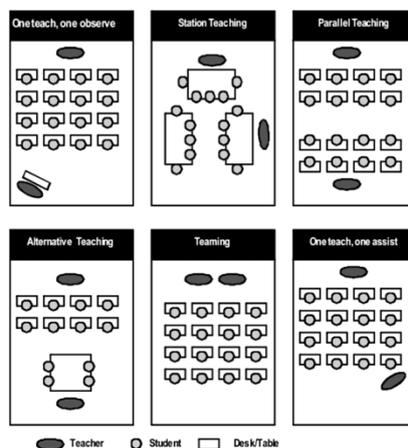


Figure 2: Co-teaching Approches (Friend & Bursuck, 2009)

- 1) Un enseigne, l'autre observe :

Lors de cette approche, c'est l'enseignant qui dirige. Il enseigne à toute la classe pendant que le co-enseignant observe le comportement et le travail des élèves. Ainsi, il peut échanger avec

le titulaire en fin de cours afin de lui rapporter les différentes observations récoltées et ainsi organiser de la différenciation. De plus, ils se partagent la gestion du groupe.

Selon Cook & Friend (1995), ce type d'enseignement peut remettre en cause l'autorité du co-enseignant. Les élèves ne doivent pas faire la différence entre ces enseignants. Il est possible de remédier à cela en alternant les rôles d'enseignant et d'observateur (Cook & Friend, 1995).

2) L'enseignement en ateliers

Les enseignants se partagent la responsabilité de l'enseignement ainsi que la gestion du groupe. Ils dirigent chacun un atelier et les élèves tournent d'un atelier à l'autre. Il s'agit « d'une différenciation des structures, des contenus et des processus » (Tremblay, p.37, 2015). Chaque enseignant planifie son atelier et est responsable de son enseignement. Il y a souvent des ateliers où les élèves travaillent de manière indépendante. Souvent, ces ateliers permettent de consolider les apprentissages. Selon Tremblay, les inconvénients de cette approche sont le bruit en classe et les préparations supplémentaires.

3) L'enseignement en parallèle

Cette configuration consiste à diviser la classe en deux groupes hétérogènes d'élèves. Les enseignants enseignent la même activité mais en utilisant des méthodes d'enseignement différentes. Cela facilite les manipulations, favorise la différenciation pédagogique et augmente la participation des élèves.

4) L'enseignement alternatif / différencié

Dans ce modèle, l'enseignant enseigne au groupe classe pendant que le co-enseignant s'occupe d'un petit groupe d'élèves. Plusieurs alternatives sont possibles pour ce petit groupe. En effet, le co-enseignant peut faire de la remédiation, du dépassement, des évaluations ou encore travailler un contenu avec du matériel spécifique. Les membres du groupe sont soit des élèves ayant besoin de nouvelles explications ou de manipulations sur une activité, soit des élèves avancés qui vont enrichir leurs apprentissages.

5) L'enseignement en équipe / Soutien partagé

L'enseignant et le co-enseignant animent la leçon ensemble. Leurs rôles s'échangent de manière fréquente (gérer le groupe, enseigner, observer, soutenir...). Ce type de méthode permet de varier l'enseignement et rend les enseignants plus flexibles et plus disponibles pour les élèves.

6) Un enseigne l'autre assiste / un enseigne, un soutien

Dans ce cas de figure, le titulaire enseigne au groupe classe pendant que le co-enseignant circule dans la classe afin d'apporter une aide individuelle aux élèves. La gestion du groupe est partagée entre ces deux enseignants. La différenciation apportée aux élèves se fait au moment de la leçon, sur la demande des élèves. Il n'y a pas de préparation ou de planification à réaliser puisque le co-enseignant intervient auprès des élèves selon ses observations du moment.

Toujours selon Friend et al. (2010), grâce à ces différentes approches, les différents besoins d'apprentissages de l'ensemble des élèves sont pris en compte par les enseignants. Ces derniers répondent aux différents objectifs d'apprentissages. Le rôle des enseignants varie d'une approche à l'autre. Ensemble, l'enseignant et le co-enseignant discutent et partagent leurs tâches en fonction de la configuration choisie. Le co-enseignement peut être mis en application une journée complète ou pendant une période courte de la journée.

2.2.2.4. Qu'en est-il de ces dispositifs en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

À travers différentes lectures, nous avons pu constater que la Fédération Wallonie Bruxelles ne fait pas de différence entre le co-enseignement (les deux enseignements se partagent un même espace, un même temps et un même objet de savoir) et la co-intervention (l'enseignement supplémentaire apporte son aide à un seul élève ou à un groupe d'élèves au sein de la classe ou en dehors de la classe où le sujet d'apprentissage peut être différent de celui du titulaire).

Rappelons que le Tronc commun a pour objectif de différencier les apprentissages en fonction des besoins des élèves « tout en garantissant à chacun les mêmes apprentissages » (circulaire 8624, 2022, p.9). L'objet de la leçon doit être le même, nous parlons de co-enseignement.

Dans le chapitre « tronc commun » du site « enseignement.be » de la Fédération Wallonie-Bruxelles, il est cité que « les écoles bénéficient de moyens supplémentaires pour assurer la présence d'un deuxième intervenant en classe plusieurs heures par semaine »⁴. Dans cette affirmation, il est précisé que les périodes AP se déroulent dans la classe mais il n'est pas indiqué de quelle manière les accompagnements personnalisés sont réalisés : de manière collective avec l'ensemble de la classe (co-enseignement), individuelle en s'occupant d'un élève en particulier (co-intervention interne) ou en groupe d'élèves (co-intervention interne).

Selon la circulaire 8624⁵, afin de respecter les règles des accompagnements personnalisés, il est impératif de « limiter l'externalisation » (p.12). Cela veut dire qu'il n'est pas interdit de sortir de la classe et que les périodes AP peuvent être bénéfiques pour les élèves. Dans telle situation, l'enseignant supplémentaire peut sortir de la classe avec un groupe d'élèves. Dans ce cas, nous parlons alors de co-intervention.

Enfin, toujours dans la circulaire 8624, il est consigné que « pendant plusieurs heures par semaine, de faire bénéficier les groupe-classes d'un co-enseignant (ou co-intervenant) » (p.9). Il est clair ici que la FWB ne fait pas la distinction entre ces deux différenciations d'apprentissage.

2.2.3. Principes et modalités de mise en œuvre du dispositif dans les classes

Tout en respectant les décisions figurant dans le décret du 20 juillet 2022⁶, l'organisation d'une classe et d'une école concernant les accompagnements personnalisés varie et n'est pas sans conséquence au niveau de l'organisation pédagogique. Comment répartir le temps supplémentaire de ces aides de manière efficace ? L'organisation des interventions du co-enseignant repose sur deux tendances : celle que nous pouvons qualifier d'économique et

⁴ <http://www.enseignement.be/index.php?page=28590&navi=4913#dispositif>

⁵ Informations relatives à la mise en œuvre du Tronc commun à partir de la rentrée scolaire 2022-2023

⁶ Décret relatif au dispositif de l'accompagnement personnalisé et portant diverses mesures accompagnant la mise en œuvre du tronc commun, et octroyant des moyens aux écoles de l'enseignement primaire pour apporter un soutien pédagogique et éducatif cible et renforce aux élèves.

l'autre de pédagogique (Suchaut, 2013). La première va profiter du temps supplémentaire octroyé et réparti dans la classe, alors que la deuxième va privilégier le temps consacré à des activités pédagogiques ciblées. Ces deux tendances s'opposent et montrent que la répartition des heures dans les classes a de l'importance. Suchaut (2013) affirme que « plus le nombre d'élèves concernés par ce temps supplémentaire sera élevé, moins les activités pédagogiques pourront être soutenues et ciblées et, réciproquement, une répartition de la répartition du temps sur un petit nombre d'élèves permettra de mettre en place des activités intensives » (p. 11). Le schéma suivant montre qu'à partir d'un certain nombre d'élèves, le bénéfice des heures apportées diminue. L'enseignant et son aidant feront donc face à ces deux logiques contradictoires et devront se rendre compte qu'ils risquent une « dissémination pédagogique »⁷ (Suchaut, 2013, p.11) puisqu'ils souhaiteront faire profiter de cette aide un maximum d'élèves.

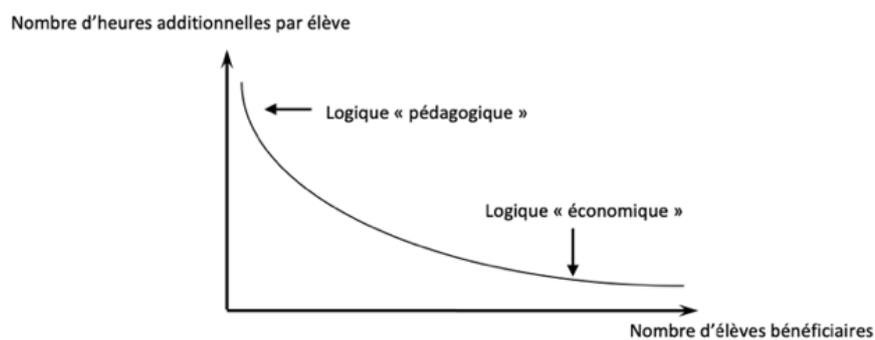


Figure 3 : Logiques d'intervention du maître surnuméraire

Suchaut met en relation le nombre d'heures disponibles du co-enseignant et le nombre d'élèves de l'école et cherche à savoir les principes généraux d'organisation du co-enseignement.

Dans la figure 4 ci-dessous, nous avons les interventions concernant un seul élève (courbe bleue), un groupe de quatre élèves (courbe rouge) et un groupe de huit élèves (courbe verte).

⁷ « vouloir faire bénéficier de l'action de l'enseignant supplémentaire à beaucoup d'élèves »

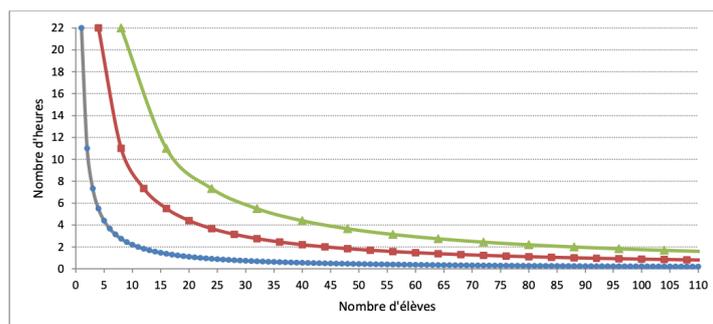


Figure 4 : Relation entre le nombre d'élèves et le nombre d'heures d'enseignement supplémentaires.

Suchaut constate dans ce graphique que lors des interventions individuelles, chaque élève aura droit à une faible durée de prise en charge du co-enseignant. Par contre, le temps d'intervention sera plus élevé lorsque le co-enseignant prendra en charge le groupe de huit élèves. On observe que « l'on gagne beaucoup à éviter des interventions de type individuel sur un grand nombre d'élèves, même dans le cas de co-interventions » (p.14). L'enseignant a tendance à privilégier les élèves en difficulté afin de bénéficier de ces heures mais il est également intéressant de choisir les élèves en début de primaire afin que les difficultés naissantes ne s'amplifient pas au fur et à mesure des années.

2.2.4. Risques et limites

Il existe plusieurs risques face à la mise en place du co-enseignement dans les classes (Suchaut, 2013).

Le premier risque est la « dispersion du temps » (Suchaut, 2013). Il est important de cibler les élèves nécessitant d'une aide supplémentaire avec des activités pédagogiques intensives plutôt que de vouloir faire profiter un maximum d'élèves. De plus, afin d'éviter que les difficultés d'apprentissage ne s'accumulent, c'est l'implication des plus jeunes élèves qui s'avère la plus bénéfique.

Il est important que les pratiques du co-enseignant soient parfaitement en lien avec les pratiques de l'enseignant pour que le dispositif fonctionne. Pour cela, il est nécessaire de planifier et structurer son activité ainsi que de faire bénéficier un maximum l'élève de son temps d'engagement.

Selon Bissonnette et al. (2010), afin de favoriser un maximum les apprentissages scolaires et de faciliter les méthodes d'enseignement, le travail en petits groupes semble le plus efficace pour les élèves en difficultés.

Tremblay (2015) ajoute que les élèves ayant des difficultés ne bénéficient pas toujours de l'aide qui leur est apportée. Elle peut sembler « superficielle, interrompue, peu préparée, manquant d'intensité et loin de mener des objectifs à long terme » (p. 35).

Les problèmes signalés qui ont un impact négatif sur l'expérience du co-enseignement sont le manque de temps, de planification commune et l'incapacité de choisir volontairement d'enseigner ensemble. Les enseignants sont parfois poussés dans cette expérience avec peu d'indications ou de soutien, alors qu'on attend d'eux qu'ils associent leurs compétences pour répondre aux besoins de leurs élèves (Keefe, Moore et Duff, 2004).

Malgré les avantages des pratiques collaboratives, de nombreux enseignants ont déclaré éprouver des difficultés à travailler en collaboration (Weiss et Lloyd, 2003). Certaines de ces difficultés peuvent découler de structures et de soutiens scolaires inadéquats (par exemple, manque de temps de préparation commune, pénurie d'enseignants qualifiés) ainsi que de problèmes plus immédiats liés à des attitudes de résistance, à une mauvaise communication entre les enseignants qui collaborent, à des conflits de personnalité ou à un manque de clarté concernant les rôles et les responsabilités au sein des classes co-enseignées (Cook et Friend, 1995 ; Fennick et Liddy, 2001).

2.2.5. Coopération, collaboration et coopération : quelle différence ?

Il est intéressant de comprendre comment cette nouvelle pratique enseignante se développe dans les classes et s'éloigne des pratiques traditionnelles. Selon Cluzard (2015), la coopération, la coordination et la collaboration sont des actions collectives pouvant porter à confusion. Nous allons éclaircir ces trois catégories.

2.2.5.1. Coordination

Selon Alsène & Pichault (2007) « coordonner, dans une organisation, c'est, au sein de celle-ci, répartir les ressources et les tâches, harmoniser les actes et orchestrer les activités » (p.67).

De cette définition ressortent deux concepts. Premièrement, lorsque les enseignants sont amenés à coordonner, ils sont amenés à échanger, à fonctionner ensemble. Deuxièmement, ces enseignants vont travailler sur une tâche commune (Marcel, 2007) . La coopération entre enseignants implique donc que des individus travaillent ensemble en partageant des ressources, des informations ou des compétences pour atteindre un objectif commun.

Selon Marcel (2007), la coordination entre enseignants peut avoir plusieurs avantages. Les enseignants peuvent partager les méthodes d'enseignement qu'ils maîtrisent le mieux. Ainsi, ils apprennent les uns des autres, ils développent de nouvelles compétences et ils explorent de nouvelles approches pédagogiques. Le travail coopératif va permettre de mieux répondre aux besoins des élèves en adaptant leur enseignement.

La coordination entre enseignants peut être de plusieurs types : réunions, groupes de travail, concertations... Cependant, elle peut aussi présenter des défis, comme la gestion du temps et des différences d'opinions (Marcel, 2007).

2.2.5.2. Coopération

La coopération est définie par Marcel (2007) comme « la mutualisation du travail entre différents enseignants qui vont œuvrer ensemble dans une situation d'enseignement face à des élèves » (cité dans Chéreau, 2008, p.1). Cela signifie que les enseignants travaillent ensemble, pour un même groupe, de manière organisée et coordonnée pour atteindre des objectifs communs liés à l'enseignement.

Pour coopérer, les enseignants partagent des leçons, des activités et des ressources pédagogiques afin d'améliorer leur enseignement. Ils échangent également leurs bonnes pratiques et leurs stratégies pédagogiques. Cela leur permet d'améliorer des compétences pédagogiques ainsi que l'efficacité de l'enseignement.

Il est également important de respecter son collègue, de communiquer avec lui et d'établir un lien de confiance pour que la coopération entre enseignants soit efficace.

2.2.5.3. Collaboration

a. Définition

Selon Benedetti (2018), la collaboration est « un processus par lequel deux ou plusieurs personnes ou organisations s'associent pour réaliser un travail suivant des objectifs communs » (p.269). Marcel (2007) définit également la collaboration. Selon lui, « plusieurs enseignants travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif commun et d'un projet commun, même s'ils assument individuellement leurs tâches face aux élèves » (cité dans Benoit et Angelucci, 2011, p.108). En d'autres termes, les enseignants travaillent ensemble pour planifier et mettre en œuvre l'enseignement et l'apprentissage. Les enseignants collaborent ensemble afin d'identifier et de résoudre les difficultés auxquelles les élèves font face.

b. Facteurs influençant la collaboration entre les enseignants.

Selon Lessard et al. (2009), la collaboration est influencée par trois facteurs distincts : les préoccupations pédagogiques des enseignants, le sentiment de compétence et l'organisation de l'établissement. Décrivons ces trois paramètres.

- Préoccupation pédagogique

Selon Lessard et al. (2009), « la pratique de collaboration est plus fréquente chez les enseignants ayant de fortes préoccupations pédagogiques » (p.66). En d'autres termes, un enseignant collabore davantage lorsqu'il montre de l'intérêt à des buts bien précis. Les enseignants ayant l'envie de partager leurs préoccupations pédagogiques vont mieux collaborer entre eux.

- Sentiment de compétence

Les enseignants qui développent un sentiment de compétence positif vont chercher à améliorer leurs compétences pédagogiques en communiquant et en échangeant avec leur collègue. De plus, selon l'étude de Laugaa et Bruchon-Schweitzer (2005), plus un enseignant a

un sentiment de compétence élevé, plus il aura des facilités à mettre en place des stratégies de résolution de problème et inversement.

- Organisation de l'établissement

Lessard et al. (2009) met en lien deux éléments : la relation entre les enseignants et l'organisation du travail. Selon lui,

« plus les enseignants sont satisfaits des relations avec leurs partenaires (directions, collègues, parents) et de l'organisation du travail (autonomie professionnelle, fonctionnement de l'école...), plus la collaboration devient importante, plus elle s'institutionnalise et plus elle est source de satisfaction pour tous » (p.66).

De plus, la relation qu'ont les deux enseignants permet d'apporter « un élément supplémentaire » dans la compréhension des ajustements (Saillot & Malmaison, 2018).

II. Ajustement des pratiques

Dans sa classe, un enseignant est amené à ajuster sa pratique d'enseignement face aux imprévus des différentes situations. En effet, les élèves interviennent, interagissent avec l'enseignant et cela tend à modifier le contexte pédagogique (Saillot et Malmaison 2018).

La notion d'ajustement apparaît dans de nombreuses lectures et cherche à comprendre les divers ajustements dans les interactions pédagogiques. Les professionnels qui sont en relation avec l'humain sont toujours amenés à s'ajuster, que cela soit pour se faire comprendre, vaincre un obstacle ou improviser des situations inattendues (Saillot, 2022).

Mais que veut dire s'ajuster ? Tout d'abord, nous allons définir ce mot, et ensuite, nous ciblerons des stratégies et des fonctions d'ajustement.

1. Ajuster : définition

D'après Larousse, *ajuster* signifie « adapter parfaitement quelque chose à quelque chose ». D'après les études de St Arnaud, chaque situation veut répondre à une intention spécifique qui est volontaire, mais pas nécessairement consciente. Il y aurait donc une différence entre le dire et le faire de l'enseignant (Argyris et Schön, 2002). Cependant, selon Le Boterf (2008) lorsqu'il

y a ajustement de pratique, une prise de recul et une réflexion de la part de l'enseignant sont indispensables. Cette prise de recul va lui permettre de mettre des mots sur ses propres représentations cognitives et affectives ainsi que de les confronter. C'est à ce moment-là qu'un conflit socio-cognitif va se déclencher.

Selon Saillot (2022), « les activités d'ajustement dans les métiers de l'interaction humaine se définissent comme des activités d'intervention sur l'environnement perçu, en particulier sur l'activité d'autrui, pour modifier certaines variables, afin de répondre avec plus de précision et de justesse aux besoins identifiés et sélectionnés dans la contingence de la situation » (p.76).

1.1. L'ajustement

L'ajustement est défini par Bucheton (2009) comme « la manière dont l'agir langagier et corporel de l'enseignant se règlent sur la situation spécifique de la classe et plus encore sur l'évolution de cette situation pendant la leçon » (p. 64).

Le nombre de variables que l'enseignant prend en compte pour interpréter et agir dans son environnement est ce qu'appelle Bucheton *l'empan d'ajustement*. Selon elle, c'est « la manière dont il configure ses différentes préoccupations, dont il accentue ou focalise son attention sur certaines d'entre elles et ceci de manière régulière » (2009, p. 67). Ces ajustements sont réalisés grâce aux interprétations que l'enseignant se fait de la situation, mais également en fonction de son expérience professionnelle (Bucheton, 2009).

Dans le cadre de cette étude, les enseignants sont amenés à ajuster leurs pratiques d'enseignement. En effet, ils doivent s'adapter à une nouvelle réforme et prendre le recul nécessaire afin de faire progresser leurs pratiques, de mener au mieux les ressources cognitives et émotionnelles, de gagner une plus grande confiance face à leur travail et de faire acquérir de nouveaux apprentissages à leurs élèves (Le Boterf, 2008). Cet ajustement va se mettre en place lorsque l'enseignant sera face à certaines situations à résoudre. Selon Guillemette (2011), « l'ajustement des pratiques est donc intimement lié au concept du développement professionnel ». (p.66).

1.1.1. Le développement professionnel

Wells (1993) définit le développement professionnel comme une « diversité de formes d'apprentissage professionnel dans lesquelles les enseignants s'engagent librement, prévoient des solutions aux problèmes ou conçoivent de nouvelles pratiques et de nouvelles compréhensions de situations où leur travail se déroule » (p.6 ; cité par Uwamatiya & Mukamurera, 2005, p.142).

Ce développement est caractérisé différemment selon la perspective théorique des auteurs : **perspective développementale** et **perspective professionnalisante** (Uwamariya et Mukamurera, 2005).

1.1.1.1. Perspective développementale

Cette perspective est caractérisée par une succession de stades qui ont chacun leurs propres caractéristiques. Chaque stade prépare le suivant et chaque nouveau stade est plus complexe que le précédent. En traversant ces stades, l'individu subit « des changements au niveau de ses comportements, de ses pensées, de ses jugements, de sa façon d'agir et ce grâce à ses propres expériences » (Limoges & Hébert, 1988 ; cité par Huard, 2013, p.89). Arrivé au bout de ces stades, l'individu a traversé un mouvement progressif qui « lui permet d'acquérir les possibilités d'analyser et de comprendre autrement les événements qui lui arrivent » (p. 136).

1.1.1.2. Perspective professionnalisante

Cette perspective est plutôt un phénomène dynamique qui découle d'une influence mutuelle entre le vécu personnel, le vécu professionnel et l'organisation de l'institution. Tous les enseignants doivent être capables de s'adapter à des nouvelles situations, de se responsabiliser et d'agir en tant que professionnels compétents. Ils sont amenés à gérer des situations nouvelles ainsi que de résoudre des problèmes complexes par eux-même. L'autonomie et la responsabilité sont donc deux éléments importants que l'enseignant doit être capable de maîtriser (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Selon Le Boterf (2008), cette perspective professionnalisante vise le développement de compétences. Tout enseignant souhaitant se professionnaliser doit donc être une personne volontaire, prête à se remettre constamment en question, notamment sur le développement de ses compétences (Le Boterf, 2007). Ainsi, nous considérons que l'ajustement des pratiques s'accorde avec un savoir-agir compétent.

Cette perspective professionnalisante se partage en deux développements distincts : le développement professionnel par le processus d'apprentissage et le développement professionnel par la recherche ou par la réflexion et de son analyse.

En parlant de processus d'apprentissage, Huard (2013) explique que l'enseignant peut continuer à apprendre son métier par « l'analyse de l'activité professionnelle » et « la participation à certaines activités ».

Un enseignant qui réfléchit à sa pratique et qui la remet en question arrive à en analyser les effets. Le fruit de sa réflexion lui permettra d'ajuster ses futures pratiques (Huard, 2013)

1.1.2. Gestes professionnels d'ajustement

Il n'est pas évident de parler de gestes professionnels car ils sont propres à chacun, spécifiques à chaque enseignant. Les gestes de ceux-ci sont en réalité le résultat de leur expérience. Les futurs enseignants ont alors le droit de se demander quels sont les bons gestes d'ajustement et comment les ajuster.

Le geste professionnel de l'enseignement est défini comme étant « l'activité singulière, spécifique, professionnelle de l'enseignant confronté à une situation de classe concrète et authentique ». Face à cette confrontation, Bucheton & Soulé (2009), proposent cinq préoccupations principales dans la pratiques des enseignants :

1. Le **pilotage** des tâches dans leurs dimensions spatio-temporelles : organisation du travail et gestion du temps et des événements imprévus ;
2. Le **tissage** : recherche afin d'explicitier ce que l'élève est censé apprendre ;
3. L'**atmosphère** sur l'ambiance de travail et de classe ;
4. L'**étayage** : action mise en place par l'enseignant pour aider les élèves dans leurs apprentissages ;
5. Les **savoirs** enseignés.

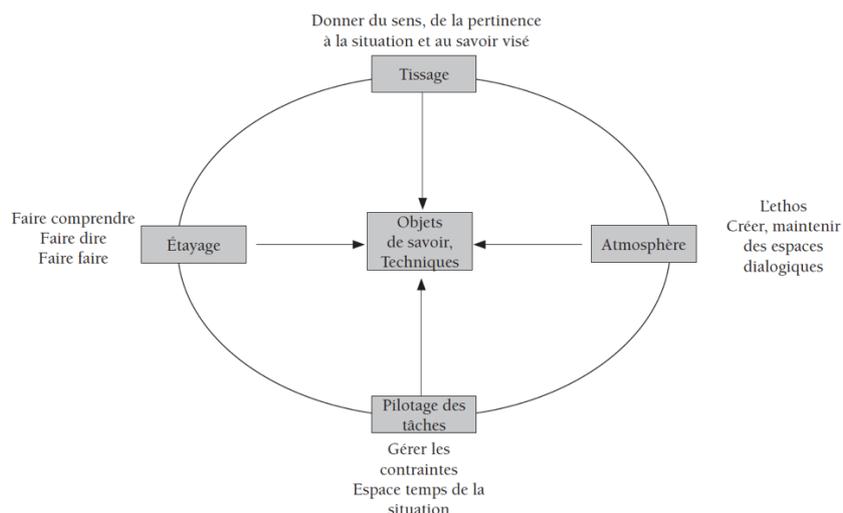


Figure 5 : un multi-agenda de préoccupations enchâssés

1.1.3. Stratégies d'ajustement

Selon Boéchat-Heer et al. (2021), les enseignants sont souvent amenés à utiliser ou à mettre en place de nouveaux outils pédagogiques qui ne sont pas toujours sans conséquence. En effet, ils font face à différents problèmes qui les mettent dans une situation de stress ou les démotivent. Lorsqu'ils sont confrontés à de nouvelles innovations, il n'est pas dit qu'ils la maîtrisent ou qu'ils se sentent à l'aise avec ce nouvel outil. Ils sont parfois dans une situation d'incertitude et d'inconfort. Comment agissent les enseignants face à ces difficultés ?

Le concept de « coping » est traduit par « stratégies d'ajustement » dans la littérature francophone (Dantchev, 1989 ; Dantzer, 1989 ; cité par Paulhan, 1992) et désigne « l'ensemble des processus qu'un individu interpose entre lui et l'événement perçu comme menaçant, pour maîtriser, tolérer ou diminuer l'impact de celui-ci sur son bien-être physique et psychologique » (Lazarus et Launier, 1978 ; cité par Paulhan, 1992, p.18). Lazarus et Folkman (1984 ; cité par Paulhan, 1992) définissent le coping comme « l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux, constamment changeants, déployés (par une personne) pour gérer les exigences internes et/ou externes perçues comme consommant ou excédant ses ressources » (p. 141).

La première stratégie d'ajustement que ces auteurs proposent est le coping centré sur le problème. Il « vise à réduire les exigences de la situation ou à augmenter ses propres ressources

pour mieux y faire face » (Côté, 2013, p. 41). Autrement dit, il cherche à modifier la relation personne-environnement en élaborant des plans d'actions directes comme, par exemple, développer ses connaissances, rechercher de l'information, planifier en affrontant la situation (Delelis et al., 2011 ; Bruchon-Schweitzer 2001). Lors de ce type de coping, la personne fait face à une situation contrôlable, maîtrisable (Côté, 2013).

Une deuxième stratégie développée également par Lazarus et Folkman (1984) est le coping centré sur l'émotion. Il « comprend les tentatives pour réguler les tensions émotionnelles induites par la situation » (Côté, 2013, p. 41). Le but de ce type de coping est de réguler la détresse psychologique provoquée par le stress (Delelis et al., 2011). Il s'agit d'une situation où la personne est hors de contrôle (Côté, 2013). Se sentir responsable et exprimer ses émotions sont des exemples de coping centrés sur l'émotion (Bruchon-Schweitzer 2001).

Afin d'ajuster leurs pratiques, les enseignants doivent développer différentes façons de communiquer. L'usage du feedback entre collègues est une stratégie d'ajustement et un outil précieux pour favoriser la communication entre eux (Beaumont & al., 2010). En effet, selon Beaumont & al. (2010), « le feedback est un moyen permettant de s'ajuster aux situations avec un regard sur nos attitudes, nos comportements et sur ceux des autres » (p.65).

Précisons que selon Le Robert, un *feedback* est un « retour d'expérience, réaction à un événement ». L'enseignant ou l'accompagnant va alors donner son opinion, son ressenti sur l'expérience en question, leurs comportements et leurs interventions. Cependant, exprimer des remarques, émettre des critiques n'est pas toujours une tâche facile et évidente. En effet, beaucoup d'individus peuvent l'interpréter négativement, notamment s'il est mal exprimé. Le feedback devient alors « destructeur » (Beaumont & al., 2010, p.65). Pour avoir l'effet inverse, pour « augmenter la conscience de soi et de l'autre et encourager le développement personnel » (p.65), il est important alors de réaliser une « feedback constructif » (Beaumont & al., 2010, p.65). L'individu doit pouvoir donner son avis mais également recevoir celui de l'autre.

Certes, il n'est pas toujours agréable de recevoir des critiques et des remarques de son collègue mais celles-ci vont pousser l'individu à s'améliorer, à modifier et à ajuster son comportements et son attitude (Beaumont & al., 2010, p.65). Donner et recevoir un feedback permet donc de

« s’ajuster régulièrement, ce qui contribue à améliorer la qualité du travail d’équipe » (Beaumont & al., 2010, p.65).

Afin de pouvoir offrir un feedback constructif, plusieurs conseils sont apportés par Beaumont & al., (2010). « Être précis et présenter des faits observables [...], être descriptif plutôt qu’évaluatif [...], ne référer qu’aux comportements et situations susceptibles d’être modifiés [...], proposer des alternatives » (p.66).

1.1.4. Ajustements visibles et invisibles

Nous parlons d’ajustements « visibles » lorsque « les enseignants interagissent directement l’un avec l’autre en classe, que ce soit par un discours, des signes ou des regards ». Les enseignants se parlent sur le moment même, par exemple, ils observent le travail de leurs élèves et informent leur collègue de son avancée. Cela permet d’assurer « la chronogenèse⁸ de la leçon » (Sensevy et Mercier, 2007 ; Bucheton et Soulé, 2009 ; cité par Saillot & Malmaison, 2018, p.47). Cependant, les enseignants ne cherchent pas toujours à s’ajuster en temps réel. En effet, une partie de l’activité « relève surtout d’informations subjectives et cognitives que seuls les professionnels peuvent fournir [...] » (Saillot & Malmaison, 2018, p.47).

1.1.5. Fonction des ajustements

Le développement de ces fonctions s’appuie sur l’article de Saillot & Malmaison (2018).

La principale fonction des ajustements est la « chronogenèse » de la leçon. L’enseignant gère l’avancement du temps didactique, il est responsable des savoirs, de la production des élèves au fil du temps (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p.239). Selon Sensevy, la chronogenèse est « une séquence, une suite orientée d’objets du savoir, qui établit ce que le professeur nomme la progression. Cette disposition du savoir sur l’axe du temps, c’est le temps didactique, appelé chronogenèse » (Sensevy & Quilio, 2002, p.50).

⁸ « ce qui a trait à la production des savoirs au fil de la temporalité didactique » (Mercier, 1999 ; Sensevy, 1998 ; Leutenegger, 1999 ; cité dans Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p.239).

La deuxième fonction des ajustements « vise l'amélioration de l'attention et de l'engagement des élèves » (p.11). Lorsque l'enseignant va observer ses élèves pendant le travail, il va être attentif aux élèves distraits, bavards ou qui n'écoutent pas. Il va alors les rappeler à l'ordre de manière rapide et discrète. Ce type d'ajustement permet de garder un bon climat de classe, de remettre les élèves au travail et de permettre aux autres élèves de rester concentrés. Cependant, ce type d'ajustement « entraîne parfois une baisse de la vigilance » (p.11). Un enseignant risque de se reposer sur l'autre et inversement sans forcément qu'il ne s'en rende compte.

La troisième fonction des ajustements concerne la place des deux enseignants pour qu'elle soit la plus équilibrée possible entre eux. Ils vont faire attention aux modalités d'organisation choisies afin que chacun puisse donner sa leçon de manière à ne pas déranger son collègue. Les enseignants vont essayer d'ajuster le volume de leur voix ainsi que les échanges avec le groupe-élèves. Ils vont alors choisir une modalité qui leur permet de garder une distance entre eux mais où ils se feront entendre par leurs élèves. Selon ..., cet ajustement « indique la capacité des enseignants à savoir laisser la place à l'autre et s'effacer ponctuellement » (p.11).

Une quatrième fonction des ajustements est le repérage des élèves en difficultés. En effet, les enseignants observent, écoutent leurs élèves, et ils repèrent ceux qui décrochent. Un enseignant va l'indiquer à l'autre qui, peut-être, ne l'aura pas remarqué. Dans cet ajustement, il y a une complémentarité des actions pédagogiques entre les enseignants. Par exemple un enseignant peut changer un élève de groupe s'il a mal décelé ses difficultés en amont.

La cinquième et dernière fonction des ajustements « vise l'échange et le développement de compétences ou de ressources professionnelle » (p.12). L'enseignant va observer les démarches qu'utilise son collègue pour pouvoir développer et enrichir ses compétences personnelles. Il va observer ses gestes, écouter sa façon d'enseigner et comprendre ce qu'il fait. Il apprend de son collègue qui maîtrise particulièrement certaines compétences.

III. Conclusion

Nous avons tout d'abord parlé du mot *accompagner* qui est un élément important à assimiler avant de parler des *accompagnements personnalisés*. Les recherches nous ont permis de comprendre qu'accompagner un élève en difficultés signifie que le rôle du système est de permettre à l'élève d'apprendre par lui-même, d'acquérir une autonomie et non pas de résoudre les problèmes à sa place.

Ensuite, nous sommes remontée à l'origine de la problématique des accompagnements personnalisés afin d'en comprendre le concept. Au vu de la comparaison des résultats scolaires des pays de l'OCDE dans les études PISA, nous observons que la FWB ne se compare pas aux pays comme la Finlande et le Canada où « une école en vaut une autre ». En effet, en Communauté française, au sein même d'une classe, les écarts de performance entre les élèves sont parfois conséquents. Notre ministre Joëlle Milquet veut donc en finir avec cette idée d'école qui nivelle vers le bas et veut de « l'excellence » (Messoudi, 2022).

Un dispositif clé est alors mis en place : le Pacte pour un enseignement d'excellence. Ce pacte met en place un nouveau parcours d'apprentissage dont l'objectif est de renforcer la qualité de l'enseignement et de réduire les inégalités scolaires. Des périodes d'accompagnement personnalisé sont mises en place dans les classes et visent à mieux accompagner nos élèves dans la réussite et lutter contre l'échec scolaire. Ainsi, les périodes AP sont organisées de manière à avoir deux spécialistes pour une classe. Cette intervention peut prendre la forme de co-enseignement ou de co-intervention.

Rappelons en quelques mots que, lors du co-enseignement les deux enseignants se partagent un même espace, un même temps et un même objet de savoir et que, lors de la co-intervention, l'enseignement supplémentaire apporte son aide à un seul élève ou à un groupe d'élèves au sein de la classe ou en dehors de la classe où le sujet d'apprentissage peut être différent de celui du titulaire.

Pour y arriver, il est important que les enseignants discutent en amont afin de se mettre d'accord sur leurs responsabilités, sur les modalités d'organisation choisies et sur leur vision

quant à la manière de différencier. C'est pourquoi nous avons développé les concepts de coopération-coordination-collaboration.

Pour que la mise en place des périodes AP soit efficace, des ajustements de pratique pendant l'année sont réalisés. Nous avons d'ailleurs caractérisé cinq fonctions essentielles : la gestion de l'avancement du temps didactique, « l'amélioration de l'attention et de l'engagement des élèves » (Saillet & Malmaison, 2018, p.11), l'équilibre de la place entre les deux enseignants, le repérage des élèves en difficulté et « l'échange et le développement de compétences ou de ressources professionnelle » (Saillet & Malmaison, 2018, p.12).

La présente recherche vise donc à comprendre comment des enseignants et accompagnants d'écoles primaires du cycle 2 ajustent leurs pratiques face à l'implantation des accompagnements personnalisés conformément à la réforme du Pacte pour un Enseignement d'Excellence en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Méthodologie de recherche

1. Choix méthodologique

Ce travail vise à comprendre les ajustements mis en place par les enseignants (et leurs accompagnants) du cycle 2 suite à l'implantation des accompagnements personnalisés (conformément à la réforme du Pacte pour un Enseignement d'excellence en Fédération Wallonie Bruxelles) et d'analyser l'évolution durant une année scolaire.

Pour ce faire, nous avons choisi de mener une recherche qualitative à travers différents entretiens menés avec des participants volontaires. Grâce à l'interaction entre le chercheur et le participant, l'entretien nous permet d'accéder à l'opinion personnelle des individus, à leur vécu et vision des choses, de manière à en faire une compréhension claire et approfondie sur un sujet donné (Baribeau & Royer, 2012).

Nous tentons donc d'interpréter le vécu de nos enseignants témoins, mais, selon Olivier de Sardan (2008), le chercheur est influencé par son expérience personnelle et donc est influencé tout au long de sa recherche. La subjectivité du chercheur ayant une opinion est incontournable (Chiseri-Strater, 1997 ; cité dans Girard et al., 2015). Cette subjectivité, selon Paillé (2011), est nécessaire puisque le chercheur « doit s'assumer [...] comme interprète » (p. 6). Tout au long de la recherche, nous nous sommes assurée de limiter et de contrôler cette subjectivité. Pour y arriver, nous avons tenu un journal de bord. En effet, selon Laszczuk et Garreau (2018), cela permet d'y écrire nos réflexions personnelles et ainsi d'assurer la qualité de la recherche.

Nous tentons donc d'interpréter le vécu de nos enseignants témoins, tout en limitant l'impact de notre expérience personnelle et donc notre subjectivité. Olivier de Sardan (2008) confirme cette influence sur l'entièreté des recherches.

2. Question de recherche et hypothèses

La revue de la littérature dans la partie théorique nous a présenté différents cas de figures :

Hypothèse 1 : Les enseignants et accompagnants ajustent-ils leur pratique ?

Nous supposons que les enseignants et leurs accompagnants ajustent leur pratique afin de réguler l'apprentissage des élèves. Pour y arriver, ils font de la remédiation, accompagnent les élèves dans leurs activités et changent les modalités d'interventions tout en respectant l'organisation des accompagnements personnalisés.

Hypothèse 2 : Plus les enseignants et accompagnants coordonnent et collaborent ensemble, plus ils ajustent leurs pratiques d'enseignement.

Nous supposons que l'enseignant et son accompagnant coordonnent en réalisant des concertations pour discuter notamment de l'avancement des élèves et prévoir des ajustements. Nous supposons également qu'ils collaborent afin de mettre en place les périodes d'accompagnement personnalisé, d'identifier et de résoudre les difficultés auxquels les élèves font face. La relation qu'entretiennent ces deux enseignants permet une meilleure collaboration et donc apporte « un élément supplémentaire » dans la compréhension des ajustements (Saillot & Malmaison, 2018).

3. Public cible

Pour cette étude, des binômes enseignants – intervenants travaillant ensemble dans le cycle 2 dans le cadre des accompagnements personnalisés sont recrutés.

Nous avons fait le choix de les interroger en binôme puisqu'ils sont amenés à travailler ensemble lors des périodes d'accompagnement personnalisé (périodes AP). Cette année, en 2022-2023, c'est dans le cycle 2 que les périodes d'accompagnements personnalisés doivent se réaliser. En effet, en Fédération Wallonie-Bruxelles, le Pacte d'Enseignement d'excellence a mis en œuvre un nouveau parcours d'apprentissage obligatoire pour tous les élèves inscrits de la 1^{ère} maternelle à la 3^{ème} secondaire : « durant l'année scolaire 2022-2023, du capital-période est mis à la disposition des équipes pédagogiques pour mettre en place des dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé en P1-P2 pendant minimum 2 périodes par

semaine (avec la possibilité de monter jusqu'à 4 périodes par semaine) ». (Circulaire 8624, 2022)

Ces binômes sont recrutés grâce à une annonce⁹ via le réseau social Facebook pour participer à notre étude. De cette manière, ces enseignants sont volontaires à notre recherche puisque ce sont eux qui ont fait la démarche de nous contacter. Ces participants sont invités à nous envoyer un mail via notre adresse électronique Uliège.

Nous avons fait le choix de ne pas envoyer un mail aux écoles car nous ne voulions pas que les enseignants se sentent influencés par leur direction concernant la participation à cette recherche.

Après plusieurs relances, nous avons reçu seulement six réponses positives pour notre étude, c'est pourquoi nous avons fait le choix d'interroger ces six binômes. Ils répondaient à nos critères de recherche (cités dans l'annonce de recrutement¹⁰) et nous retrouvions les différents réseaux d'enseignements. Malheureusement, l'un d'eux a annulé le premier rendez-vous, l'a reporté une première fois puis une seconde fois. Finalement, nous n'avons plus eu de nouvelles de ce binôme malgré plusieurs relances. Nous avons donc interrogé cinq binômes.

Suite à cela, nous avons pris contact avec ces enseignants par téléphone. Dans le cas où les binômes nous reçoivent dans leur école, un appel/mail a été envoyé aux directions afin de leur demander l'autorisation pour mener notre entretien dans leur école.

Dans le cas où les binômes nous reçoivent hors de l'école, la direction n'a pas été avertie.

Les situations géographiques des différents participants se limitent à la province de Liège. En effet, il est compliqué de trouver du temps pour se déplacer au-delà de cette province.

Les réseaux d'enseignement sont variés : enseignement officiel (athénées et écoles communales) et enseignement libre (écoles catholiques). Nous avons fait le choix de choisir différents réseaux afin d'observer les pratiques dans chacun d'eux.

⁹ Annexe 1

¹⁰ Annexe 1

Nous allons présenter de manière brève chaque binôme travaillant ensemble dans la même école. Afin de respecter l'anonymat de chacun, des prénoms d'emprunt ont été utilisés. En effet, notre projet de recherche se soumet à toutes les mesures de sécurité du règlement général de protection des données (RGPD) dont l'anonymat des données récoltées.

3.1. Romain et Max

Romain est le titulaire d'une classe de 13 élèves en 2^{ème} année primaire dans une école de la Communauté française. C'est sa première année d'enseignement après avoir terminé ses études en Master en Sciences de l'éducation à Liège. Il est également diplômé d'un bachelier d'instituteur primaire. Il a la chance de travailler avec son beau-père, Max, qui est l'intervenant dans sa classe. La formation initiale de Max est maître de seconde langue. Il a enseigné pendant quinze ans dans le secondaire et cela fait maintenant cinq ans qu'il travaille dans une école primaire en immersion.

Max travaille deux heures par semaine avec le titulaire, le vendredi matin. Disposant d'un grand local, ils travaillent ensemble dans la même classe.

3.2. Marie et Louise

Avant la rentrée scolaire 2022-2023, Marie et Louise travaillaient ensemble en première année depuis 20 ans. Elles sont toutes les deux diplômées du bachelier d'institutrice primaire. Cette année, il n'y avait qu'une seule classe de première année dans leur école et donc Marie a demandé pour sortir de sa classe. Ainsi, elle a un temps plein avec les heures d'accompagnements personnalisés qu'elle pratique dans deux écoles et six classes différentes.

La classe de Louise comprend 18 élèves. Elle travaille dans une école communale. Marie donne quatre périodes d'accompagnement personnalisé par semaine dans la classe de Louise. Normalement, elle doit donner deux heures de FLA¹¹ et deux heures d'accompagnement personnalisé mais elle utilise les quatre heures pour les accompagnements personnalisés.

¹¹ Français langue d'apprentissage

3.3. Valérie et Tom

Tom, diplômé comme instituteur primaire, est enseignant depuis 5 ans. Les trois premières années, il n'était pas titulaire de classe. Cette année, il est le titulaire d'une classe de 2^{ème} année primaire dans une école catholique. Il a 21 élèves dans sa classe. Il travaille avec Valérie, diplômée également comme institutrice primaire. Elle est enseignante depuis 6 ans et est l'intervenante dans la classe de Tom. L'année dernière, elle était titulaire en 5^{ème} année dans une autre école mais n'a malheureusement pas gardé sa place. Elle vient trois heures par semaine dans la classe de Tom. Ces deux enseignants ne se connaissaient pas avant l'attribution des heures d'accompagnements personnalisés.

3.4. Aurélie et Caroline

Caroline et Aurélie sont deux dames diplômées du bachelier instituteur primaire. Caroline enseigne dans une classe de 1^{ère} année avec le soutien d'Aurélie, l'intervenante. Avant la mise en place des périodes AP dans cette classe, les deux enseignantes ne se connaissaient pas. Il s'agit d'une école de la Communauté française. Cette classe de 21 élèves est composée d'élèves de milieux défavorisés et de réfugiés ne parlant pas tous le français. Certains enfants sont placés par la SAJ¹².

3.5. Céline et Léo

Céline et Léo sont des enseignants qui travaillent ensemble dans une classe de 1^{ère} année primaire. Ces enseignants se connaissent déjà puisqu'ils sont collègues depuis 10 ans. Ils travaillent dans une école catholique D+¹³. Le statut socio-économique est très bas. Léo travaille 8 heures par semaine dans la classe de madame Céline.

4. La mise en place du dispositif

4.1. Modalités des entretiens

L'entretien oral semble l'organisation la plus appropriée dans le cadre de cette recherche. En effet, Blanchet et Gotman (2015) affirme que le recours aux entretiens est pertinent lorsque

¹² Service de l'aide à la jeunesse

¹³ Discrimination positive

nous visons l'analyse du sens donné par les participants concernant leur pratiques et expériences professionnelles.

Selon Kaufmann (2016), il est important que les entretiens se déroulent dans un milieu calme et dans un contexte approprié afin d'instaurer un climat de confiance.

Certains de nos entretiens ont été réalisés dans l'école des enseignants et intervenants, d'autres au domicile d'un des deux participants, selon leur meilleure convenance.

Concernant la prise de rendez-vous, nous leur avons donné la liberté de choisir une date et une heure en dehors des heures scolaires ou pendant les heures de fourche pour réaliser notre entrevue.

Nous avons également rappelé avant la prise de rendez-vous et au début de l'entretien la durée approximative des deux entretiens : environ 20 minutes pour le premier entretien et environ 45 minutes pour le second. Le premier est plus court que le deuxième car les enseignants vont simplement nous parler de leur organisation face aux périodes AP alors que le deuxième entretien va s'intéresser aux ajustements mis en place durant l'année et va tenter de comprendre pourquoi ils ont agi de la sorte.

Dans un premier temps, l'enseignant et son accompagnant sont interrogés ensemble. En effet, le but de ce premier entretien est de comprendre comment ils fonctionnent dans leur classe face à cette nouvelle réforme. Les rendez-vous se sont déroulés durant le mois de janvier 2023 et nous avons procédé à environ un entretien par semaine. Cela nous a permis de retranscrire les enregistrements¹⁴ directement après l'interview et de nous concentrer sur un binôme à la fois.

Dans un second temps, durant le mois de juin 2023, les participants ont été interrogés d'abord en binôme. En effet, puisqu'ils travaillent avec les mêmes élèves, nous préférons les entendre d'abord ensemble. De plus, les rencontrer en duo leur permettaient de rebondir plus facilement sur les idées de l'autre. Ensuite, nous les avons rencontrés individuellement. En effet, un de ces acteurs peut se sentir plus serein à l'idée d'être interrogé seul, d'une part parce

¹⁴ Voir annexe confidentielle

qu'il peut y avoir une mauvaise entente/cohésion entre l'enseignant(e) et l'accompagnant(e). D'autre part parce qu'ils peuvent ne pas être d'accord sur leur manière de fonctionner. Ces deux entretiens, en duo et individuel, se déroulaient le même jour. De même que les entretiens du mois de janvier, ceux de juin étaient séparés d'environ une semaine afin de retranscrire directement les enregistrements. Cela nous a permis de nous approprier les données et de faire évoluer le guide d'entretien.

Lors des analyses des résultats, nous nous sommes fondés sur les pratiques déclarées de nos répondants. A l'heure de la rédaction du présent travail, il aurait été intéressant d'observer ces ajustements en direct dans les classes mais malheureusement, avec notre travail, il nous a été impossible d'y penser.

4.2. Guide d'entretien

L'outil utilisé afin de récolter nos données est l'entretien semi-dirigé, défini par Lincoln (1995, cité par Sasseville et al., 2022) comme étant :

Une technique de collecte de données qui contribue au développement de connaissances favorisant des approches qualitatives et interprétatives relevant en particulier des paradigmes constructivistes (p.38).

Cet outil permet de réunir des données auprès d'un nombre restreint de participants et de dévoiler des informations plus difficilement observables (Laforest, Bouchard & Maurice, 2011).

Le premier entretien s'est déroulé dans le courant du mois de janvier où deux questions ont été posées aux enseignants¹⁵.

Le deuxième entretien a eu lieu pendant le mois de juin. L'élaboration de ce guide d'entretien s'est tournée autour de différentes thématiques abordées par cette étude. Cependant, bien que ce canevas soit nécessaire pour les entretiens, il est important de laisser les acteurs s'exprimer de manière libre et flexible sans les enfermer dans un cadre d'entretien trop rigide (Chevalier & Meyer, 2018).

¹⁵ Annexe 2

Chaque entretien a débuté en rappelant aux participants l'objectif de la recherche. Ensuite, nos questions ont guidé les interactions avec empathie. Les enseignants et accompagnants ont été écoutés avec bienveillance et empathie. Il est important que la confiance s'établisse lors des échanges car « elle conditionne la richesse, la densité (qualité – authenticité, pertinence) du matériel collecté » (Imbert, 2010, p. 26).

Pendant la discussion, nous avons veillé à ce que des relances et des reformulations soient posées. Selon Guillemette (2011) , « il est souvent nécessaire que l'animateur recentre les propos, relance la thématique des échanges, propose des déductions ou des compréhensions, compare les propos de deux participants et suggère des synthèses » (p. 194). Des questions ouvertes assez larges ont été posées et des sous-questions plus précises permettaient de relancer la discussion selon la tournure de l'entretien. S'il est vrai que le guide d'entretien existe, il est important de préciser que l'ordre des questions et des thèmes abordés est libre et en cohérence avec le fil de la discussion (Ghiglione & Matalon, 1998). Bien sûr, nous devons avoir en tête les différentes thématiques à aborder et nous devons procéder à la rédaction de questions-types afin de nourrir notre réflexion quant aux tournures des phrases et le choix du vocabulaire utilisé. Les participants avaient finalement le dernier mot pour ajouter des points qu'ils n'ont pas eu l'occasion de développer lors de l'entrevue. Les entretiens de janvier 2023 et de juin 2023 ont été enregistrés et retranscrits. Les verbatims se trouvent dans les annexes confidentielles .

5. Traitement des données

L'analyse de nos données a été réalisée grâce à l'analyse thématique. L'analyse thématique permet de dégager tous les thèmes en lien avec la question de recherche et de vérifier la récurrence, les oppositions, les divergences d'un matériau à l'autre. En d'autres termes, elle cherche une cohérence thématique entre les différents entretiens. Cette méthode se dit descriptive plutôt qu'explicative ou interprétative puisqu'elle cherche à identifier les éléments de leur contenu (Paillé & Muchielli, 2021).

Pour commencer cette analyse, nous avons retranscrit les différents entretiens mot à mot (verbatim) en anonymisant les données personnelles afin de ne pas identifier les enseignants.

Afin d'identifier les thèmes, nous avons commencé par réaliser une lecture de l'ensemble des entretiens afin de s'appropriier les éléments marquants du matériau et d'avoir une vue d'ensemble des données à analyser.

Rappelons que, selon Paillé et Mucchielli (2021), « un thème est un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant, tout en fournissant des indications sur la teneur des propos » (p. 281).

Nous avons ensuite commencé l'analyse en attribuant des thèmes d'après la technique de « l'inscription en marge » (Paillé & Mucchielli, 2021, p.274) c'est-à-dire que nous inscrivions les différents thèmes dans la marge. Pour poursuivre avec la « thématization en continu » (Paillé & Mucchielli, 2021, p. 275) où nous attribuions les thèmes¹⁶.

Finalement, nous regroupions les thèmes accumulés, faisons des liens, mettions en relation les thèmes complémentaires ou divergents sous forme d'arbre. Cet arbre se construit et évolue de manière progressive tout au long de la recherche jusqu'à sa forme finale (Paillé & Mucchielli, 2021, p.275).

¹⁶ Annexe 4

Présentation des résultats

Pour présenter l'aboutissement de cette recherche, nous allons présenter nos résultats grâce aux dix entretiens menés avec des enseignants pratiquant les accompagnements personnalisés dans leur classe. Pour cela, nous commençons par présenter l'organisation de chaque binôme où nous parlons des activités menées en classe, des concertations et des modalités d'interventions. Nous tentons ensuite de comprendre les ajustements qu'ils ont mis en place durant l'année scolaire 2022-2023. Enfin, nous découvrons leurs vécus quant à cette pratique.

1. Organisation des accompagnements personnalisés

1.1. Binôme 1 : Romain et Max

Romain est le titulaire d'une classe de 2^{ème} année primaire et Max est son accompagnant. Il se connaissait déjà avant l'attribution des périodes AP puisqu'ils sont beau-père et beau-fils.

1.1.1. *Activités*

Au mois de septembre jusqu'au congé de Toussaint, Max donnait des leçons de vocabulaire, notamment en anglais puisqu'il est maître de seconde langue de formation. Max dit « il a fallu le temps de trouver notre méthode de travail et de découvrir les difficultés des élèves » (Max, 18-01-23, p11). Lorsque ces enseignants ont commencé à cibler les difficultés de leurs élèves, vers octobre-novembre, ils ont arrêté les leçons de vocabulaire et ils ont mis en place des petits groupes de remédiation ainsi que des ateliers qui se déroulaient, à chaque leçon, en classe. « On fait plus de remédiation car on connaît plus les élèves, leurs difficultés, donc on cible plus » (Romain, 18-01-23, p11).

Lorsqu'il faisait de la remédiation, Max expliquait et manipulait à nouveau une notion avec les élèves qui n'avaient pas compris ou qui éprouvaient des difficultés. Pendant ce temps, le titulaire s'occupait du groupe classe. Il travaillait la même notion que les élèves en remédiation ou il faisait de la lecture mais il voyait une nouvelle matière.

Lorsque Romain et Max réalisaient des ateliers, Max était responsable d'un atelier pendant que Romain circulait dans les autres groupes. Il s'agissait d'ateliers tournants. Dans son atelier, Max faisait des activités ou des exercices sur une matière qui a déjà été vue ou alors il découvrait

une nouvelle leçon avec les élèves. Parfois, il avait « carte blanche » (Romain, 18-01-23, p4) pour préparer son activité.

Lorsque nous sommes retournés, au mois de juin, auprès de ces participants, ils nous ont expliqué qu'ils ont arrêté les nouvelles leçons données par Max. « Je me suis rendu compte que je voulais profiter de sa présence pour qu'il réexplique ou remanipule à sa façon quand les élèves n'ont pas compris avec moi » (Romain, 8-06-23, p38). Maintenant, ils réalisent des ateliers dans lesquels Max s'occupe de la remédiation, toujours dans la classe du titulaire. En effet, Romain introduit une leçon avec ses élèves pendant la semaine et il attend le vendredi pour que Max fasse de la remédiation avec ceux qui en ont besoin. Pour cibler les élèves à difficultés, le titulaire a réalisé des « évaluations diagnostiques » (Romain, 8-06-23, p38). Il a également cerné les élèves qui ont plus facile. « [...] il a repéré des élèves qui avaient plus de facilités pour comprendre la matière facilement, ben là il a préparé des dossiers et des feuilles de renforcement ou de dépassement [...] » (Max, 8-06-23, p40). Le titulaire préparait donc des feuilles de dépassement et de renforcement.

[...] soit il faisait travailler le dossier en cours, on va dire aux élèves qui travaillent un peu moins vite mais qui savent le faire, de donner du dépassement à ceux qui allaient vraiment très vite et qui maîtrisaient bien et qui pouvaient essayer de faire des choses plus compliquées et alors les plus faibles, c'est moi qui les prenais pour retravailler, réexpliquer, on reformule (Max 8-06-23, p40).

À partir des vacances de printemps, suite à des journées de formation, des jours de congé, la préparation du spectacle de l'école qui tombaient le vendredi, l'accompagnant n'a presque plus été dans la classe de Romain.

1.1.2. Concertation

Au départ, les enseignants discutaient une semaine avant, ou quelques jours avant des activités qu'ils allaient donner. Ils discutaient sur le réseau social « Messenger ».

Il est déjà arrivé que le titulaire se rende compte, pendant la semaine, qu'une leçon n'a pas été assimilée correctement. Il a donc dit à Max, le matin même, qu'il annulait l'activité prévue pour revoir une notion déjà vue. Dans ce cas, tout était préparé et le titulaire expliquait la notion à Max le matin même. Au fur et à mesure de l'année, ils discutaient la veille pour savoir l'activité

qu'ils feront le lendemain. Au vu de leur relation, ils sont souvent en contact l'un avec l'autre, ils se téléphonent ou s'envoient des mails.

1.1.3. Modalités d'intervention

Les modalités d'interventions ont peu changé pendant l'année. En début d'année, ils utilisaient l'enseignement alternatif/différencié, l'enseignement en ateliers et un enseigne/l'autre observe. Ce dernier était utilisé le temps des consignes « *le temps que je donne les explications* » (Romain, 18-01-23, p.8). Au fil de l'année, ils n'ont plus fait un enseigne/l'autre observe. « [...] c'était surtout au début de l'année, on a moins fait parce que comme je viens de le dire on a fait beaucoup de remédiations donc cette modalité-là, non » (Max, 8-06-23, p46).

1.2. Binôme 2 : Marie et Louise

Marie et Louise sont deux enseignantes qui ont travaillé pendant 20 ans ensemble, en première année. Elles avaient chacune leur classe. Cette année, Louise a demandé d'avoir les périodes d'accompagnement personnalisé et travaille 4 heures par semaine dans la classe de Marie.

1.2.1. Activités

Les deux premiers mois de l'année, Louise et Marie se partageaient la classe en deux groupes hétérogènes. Elles donnaient chacune la même leçon. « C'était les deux premiers mois à la limite, tu n'as pas encore cerné tout le monde, c'est vrai qu'on faisait ça, tu en prenais 9, j'en prenais 9 et on faisait la matinée comme ça. » (Marie, 20-01-23, p.15)

Elles ont ensuite changé leur manière de fonctionner. Pendant une heure, elles faisaient des ateliers tournants dans le but d'asseoir les prérequis ou de relancer une activité. Ces ateliers étaient déjà préparés des années précédentes. Pendant une deuxième heure, elles faisaient un « rallye lecture ». Les élèves sortaient de la classe un par un et allaient lire près de Louise. Marie, elle, donnait sa leçon. Finalement, elles consacraient deux heures aux accompagnements des élèves en difficulté. Louise réexpliquait ou manipulait à nouveau une leçon, refaisait des exercices avec les élèves et aidait les élèves qui étaient absents. S'il n'y avait pas besoin de remédiation, elles faisaient des demis-groupe, comme au début de l'année.

Toutes ces activités se passaient dans un autre local, dans la classe de Louise.

Cette manière de fonctionner a duré toute l'année sauf s'il n'y avait pas besoin de faire de la remédiation ou que la leçon est terminée plus tôt que prévu. Louise faisait alors des activités d'expression orale. Les élèves sortaient un par un de la classe pour aller faire leur exercice et ainsi, la titulaire pouvait continuer sa leçon avec l'ensemble de la classe. Cependant, cela restait rare.

1.2.2. Concertation

Durant toute l'année, les enseignantes n'ont pas fait de concertation. « On n'en fait pas... Les ateliers, on les connaît, on les a créés ensemble, le rallye lecture ben elle me donne les feuilles de lecture et pour remédier, ben elle me le dit sur le moment. Ce sont des leçons que j'ai données pendant 20 ans donc je sais ce que j'ai à faire » (Louise, 20-01-23, p.16), « On n'en fait toujours pas, on discute vite fait le matin mais ce n'est pas une concertation » (Louise, 04-06-23, p.56).

1.2.3. Modalités d'intervention

Ces enseignantes ne se retrouvent dans aucune modalité d'intervention proposée car elles sont toujours dans des classes séparées lorsqu'elles travaillent ensemble.

1.3. Binôme 3 : Valérie et Tom

Ces deux jeunes enseignants ne se connaissaient pas avant l'attribution des périodes AP. Tom est le titulaire de la classe de deuxième année et Valérie est l'accompagnante. Celle-ci est arrivée le 15 octobre dans la classe de Tom et vient trois heures par semaine, le mercredi.

1.3.1. Activités

Lorsque Valérie est arrivée dans la classe de Tom, celui-ci lui a demandé de poursuivre le travail entamé avec l'ancienne accompagnante. Il lui a demandé de préparer une leçon de savoir écrire par semaine et une leçon d'éveil aux langues une semaine sur deux. Le reste du temps, Valérie accompagnait Tom dans ses leçons en passant dans les bancs, en aidant les élèves. Selon eux, il n'y a pas de différence entre l'un et l'autre aux yeux des élèves. « [...] il n'y a plus de « principal » [...] » (Tom, 10-01-23, p.22). L'activité était lancée par Tom ou Valérie, ensuite,

ces deux enseignants mènent la leçon ensemble. « [...] finalement, on est ensemble en train de travailler en même temps » (Tom, 10-01-23, p.22).

Début février, ils ont arrêté éveil aux langues car ils n'avaient plus le temps. Les autres leçons débordaient toujours sur cette heure.

Ils sont tellement lents et ont tellement de difficultés que forcément moi j'avais prévu mon heure ben elle durait une heure et demie et donc je dépassais sur l'heure de Valérie et finalement on se disait « éveil aux langues ben tant pis » et c'est plus comme ça que ça s'est fait finalement (Tom, 12-06-23, p.64).

Valérie a donc donné le cours de savoir écrire jusqu'à la fin de l'année pendant que Tom l'accompagnait dans sa leçon et inversement : Valérie accompagnait Tom lorsqu'il enseignait. « Elle lance son truc et moi je suis en train de tourner ou je lance mon truc et elle est en train de tourner » (Tom, 12-06-23, p.64).

1.3.2. Concertation

Au début de l'année, il n'y avait pas de concertation car ils s'occupaient chacun de leurs leçons. Puis, lorsque nous sommes retournés les interviewer en juin, ils nous ont dit qu'ils se concertaient et discutaient des leçons la semaine avant. « [...] on se le dit la semaine avant [...] » (Tom, 12-06-23, p.67).

1.3.3. Modalités d'intervention

Valérie et Tom se retrouvent dans plusieurs modalités. Tout d'abord, dans « un enseigne, un apporte son soutien » car lorsqu'un des deux enseignants enseigne, l'autre circule dans les bancs pour aider les élèves individuellement. Ensuite, ils se retrouvent dans « soutien partagé » car une fois que la leçon est lancée, les élèves sont en autonomie et les deux enseignants circulent dans les bancs et interviennent pour aider les élèves.

Ils n'ont pas testé d'autres modalités car, selon eux, la classe ne le permet pas. Le local est trop petit.

1.4. Binôme 4 : Caroline et Aurélie

Caroline est titulaire d'une classe de première année. Elle accueille Aurélie qui l'accompagne dans sa classe.

1.4.1. Activités

Au départ, Aurélie avait quatre périodes d'AP dans la classe de Caroline. Elle prenait les élèves qui ne démarraient pas en lecture et qui ne savaient pas compter jusqu'à 5. En fonction du moment de la journée, soit elle faisait la remédiation en classe, soit hors de la classe. Ensuite, Caroline s'est rendue compte que ses élèves avaient de grosses difficultés et elles ont donc décidé de profiter des périodes AP uniquement dans la classe. Ainsi, Aurélie pouvait aider Caroline plus souvent en passant dans les bancs. « [...] elle regardait, elle aidait [...] » (Caroline, 13-01-23, p.28). L'accompagnante évaluait également les élèves en lecture. Pour ce faire, elle sortait de la classe et les élèves passaient un par un auprès d'elle.

Ensuite, Aurélie a commencé à donner également des leçons aux élèves car elle se sentait plus à l'aise que Caroline dans certaines leçons. « [...] encore aujourd'hui [...] c'est elle qui a donné la leçon par exemple. Parce qu'elle se sent plus à l'aise au niveau de la manipulation, au niveau de tout ça et donc moi je reste un peu plus en retrait » (Caroline, 13-01-23, p.28).

Pour chaque leçon, c'est Caroline qui préparait les feuilles des élèves et Aurélie « [...] amène du plus [...] » (Aurélie, 13-01-23, p.28), ses feuilles de remédiation ou des feuilles de renforcement. Aurélie n'a plus été sur la table lune¹⁷ pour différencier, les élèves restaient à leur place. « [...] on passe dans les bancs et tout ça mais on ne prend pas, on ne scinde pas autrement oui ça ferait les plus forts et les plus faibles. » (Aurélie, 13-01-23, p.31).

Pendant l'année, elles n'ont pas changé leur manière de fonctionner. Elles sont restées toutes les deux dans la classe et enseignaient en fonction de leur aisance avec la matière pendant que l'autre aidait ou regardait. « [...] ça nous convient bien comme ça » (Caroline, 16-06-23, p.78). Généralement, elles passaient dans les bancs pour aider les élèves mais, parfois, Aurélie faisait des groupes pour les élèves qui n'avaient pas compris une notion. « [...] j'en prends quelques-uns à la table lune pour réexpliquer une fois à plusieurs élèves » (Aurélie, 16-06-23, p.78).

¹⁷ Table en forme de demi-lune

Cependant, elles ont tenté de recommencer la mise en place d'ateliers. Malheureusement, les élèves sont toujours aussi dépendants, elles ont stoppé l'activité. « Les ateliers ça ne marche pas trop » (Aurélie, 16-06-23, p.77). Par contre, pour les élèves pour qui cela fonctionnait et qui n'avaient pas de difficultés, elles ont mis en place des ateliers autonomes de dépassement. « [...] on fait des ateliers pour le dépassement » (Caroline, 16-06-23, p.82).

Il est important d'ajouter, qu'à partir des vacances de carnaval, Aurélie n'allait plus chez sa collègue de deuxième année. La titulaire de cette classe a accouché et a donc eu une remplaçante. Celle-ci disait ne pas avoir besoin de son accompagnante. « Moi quand je vais en deuxième et qu'elle me dit « on n'a pas besoin de toi tu peux aller en première si tu veux et si elle a besoin d'aide » bah OK moi j'y vais » (Aurélie, 16-06-23, p.79). Finalement, Aurélie avait presque un mi-temps d'accompagnement personnalisé dans la classe de Caroline.

1.4.2. Concertation

Pendant l'année, ces deux enseignantes ont discuté pendant les heures de fourche. Elles savaient toujours ce qu'elles avaient à faire pour la semaine suivante. Au mois de juin, dépassées de voir que la moitié de leurs élèves n'avançaient pas dans la matière, elles en discutaient le matin même. « [...] des fois c'est le matin même, surtout cette fin d'année parce qu'on n'en peut plus de ne voir rien avancer » (Caroline, 16-06-23, p.81)

1.4.3. Modalités

Le premier mois, elles ont fait de l'enseignement différencié puisqu'Aurélie sortait de la classe avec un petit groupe d'élèves. À partir du moment où elle est revenue en classe, elles pratiquaient la modalité « un enseigne, l'autre apporte son soutien » et la modalité « soutien partagé ». Ces deux modalités ont duré toute l'année. Elles ont refait un peu d'enseignement différencié le dernier mois où Aurélie s'occupait d'un petit groupe d'élèves sur la table lune.

1.5. Binôme 5 : Céline et Léo

Céline est la titulaire d'une classe de 2^{ème} année. Son accompagnant est Léo. Ensemble, ils travaillent dans une école D+.

1.5.1. Activités

Au mois de septembre, Léo était en classe avec Céline. Il passait dans les bancs pour aider les élèves qui avaient des difficultés. Ensuite, l'organisation a changé. En effet, les élèves avaient de grosses difficultés avec le français. Le lundi et le mardi, Léo faisait la « méthode Parler » avec un groupe de 4-5 élèves pendant que la titulaire donnait cours au reste de la classe. Le jeudi et le vendredi, Léo aidait l'enseignante et passait dans les bancs pour aider les élèves. Il soutenait sa collègue dans l'apprentissage des élèves. Cette façon de fonctionner a continué jusqu'en avril. « [...] je vois bien que ça fait du bien aux élèves d'y travailler » (Céline, ..-06-23, p.87).

Céline est tombée malade et a eu une remplaçante jusqu'à la fin de l'année. Léo a alors pris la place de la titulaire et la remplaçante remplaçait Léo. Ils n'ont pas eu le choix de changer leur fonctionnement puisque c'est Céline qui gérait la « méthode Parler ».

C'est pourquoi Léo a mis en place, avec sa remplaçante, des ateliers. « [...] on a arrêté la méthode Parler. On a donc commencé des ateliers. » (Léo, ..-06-23, p.89). La remplaçante continuait à aider les élèves le jeudi et le vendredi en passant dans les bancs.

Le dernier mois, la remplaçante faisait de la remédiation avec des élèves à difficultés. Elle prenait un petit groupe d'élèves et ils allaient dans un autre local. « Ici que les bilans vont commencer, ça fait une ou deux fois que la remplaçante prend les élèves avec certaines difficultés et elle va dans l'autre classe pour leur réexpliquer et remanipuler avec eux » (Léo, ..-06-23, p.90).

1.5.2. Concertation

Céline et Léo discutent la semaine avant des leçons qu'ils donneront la semaine d'après. Céline s'occupe de préparer toutes les leçons, Léo n'a rien à préparer. S'il le souhaite il peut proposer des feuilles ou du matériel.

1.5.3. Modalités

Le premier mois, les enseignants faisaient *un enseigne, l'autre apporte son soutien*. En effet, Léo passait dans les bancs afin d'aider les élèves pendant que Céline donnait sa leçon.

Ensuite, ils ont travaillé avec la méthode Parler et donc ils se retrouvaient dans la modalité *enseignement en ateliers* tout en continuant *un enseigne, l'autre apporte son soutien*.

Lorsque Céline est tombée malade, Léo a arrêté la méthode Parler et il a créé, avec la remplaçante, des ateliers tournants. Ils été toujours dans la modalité *enseignement en ateliers*. Lors des dernières semaine, la remplaçante s'occupait des élèves à difficulté et sortait de la classe. Pour eux, ils sont dans la modalité *enseignement différencier/alternatif* mais hors de la classe.

2. Ajustements réalisés

Lors des temps de rencontres abordés avec les participants, nous avons discuté des différents ajustements qu'ils mettaient en place dans leur classe.

Souvent, ces enseignants se sont rendus compte que, lorsqu'ils modifiaient une activité, il était important de savoir **communiquer** avec son collègue et de pouvoir lui dire son ressenti par rapport aux activités menées. « Si on voulait essayer d'autres choses, grâce aussi à notre relation, on le faisait » (Max, 8-06-23, p47). Ainsi, cela leur permettait de parler plus facilement des ajustements qu'ils envisagent et de, pourquoi pas, les tester.

Caroline dit aussi que c'est plus simple de travailler ensemble lorsqu'elles s'entendent bien : « Voilà, le fait de se connaître et de bien s'entendre c'est tellement plus facile pour travailler ensemble » (Caroline, 16-06-23, p.84). Un enseignant ajoute même que sans ce « feeling », il ne propose pas d'ajustement possible et il ne donne pas son avis concernant l'activité. « Moi dans les autres classes je ne commence pas à proposer des trucs ou à dire mon avis si je ne suis pas d'accord, je fais ce qu'on me demande de faire et si je ne fais rien pendant une heure ben ce n'est pas mon problème » (Max, 8-06-23, p47). Selon lui, « dans d'autres classes c'est mal interprété et je passe pour le mauvais donc je ne dis rien » (Max, 8-06-23, p.48). Louise est d'accord avec lui puisqu'elle dit : « [...] dans d'autres classe je me demande pourquoi elles font ainsi quand elles donnent cours. Mais je ne dis rien. Ici avec Marie je n'ai pas du tout ce problème-là, je n'ai pas peur de lui dire » (Louise, 04-06-23, p.61). Caroline confirme : « J'aurai dû travailler avec X, je n'aurai pas su. Il n'a pas du tout la même façon de travailler que moi » (Caroline, 16-06-23, p.84).

Parlons maintenant, plus concrètement, des ajustements mis en place par ces participants. Tout d'abord, en septembre, les enseignants mettent en place des activités qui concernent l'ensemble des élèves. En effet, ils ne savent pas encore cerner leurs potentielles difficultés. « Il a fallu le temps de trouver notre méthode de travail et de découvrir les difficultés des élèves » (Max, 18-01-23, p.11). Louise et Marie, par exemple, s'occupent chacune d'un demi-groupe de la classe et donnent la même leçon. Max, lui, donne des leçons de vocabulaire en anglais par petits groupes. Céline demandait à son intervenant de passer dans les bancs et d'aider les élèves.

Lorsque nous leur demandions à quel moment ils changeaient d'activité, ils répondaient : « Ben dès qu'on a commencé à cibler les difficultés des élèves » (Max, 18-01-23, p.11). Louise dit également « parce qu'on commençait à voir les difficultés des élèves donc on a changé notre manière de fonctionner pour pouvoir les aider autrement » (Louise, 20-01-23, p.15). Pour Céline, « il a fallu le temps de mettre les choses en place » (Céline, 26-01-23, p.35).

Par contre, Caroline a de suite demandé à son intervenante de faire de la remédiation avec les élèves qui ne démarraient pas en lecture et qui ne savaient pas compter jusqu'à 5.

Les enseignants ont alors réfléchi aux ajustements qu'ils allaient mettre en place. Certains ont commencé la **remédiation et la mise en place d'ateliers** comme dans la classe de Romain et de Marie. D'autres, comme Céline, ont mis en place une nouvelle méthode d'apprentissage : la méthode Parler. Ses élèves ont d'énormes difficultés en français et dans le langage.

Elle a alors ciblé une méthode d'apprentissage qui, selon elle, leur conviendraient. Ajoutons que Léo a pu observer des difficultés persistantes chez certains de ses élèves en fin d'année scolaire. Il a donc décidé, avec la remplaçante, de faire des groupes de remédiation avant les bilans de fin d'année. « Ici que les bilans vont commencer, ça fait une ou deux fois que la remplaçante prend les élèves avec certaines difficultés et elle va dans l'autre classe pour leur réexpliquer et remanipuler est avec eux » (Léo, 21-06-23, p.90).

Concernant la classe de Tom, celui-ci a fonctionné différemment par rapport à ses collègues. Pour rappel, dès le départ, il a demandé à son intervenante de s'occuper de deux leçons spécifiques : le savoir écrire et l'éveil aux langues. Elle avait encore une période de disponible

où elle accompagnait Tom dans ses activités. Au fil de l'année, ils ont gardé la même méthode de travail mais ils ont réalisé que, de plus en plus, ils empiétaient sur la leçon d'éveil aux langues et ils ont fini par **supprimer cette activité**. « [...] savoir écrire prend tellement de temps qu'éveil aux langues on ne fait plus » (Tom, 12-06-23, p.63). Selon Tom, ses élèves ont difficile et sont trop lents, c'est pourquoi, sa leçon prend plus de temps que prévu. « Ils sont tellement lents et ont tellement de difficultés que forcément moi j'avais prévu mon heure ben elle durait une heure et demie » (Tom, 12-06-23, p.64).

Marie s'est rendue compte pendant l'année qu'elle ne faisait pas ou peu d'expression orale avec ses élèves. « [...] quand je les ai tous, ce n'est pas évident de tous les écouter, donc je trouvais ça intéressant finalement qu'elle fasse ça avec eux [...] » (Marie, 04-06-23, p.54).

Concernant la fin de l'année, les enseignants ont également procédé à différents ajustements. Même si, principalement, la façon de fonctionner restait la même pour nos binômes, certaines adaptations ont été réalisées.

Dans quatre de nos cinq classes, les enseignants ont préparé des activités de **dépassement**. Or, début d'année, ils n'en parlaient pas. « Je sais que je ne dois pas tout le temps m'occuper d'un tel ou d'un tel juste parce qu'ils sont lents. Je vais pouvoir aller aider les autres à aller plus loin » (Tom, 12-06-23, p.69). D'ailleurs, son accompagnante ajoute : « On leur prépare du dépassement, des activités un peu plus ludiques mais sur la même matière » (Valérie, 12-06-23, p.69). Dans la classe de Valérie, elles ont créé des ateliers autonomes pour les élèves qui n'ont pas besoin d'aide particulière. « [...] c'est vrai qu'on ne le faisait pas avant, on fait des ateliers autonomes pour les enfants qui sont autonomes [...]. On leur fait des petits jeux de réflexion et donc là ils travaillent tout seuls » (Caroline, 16-06-23, p.81-82).

Céline confirme leurs dires : « [...] je peux préparer des dépassements et m'occuper de ce dépassement avec mes élèves qui sont plus rapides » (Céline, 21-06-23, p.88).

Des ajustements au niveau de **l'organisation** des enseignants sont à soulever.

Premièrement, en janvier, Tom et Valérie nous ont dit qu'ils ne faisaient pas de concertation puisqu'ils s'occupaient chacun de leurs leçons. Cependant, en juin, ils disent en faire. Pourquoi ? Lorsqu'un de ces deux enseignants soutenait son collègue pendant une activité, il découvrait la leçon au moment où elle était donnée. Il n'avait pas le temps de prendre du recul

par rapport à l'une ou l'autre aide qu'il pouvait apporter aux élèves. « On s'est rendu compte que la personne qui aidait ne savait pas à quoi elle s'attendait quand l'autre donnait la leçon » (Tom, 12-06-23, p.68).

Deuxièmement, lorsque Céline est tombée malade, Léo n'a pas eu le choix de s'adapter à la situation. Comme nous l'avons déjà dit, Céline s'occupait de la « méthode Parler » et Léo ne savait pas continuer cette activité sans elle. C'est pourquoi, il a pris les choses en main en décidant de faire des ateliers sur le français.

Troisièmement, chez Caroline et Aurélie, elles faisaient déjà de la remédiation mais elles ont changé leur méthode de fonctionnement. En effet, lorsque Caroline était seule en classe, elle s'est rendue compte que ses élèves n'étaient pas autonomes. Les gérer seule était compliqué pour elle. « [...] ils ne savent pas rester 10 minutes à faire un travail, ce n'est pas possible. Ils doivent toujours venir demander si c'est juste, faire vérifier, même un coloriage c'est compliqué quoi. Ils ne savent pas se taire. C'est très très compliqué » (Caroline, 13-01-23, p.28). Elle a donc décidé de changer sa manière de fonctionner en intégrant Aurélie complètement dans la classe. Ainsi, elle ne fait plus de remédiation dans un autre local. « C'était plus facile à gérer l'ensemble des élèves à deux » (Caroline, 13-01-23, p.28). Elle ajoute qu'« [...] ils n'ont pas facile, et surtout ils ne savent rien faire seuls, ben c'était peut-être plus porteur d'avoir quelqu'un plus souvent en classe pour qu'on puisse vraiment s'occuper de tout le monde à deux » (Caroline, 13-01-23, p.27).

3. Relation enseignant – intervenant

Le bonne **entente** entre chaque binôme est mentionnée chez chacun de nos participants comme un élément facilitant leur travail. Comme le dit Marie : « *je pense que c'est beaucoup plus riche de faire les accompagnements personnalisés avec quelqu'un avec qui on s'entend* » (Marie, 4-06-23). Max exprime d'ailleurs que la **communication** entre lui et l'enseignant facilite l'ajustement des pratiques. « *Je pense que l'ajustement de nos pratiques se fait automatiquement par la communication avec notre collègue* » (Max, 08-06-23, p.44). Cette bonne entente semble également **ouvrir la discussion** entre eux puisque Tom dit : « *On n'a pas du mal à se le dire puisqu'on s'entend bien* » (Tom, 12-06-23, p.72).

Les enseignants se sentent rassurés lorsque le feeling est installé avec l'accompagnant. Ils savent parler de leurs doutes et n'hésitent pas à se remettre en question. « [...] *quand le feeling passe bien, ben c'est rassurant d'avoir quelqu'un en classe et d'avoir un autre avis sur les enfants* » (Romain, 08-06-23, p.43).

Nous pouvons également parler de **complémentarité** entre enseignants. Caroline le voit plutôt comme un intérêt au niveau de la tâche et des rôles. Ce binôme nous a parlé de la répartition des tâches en fonction de leurs préférences personnelles. « [...] on travaille vraiment en fonction des matières avec lesquelles on se sent le mieux, plus à l'aise » (Caroline, 16-06-23, p.78). Certes, au départ, Caroline s'occupait de toutes les leçons mais au fur et à mesure de l'année, elle délégait à Aurélie. Elle parle d'ailleurs de « relais ». Lorsqu'une enseignante est face à une situation difficile avec ses élèves, sa collègue peut intervenir.

Valérie parle aussi de complémentarité au niveau de leur caractère, elle se dit plutôt « stricte » alors que lui est plutôt « paternel » et trouve qu'il s'agit d'un « bon juste milieu ».

Interprétation des résultats

Les analyses menées sur nos dix entretiens nous amènent à revenir sur nos hypothèses de recherches. Nous allons répondre à celles-ci, une par une, afin d'éclairer nos découvertes.

Hypothèse 1 : Les enseignants et accompagnants ajustent-ils leur pratique ?

Nous supposons que les enseignants et accompagnants ajustent leur pratique afin de réguler l'apprentissage des élèves. Pour y arriver, ils font de la remédiation, accompagnent les élèves dans leurs activités et changent les modalités d'interventions tout en respectant l'organisation des accompagnements personnalisés.

Selon Boéchat-Heer et al. (2021), les enseignants sont amenés à faire face à des nouvelles innovations. Dans cette étude, les enseignants sont confrontés à la nouvelle réforme du tronc commun : la mise en place des accompagnements personnalisés. Mais, comme le dit ces auteurs, il n'est pas certain que ces enseignants maîtrisent ces changements pédagogiques qui leur sont imposés.

Mettons en lien les fonctions des ajustements et les résultats obtenus de notre recherche.

Premièrement, nous pouvons dire que les enseignants organisent les savoirs des élèves et gèrent cette progression dans le temps (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002).

Deuxièmement, nos résultats nous montrent que plusieurs binômes cherchent à améliorer l'attention de leurs élèves. En effet, Louise preste les périodes d'AP dans un autre local car elle souhaite maximiser la concentration des élèves qui manque d'attention. Elle ajoute également que si elle restait dans la classe avec un groupe d'élèves, cela distrairait l'autre groupe. Celui-ci n'arrivera donc pas à s'engager pleinement dans son activité. Ceci fait bien référence à la deuxième fonction de l'ajustement qui « **vise l'amélioration de l'attention et de l'engagement des élèves** » (Saillot & Malmaison, 2018)

Troisièmement, les enseignants sont amenés à travailler dans la même classe. Ils doivent donc **trouver leur équilibre** afin de ne pas déranger l'autre enseignant.

Dans le cas d'une co-intervention interne, les enseignants adaptent les modalités d'organisation afin de ne pas se déranger mutuellement. Un enseignant se met en retrait dans la classe avec un groupe d'élève pendant que le deuxième reste généralement à l'avant de la classe.

Dans le cas d'un co-enseignement, selon Saillot & Malmaison (2018), les enseignants sont capables de « savoir laisser la place à l'autre et s'effacer ponctuellement ». Nous observons ce cas chez Caroline et Aurélie. En effet, au départ, l'accompagnante donnait des remédiations hors de la classe alors que dans le courant de l'année, elle donne des leçons à l'ensemble de la classe au même titre que la titulaire.

Quatrièmement, chacun de nos binômes **ont observé les difficultés** de leurs élèves et ont ajusté leurs pratiques afin de les accompagner dans leurs besoins. Certains réalisent des ateliers de remédiations, d'autres sortent de la classe afin d'individualiser, ou encore mettent en place de nouvelles méthodes d'apprentissage pour l'ensemble de la classe. Comme le dit Saillot & Malmaison (2018), les enseignants repèrent les difficultés des élèves et l'indiquent à l'autre. Marie dit d'ailleurs que Louise « [...] va me dire s'il accroche bien ou pas et si je dois le retravailler avec » (Marie, 04-06-23, p.57). Louise confirme cela en disant qu'« il y a un retour évidemment » (Louise, 04-06-23, p.54), « Je lui dis « là, il bloque encore », « là, c'est sans problème » (Louise, 04-06-23, p.54).

À partir de cette quatrième fonction, nous pouvons dire que les enseignants cherchent à réagir directement aux difficultés de leurs élèves. Nous sommes donc dans un accompagnement-maintien qui, rappelons-le, « vise à aider à maintenir dans son parcours de vie une personne ponctuellement en situation de fragilité pour lui éviter de plus grandes fragilités » (Boutinet et al., 2009, p.122).

Dans cette fonction, Saillot & Malmaison (2018) évoque les élèves en difficulté mais ne parle pas des élèves à facilités. Nos enseignants se sont rendus compte au fil de l'année, que grâce à

leur accompagnant, ils avaient du temps pour s'occuper des élèves plus rapides. « [...] j'ai pu faire du renforcement et c'est en discutant avec lui que je m'en suis rendu compte, ça oui. Sans lui je n'aurai pas su le faire [...] » (Romain, 08-06-23, p.46). Quatre binômes sur les cinq ont parlé de la mise en place de dépassement et de renforcement lors de l'entretien du mois de juin. « On leur prépare du dépassement, des activités un peu plus ludiques » (Valérie, 12-06-23, p.69). « [...] c'est vrai qu'on ne le faisait pas avant, on fait des ateliers autonomes pour les enfants qui sont autonomes [...] » (Caroline, 16-06-23, p.81). Ces nouveaux ajustements font appel à l'accompagnement-développement puisque les enseignants cherchent « à développer par un entraînement approprié des compétences déjà affirmées, celles de l'expertise, de l'innovation, de l'analyse de situation ou du conseil » (Boutinet et al., 2009, p.122).

Cependant, si nous comparons cette fonction aux règles de la mise en place des accompagnements personnalisés en FWB, nous constatons que les enseignants ne créent pas de groupes hétérogènes mais plutôt qu'ils séparent les élèves à difficultés des autres élèves.

Enfin, cinquièmement, rappelons que la dernière fonction est celle de « **l'échange et le développement des compétences ou de ressources professionnels** » (Saillot & Malmaison, 2018). En effet, plusieurs enseignants nous disent observer leur collègue afin de pouvoir répéter les démarches. « [...] quand je vois Aurélie donner cours ben oui, je vais changer ma pratique sur certaine chose parce que je trouve que ce qu'elle a fait était bien » (Caroline, 16-06-23, p.84).

Ainsi, nous pouvons répondre à notre première hypothèse de recherche positivement. Chaque binôme à chercher à ajuster ses pratiques d'enseignement, chacun à leur manière et comme il le pouvait puisque c'était une première dans l'enseignement en Fédération Wallonie Bruxelles.

Hypothèse 2 : Plus les enseignants et accompagnants coordonnent et collaborent ensemble, plus ils ajustent leurs pratiques d'enseignement.

Nous supposons que l'enseignant et son accompagnant coordonnent en réalisant des concertations pour discuter notamment de l'avancement des élèves et prévoir des ajustements. Nous supposons également qu'ils collaborent afin de mettre en place les périodes AP, d'identifier et de résoudre les difficultés auxquels les élèves font face. La relation qu'entretiennent ces deux enseignants permet une meilleure collaboration et donc apporte « un élément supplémentaire » dans la compréhension des ajustements (Saillot & Malmaison, 2018).

Commençons par rappeler ce que veut dire coordonner. Selon Marcel (2007), lorsque les enseignants sont amenés à coordonner, ils sont amenés à échanger et à fonctionner ensemble. La coordination peut se faire sous forme de concertation par exemple.

Nos résultats nous montrent que trois binômes sur cinq réalisent des concertations en début d'année alors que deux n'en réalisent pas, d'une part car « ce sont des leçons que j'ai données pendant 20 ans donc je sais ce que j'ai à faire » (Louise, 20-01-23, p.16) et d'autre part car « [...] je m'occupe de ma matière, lui de sa matière et quand on passe dans les bancs ben on aide les élèves donc non c'est vrai qu'on ne discute pas vraiment » (Valérie, 10-01-23, p.20).

Nous constatons, au fur et à mesure de l'année scolaire, que trois binômes ne réalisent pas plus de concertations, au contraire, plus l'année avance, moins ils en font. Un binôme n'a pas changé sa façon de fonctionner, ils font une concertation une semaine à avant la leçon. Cependant, n'oublions pas que l'enseignante est tombée malade. Peut-être qu'à la fin de l'année scolaire, les résultats auraient été différents. Le dernier binôme, contrairement aux trois premiers, a augmenté leurs heures car « [...] la personne qui aidait ne savait pas à quoi elle s'attendait quand l'autre donnait la leçon [...] » (Tom, 12-06-23, p.68).

Nous pouvons constater que dans la majorité des cas les heures de concertations diminuent au fur et à mesure de l'année. Seul un binôme à augmenter les heures de concertations.

Y aurait-ils eu plus d'ajustements pendant l'année si les enseignants avait plus coordonné ensemble ?

Rappelons à présent ce qu'est la collaboration. Selon Marcel (2007), les enseignants sont amenés à travailler ensemble, pour un même groupe d'élèves et pour atteindre un objectif commun.

Comparons les résultats avec les facteurs influençant la collaboration entre les enseignants.

Deux enseignants nous ont parlé de leur expérience d'accompagnement personnalisé qu'ils prestent dans d'autres classes. Ils ne montrent aucun intérêt dans cette classe et font simplement ce qu'on leur demande. Ils ne posent pas de question particulière à l'enseignant afin de comprendre son fonctionnement. Ils ne cherchent pas à partager leurs préoccupations pédagogiques alors qu'ils le font avec leur binôme de cette recherche. Ils s'investissent et communiquent pour comprendre leur collègue. « Moi dans les autres classes je ne commence pas à proposer des trucs ou à dire mon avis si je ne suis pas d'accord, je fais ce qu'on me demande de faire et si je ne fais rien pendant une heure ben ce n'est pas mon problème. Ici avec Romain si ça avait été le cas je lui en aurais parlé, ça n'aurait pas été mal interprété et justement ça donne envie de continuer travailler avec lui et ses élèves » (Max, 08-06-23, p.47). En effet, Lessard et al. (2009) indique que **plus les enseignants montrent de l'intérêt pédagogique plus ils collaborent**. Ajoutons que selon Max, s'il n'y a pas de collaboration entre enseignant, il n'y a pas d'ajustements. « Mais avec ces collègues-là, je ne vois pas comment on arriverait à s'ajuster si on n'arrive déjà pas à communiquer et à collaborer » (Max, 18-01-23, p.6)

Prenons ensuite exemple avec Valérie et Tom qui ne se connaissaient pas avant l'attribution des périodes AP. Durant les premières semaines, ils n'ont pas beaucoup communiqué puisqu'ils ne faisaient pas de concertations. Cependant, au fur et à mesure de l'année, ils ont développé la communication entre eux en échangeant davantage leurs leçons par exemple.

Enfin, Lessard et al. (2009) mettent en lien la relation entre les enseignants et l'organisation du travail : « plus les enseignants sont satisfaits des relations avec leurs partenaires [...] et de l'organisation du travail [...], plus la collaboration devient importante [...] » (p.66).

Nous pouvons relever ici que, tous nos binômes sans exception, sont satisfaits de leur relation. Ils disent savoir communiquer ensemble, ils n'ont pas peur de demander lorsqu'ils ne se comprennent pas et parle même de compatibilité et de feeling.

Nous pouvons constater que plus les enseignants établissent une bonne relation, plus ils montrent de l'intérêt pédagogique entre eux et plus ils sont amenés collaborer davantage.

Pour répondre à cette hypothèse de recherche, nous pouvons affirmer que plus les enseignants collaborent ensemble plus ils ajustent leurs pratiques d'enseignement. Cependant, nos binômes ne favorisaient pas la coopération puisque principalement, ce sont les enseignants titulaires qui s'occupaient de la préparation des leçons et ils discutaient de l'activité le matin même, la veille ou quand ils avaient quelques minutes pour en discuter. Pinchart (2015) dit que « la coopération suppose une interdépendance forte et réciproque entre les protagonistes ainsi qu'un ajustement réciproque de leurs activités » (p.11). C'est pourquoi, selon nous, si nos binômes avaient plus coopéré, il y aura eu plus d'ajustements au sein de la classe. Les résultats montrent que les enseignants restent dans un confort de continuité et d'harmonisation dans les apprentissages. Une fois qu'ils ont trouvé leur façon de fonctionner à deux, c'est comme s'ils n'avaient plus besoin de coopérer.

Conclusion et perspective

Dans cette recherche, nous espérons avoir mis en lumière la manière dont les enseignants et leurs accompagnants ont ajusté leurs pratiques face à cette nouvelle réforme du Pacte pour un Enseignement d'excellence.

Les résultats nous montrent que les enseignants ont rapidement ajusté leurs pratiques d'enseignement principalement grâce à leur collaboration. L'ensemble de nos participants insiste sur leur bonne entente, leur communication, leur feeling et leur complémentarité ce qui facilitent, selon eux, leurs ajustements de pratique. De cette manière, les enseignants les ajustent en prenant exemple sur leur collègue ou en discutant avec eux.

Généralement, ce sont les enseignants-titulaire qui préparent l'ensemble des leçons alors que les accompagnants préparent, parfois une feuille ou l'autre. Nous ne pouvons pas dire que la coopération est à son maximum.

Il est également intéressant de souligner que, début d'année, les ajustements sont principalement mis en place pour les élèves à besoins spécifiques alors qu'au fur et à mesure de l'année, des dépassements et du renforcement apparaissent.

Cette fin d'année scolaire 2022-2023 clôture la première année de la mise en place des accompagnements personnalisés dans le cycle 2 en Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous n'avons donc pas encore assez de recul quant à l'efficacité de ce nouveau Pacte. Il serait intéressant de refaire une mise au point sur les ajustements de pratique dans quelques années afin d'en analyser l'évolution ainsi que de se demander si cette réforme répond à l'objectif principal de la mise en place du Pacte pour un Enseignement d'excellence : rendre notre système éducatif plus équitable.

Bibliographie

- Alsène, E., & Pichault, F. (2007). La coordination au sein des organisations: éléments de recadrage conceptuel.
- Baribeau, C., & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative: usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Beaumont, C., Lavoie, J., & Couture, C. (2010). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire. *Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Québec, Presse de l'Université Laval*.
- Benedetti, A. (2018). Sur la collaboration. *Commentaire*, 41(1), 269-272.
- Benoit, V., & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, 39(2), 105-121.
- Bissonnette S., Richard M., Gauthier C., Bouchard C, (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*. Vol. 3, pp. 1-33.
- Blanchet, A., et Gotman, A. (2015). *L'entretien - 2e éd.* ARMAND COLIN.
- Boéchat-Heer, S., & González Martínez, E. (2021). Les difficultés et les stratégies d'ajustement des enseignants face à l'innovation technologique. *Sticef*, 28, 1-22.
- Boutinet, J. P., Bourdoncle, R., & Gonnin-Bolo, A. (2009). Entretien. Entretien de Jean-Pierre Boutinet réalisé par Raymond Bourdoncle et Annette Gonnin-Bolo. *Recherche et formation*, (62), 109-124.

- Bruchon-Schweitzer, M. (2001). Le coping et les stratégies d'ajustement face au stress. *Recherche en soins infirmiers*, (4), 68-83.
- Bucheton, D. (dir.), (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse : Octares.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*, vol. 3, n° 3, p. 29-48.
- Chéreau, M., (2008). Recension de l'ouvrage : *Coordonner, collaborer, coopérer*. De nouvelles pratiques enseignantes. Jean-François Marcel, Vincent Dupriez, Danièle Périsset Bagnoud, Maurice Tardif. Unpublished document, centre Alain Savary, Lyon. https://www.researchgate.net/publication/268324931_Coordonner_collaborer_cooperer_De_nouvelles_pratiques_enseignantes.
- Chevalier, F., & Meyer, V. (2018). Chapitre 6. Les entretiens. *Les méthodes de recherche du DBA*, 108-125.
- Circulaire 8624 du 10 juin 2022 relative à la mise en œuvre du tronc commun à partir de la rentrée 2022-23.*
- Clauzard, P. (2015, June). Coopérer en classe avec ses élèves. In *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*.
- Collège : mieux apprendre pour mieux réussir. (2016). *La réforme du collège en 10 points*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/54/6/la_reforme_du_college_en_10_points_478546.pdf
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on exceptional children*, 28.

Côté, L. (2013). Améliorer ses stratégies de coping pour affronter le stress au travail. *Psychologie Québec*, 30(5), 41-44.

Décret : Décret relatif au dispositif de l'accompagnement personnalisé et portant diverses mesures accompagnant la mise en oeuvre du tronc commun, et octroyant des moyens aux écoles de l'enseignement primaire pour apporter un soutien pédagogique et éducatif cible et renforce aux élèves. (2022). *Moniteur belge* 19 août, p. 50427

Delelis*, G., Christophe*, V., Berjot**, S., & Desombre*, C. (2011). Stratégies de régulation émotionnelle et de coping: quels liens?. *Bulletin de psychologie*, (5), 471-479.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (s.d.). Le tronc commun, un nouveau parcours d'apprentissage. Consulté le 5 août 2023, à l'adresse <http://www.enseignement.be/index.php?page=28590&navi=4913#dispositif>

Fennick, E., & Liddy, D. (2001). Responsibilities and preparation for collaborative teaching: Co-teachers' perspectives. *Teacher Education and Special Education*, 24(3), 229-240.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of educational and psychological consultation*, 20(1), 9-27.

Gagnon, É., Moulin, P., & Eysermann, B. (2011). Ce qu'accompagner veut dire. *Reflets*, 17(1), 90-111.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1998). Comment interroger. *Les questionnaires (Chapitre 4) In Les enquêtes sociologiques théories et pratiques*, 93-138.

Girard, M. J., Bréart De Boisanger, F., Boisvert, I., & Vachon, M. (2015). Le chercheur et son expérience de la subjectivité: une sensibilité partagée. *Spécificités*, (2), 10-20.

Groupe central (2017). Pacte pour un enseignement d'excellence - Avis n°3. Administration générale de l'Enseignement. http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=14928&do_check=RRGYKNCGHJ

Guillemette, S. (2011). Étude de l'ajustement de pratiques vers une gestion différenciée de l'activité éducative chez les directions d'établissement d'enseignement: expérimentation d'un modèle d'accompagnement collectif (thèse de doctorat inédite). *Université de Sherbrooke*.

Huard*, V. (2013). Le rôle du processus de fonctionnalité dans la professionnalisation et le développement professionnel des enseignants. *Les Sciences de l'éducation—Pour l'Ère nouvelle*, 46(2), 85-110.

Kaufmann, J. C. (2016). L'entretien compréhensif (4^e éd.). Paris : Armand Colin.

Keefe, E. B., Moore, V., & Duff, F. (2004). The four "knows" of collaborative teaching. *Teaching exceptional children*, 36(5), 36-42.

Lafontaine, D. (2019). Approche expérimentale des pratiques et des politiques éducatives. Unpublished document, University of Liege.

Laforest, J., Bouchard, L. M., & Maurice, P. (2011). *Guide d'organisation d'entretiens semi-dirigés avec des informateurs clés: trousse diagnostique de sécurité à l'intention des collectivités locales*. Institut national de santé publique Québec avec la collaboration de Ministère de la sécurité publique

Larousse. (s. d.). Ajuster. Dans *Dictionnaire*. Consulté le 2 août 2023 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/ajuster/1992>

Laszczuk, A., & Garreau, L. (2018). Le journal de bord sibyllique. *Finance Contrôle Stratégie*, (21-3).

- Laugaa, D., & Bruchon-Schweitzer, M. (2005). L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (34/4), 499-519.
- Le Boterf, G. (2007). *Professionaliser, le modèle de la navigation professionnelle*. Paris: Eyrolles, Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence, pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Paris, Eyrolles, Éditions d'Organisation
- LeRobert. (s. d.). Accompagner. Dans *Dico en ligne*. Consulté le 25 juillet 2023 sur <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/accompagner>
- LeRobert. (s. d.). Feedback. Dans *Dico en ligne*. Consulté le 6 août 2023 sur <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/feedback>
- Lessard, C., Kamanzi, P. C., & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants: le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, (1), 59-77.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset-Bagnoud, D., et Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck.
- Marchand, G. (2019, avril 12). *La dimension relationnelle, talon d'Achille du dirigeant ?* FocusRH. <https://www.focusrh.com/strategie-rh/organisation-et-conseil/la-dimension-relationnelle-talon-d-achille-du-dirigeant-31930.html>
- Messoudi, H. (2022, août 29). *Rentrée scolaire : quelle est la genèse du Pacte pour un enseignement d'excellence ?* [Vidéo]. RTBF. <https://www.rtb.be/article/rentree-scolaire-quelle-est-la-genese-du-pacte-pour-un-enseignement-dexcellence-11056166>
- Mons, N. (2008). Élités scolaires, inégalités sociales et renouveau des filières dans l'école moyenne : une comparaison internationale. *Education et sociétés*, 21, 17-32. <https://doi.org/10.3917/es.021.0017>

- Olivier de Sardan, J. P. (2008). La rigueur du qualitatif: les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique. *La rigueur du qualitatif*, 1-365.
- Paillé, P. (2011). Les conditions de l'analyse qualitative. Réflexions autour de l'utilisation des logiciels. *Sociologies*.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). Chapitre 11-L'analyse thématique. *Collection U*, 231-314.
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. *Recherche en soins infirmiers*, 110(3), 13-20.
- Paulhan, I. (1992). Le concept de coping. *L'année psychologique*, 92(4), 545-557.
- Pratt, S. M., Imbody, S. M., Wolf, L. D., et Patterson, A. L. (2016). Co-planning in Co-teaching. *Intervention in School and Clinic*, 52(4), 243-249
<https://doi.org/10.1177/1053451216659474>.
- Reverdy, C. (2017). L'accompagnement à l'école: dispositifs et réussite des élèves. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (119), <http-ife>.
- Reverdy, C. (2018). Les recherches en didactique pour l'éducation scientifique et technologique. *Dossier de veille de l'ifé*.
- Saillot, É. (2022). Étayer des mises en mots de l'activité enseignante en classe: usages en formation du modèle d'analyse des ajustements multiregistres. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (66).
- Saillot, É., & Malmaison, S. (2018). Analyse des ajustements réciproques dans une activité de coenseignement. Étude de cas dans le dispositif «Plus de maîtres que de classes». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (47).

- Sasseville 1, N., Juneau 1, S., & St-Pierre, É. (2022). Le point de vue d'étudiants au premier cycle en travail social quant à leur expérience d'un cours en ligne. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 19(1), 34-50.
- Schubauer-Leoni, M. L., & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, 227-251.
- Sensevy, G., & Quilio, S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue française de pédagogie*, 47-56.
- Suchaut, B. (2013, March). Plus de maîtres que de classes: analyse des conditions de l'efficacité du dispositif. In *Journées de l'innovation: innover pour refonder*.
- Toullec-Théry, M., & Marlot, C. (2015). Quelles incidences sur les apprentissages ont les formats d'intervention des enseignants quand ils travaillent à deux. *Travaux du Comité national «Plus de maîtres que de classes*.
- Tremblay, P. (2015, June). Le coenseignement et l'inclusion scolaire: Pertinence et pratiques enseignantes. In *CNAM 2015-Coopérer*.
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ? . *Formation et profession*, 23(3), 33-44. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276>.
- Tremblay, P. (2017, March). Comment mettre en place un co-enseignement efficace?. In *CONFÉRENCE DE CONSENSUS* (p. 45).
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de «développement professionnel» en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Vander Borgh, C. (2019). Coopération. *Dictionnaire de sociologie clinique*, 160-161. <https://doi.org/10.3917/eres.vande.2019.01.0160>

Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2013). *A guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning*. Corwin Press.

Weiss, M. P., & Lloyd, J. (2003). Conditions for co-teaching: Lessons from a case study. *Teacher Education and Special Education*, 26(1), 27-41.

Annexes

Annexe 1: Annonce de recrutement

Bonjour à tous,

Je réalise actuellement, dans le cadre de mon mémoire de fin de Master en Sciences de l'Éducation, un travail portant sur les accompagnements personnalisés conformément à la réforme du Pacte pour un Enseignement d'Excellence en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Pour mener à bien ma recherche, je souhaite rencontrer des binômes d'enseignant.e.s et co-enseignant.e.s de 1ère et 2ème primaire prêts à me partager leur vécu et leur expérience afin de comprendre comment a évolué cette pratique tout au long de cette année scolaire.

Ces binômes :

- pratiquent actuellement le co-enseignement depuis le début de cette année scolaire (2022-2023) à raison de minimum 2 périodes par semaine ;
- enseignent dans la province de Liège ;
- appartiennent à n'importe quel réseau d'enseignement.

Une première rencontre aura lieu en janvier et la seconde aura lieu au mois de juin.

Lors de la première rencontre, un court entretien vous sera soumis avec un schéma et deux réponses courtes. Ensuite, lors des rencontres au mois de juin, un entretien en binôme enseignant.e.s – co-enseignant.e.s sera mené ainsi qu'un entretien individuel.

Toutes les données récoltées seront rendues anonymes et conservées de manière sécurisée.

Si cela vous concerne et que vous souhaitez partager votre expérience, n'hésitez pas à me contacter en privé via ce réseau (Messenger) ou par mail (manon.colinet@student.uliege.be).

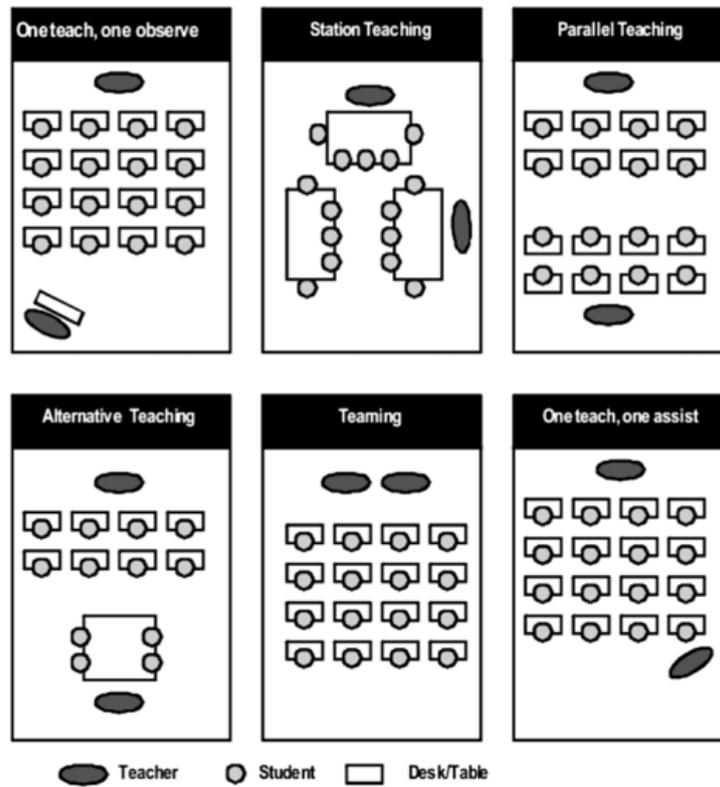
Un tout grand merci pour votre aide et votre partage.

Manon Colinet

Annexe 2 : Questionnaire 1 (janvier 2023)

1. Comment organisez-vous les accompagnements personnalisés dans votre classe ?
2. Où vous situez-vous dans ces schémas ?

M. Friend et al.



Annexe 3 : Questionnaire 2 (juin 2023)

1^{ère} question : En janvier vous fonctionniez de telle manière, qu'en est-il de maintenant ?

Changement	Pas de changement
<ul style="list-style-type: none"> - Il y a du changement dans votre pratique, pourquoi ? - Pourquoi l'ancienne pratique ne fonctionnait-elle pas ? - Avez-vous mis des choses en place pour qu'elle fonctionne ? Quoi ? - Comment savez-vous que cette nouvelle pratique fonctionne bien ? - En quoi cette nouvelle pratique fonctionne-t-elle mieux ? - Avez-vous un exemple ? - Concrètement, que faites-vous ? Qu'avez-vous fait ? Pourquoi ? - Avez-vous amélioré votre façon d'agir d'une manière ou d'une autre ? Comment ? - Depuis quand avez-vous ajuster vos pratiques ? - Pourquoi à ce moment-là ? - Avez-vous mis des choses en place afin d'améliorer votre pratique d'accompagnement personnalisé ? (formation continue par exemple) 	<ul style="list-style-type: none"> - Vous fonctionnez de la même manière depuis janvier, pourquoi ? - Comment savez-vous que cette pratique fonctionne bien ? - En quoi cette pratique marche-t-elle ? - Avez-vous des exemples ? - Concrètement, que faites-vous ? Qu'avez-vous fait ? Pourquoi ? - Dans cette pratique, avez-vous amélioré votre façon d'agir d'une manière ou d'une autre ? Comment ? - Durant l'année, avez-vous déjà testé une pratique qui, selon vous, ne fonctionne pas ? - Pourquoi ne fonctionne-t-elle pas ? - Avez-vous mis des choses en place pour que cela fonctionne ? - Avez-vous mis des choses en place afin d'améliorer votre pratique d'accompagnement personnalisé ? (formation continue par exemple)
<ul style="list-style-type: none"> - Vous êtes-vous arrêté un instant afin de poser un regard réflexif sur vos pratiques ? - Quels types de réflexion vous êtes-vous fait par rapport à vos ajustements de cette pratique ? - Avez-vous eu des prises de conscience ? 	

- Que vous soyez titulaire ou coenseignant(e), en quoi le fait de travailler en coenseignement a-t-il (ou non) fait évoluer vos pratiques ?

- **Par rapport aux schémas montrés lors du 1^{er} entretien.**

Maintenant, où vous situez-vous dans ces schémas ?

Pourquoi cela a-t-il changé ? En quoi le changement a-t-il été bénéfique ? A quel moment avez-vous changé de méthode ? Pourquoi à ce moment-là ?

Si cela n'a pas changé, pourquoi êtes-vous restés dans ce schéma ? Qu'est-ce qui fonctionne bien dans cette pratique ? Pourquoi ? Avez-vous testé une autre pratique dans le courant de l'année ? Laquelle ? Pourquoi ne pas l'avoir continuée ?

Questions individuelles :

- Y a-t-il eu un changement dans votre relation enseignant – co-enseignant lors cette pratique ? Cela a-t-il changé quelque chose dans votre pratique ? Comment l'ajustiez-vous ?
- Avez-vous toujours été d'accord sur votre manière de fonctionner ? Qu'avez-vous mis en place pour trouver votre équilibre ?
- Vous est-il déjà arrivé de vouloir ajuster une pratique et que votre collègue ne soit pas d'accord ? Si oui, comment agissez-vous face à cette situation ?

Annexe 4 : Tableau d'analyse

	BINÔME 1 : Romain et Quentin	BINÔME 2 : Marie et Louise	BINÔME 3 : Tom et Valérie	BINÔME 4 : Caroline et Aurélie	BINÔME 5 : Céline et Léo
Activités (début d'année)	De septembre jusqu'aux congés de Toussaint, leçons de vocabulaire.	Les deux premiers mois : elles partageaient la classe en deux et donnaient la même leçon.	Arrivée de Valérie mi-octobre. Tom a demandé qu'elle fasse la même chose que la précédente : donner une leçon de savoir écrire (chaque semaine) et une leçon d'éveil (une semaine sur deux) aux langues. La 3 ^{ème} heure, elle passe dans les bancs afin d'aider les élèves dans leurs exercices pendant que le titulaire donne sa leçon.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Remédiation avec les élèves qui ne démarrent pas en lecture ou qui ne savent pas compter jusque 5 : hors de la classe ou sur la table lune de leur classe. * ▪ Elle prenait uniquement les élèves hors de la classe pour les évaluer en lecture. ▪ Aurélie aide et regarde. <p>Mise en place d'ateliers**</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Septembre : l'accompagnant passe dans les bancs et aide les élèves. ▪ Octobre : mise en place de la méthode Parler.
Activités (janvier)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Depuis Toussaint, petits groupes de remédiation* + ateliers + nouvelle leçon ▪ Activités données dans la même classe. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1h : Ateliers (qu'elles font depuis l'année passée ensemble puisqu'avant elles étaient collègues de 1^{ère} année) dans le but d'asseoir les prérequis ou relancer une activité. ▪ 1h : Rallye lecture : lecture chronométrée où les élèves sortent 2 minutes de la classe avec Louise. Pendant ce 	<p>AP de Valérie :</p> <p>Semaine 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Savoir écrire (1h) - Éveil aux langues (Ah) - Aide (1h) <p>Semaine 2 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Savoir écrire (1h) - Aide (2h) <p>Lorsque Valérie donne les heures de savoir écrire ou d'éveil aux langues, Tom l'aide et passe dans les</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aurélie et Caroline travaillent dans la même classe 4 heures par semaine. ▪ Caroline prépare et donne la leçon, Aurélie regarde et aide* ▪ Aurélie donne aussi des leçons. ▪ La titulaire prépare toutes les feuilles. ▪ Aurélie amène « du plus » : feuille de 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 4h/semaine (lundi et mardi) : Méthode Parler* donné par l'accompagnant à des groupes de 4-5 élèves. Le titulaire gère le reste de la classe. ▪ 4h/ semaine (jeudi et vendredi) Aide en passant dans les bancs.

		<p>temps, Sophie continue sa leçon.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 2h : Aide pour les enfants en difficulté en individuel ou par deux : remanipulation, réexplication + exercices. ▪ Parfois des demis-groupes quand il n'y a pas besoin de remédiation. 	<p>bancs et inversement lorsque Tom donne sa leçon et que Valérie est en aide.</p>	<p>remédiation et de renforcement. Les élèves restent à leur place et les enseignantes passent dans les bancs. **</p>	
<p>Activités (juin)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'accompagnant ne donne plus de nouvelle leçon** ▪ Réalisation d'ateliers dans lesquels l'accompagnant s'occupe de remédiation ou de renforcement. ▪ Ateliers dépassement/renforcement 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1h : ateliers : ateliers sur des notions vues afin de les asseoir et qu'ils ne les oublient pas. « On refait chaque fois des ateliers sur des notions qui ont été vues les périodes avant pour bien les asseoir, pour ne pas qu'ils oublient ». <p>9 élèves tournent dans le local de chez Sophie, 9 tournent chez Louise puis ils changent.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1h : Rallye Lecture ▪ 2h : remédiation. Parfois ce n'est pas de la remédiation mais c'est simplement prendre un élève plus lent. Elle refait des exercices qu'il n'a pas fait pendant la semaine, remettre un enfant en ordre, lui faire 	<p>« Globalement la même chose, on n'a pas changé notre façon de fonctionner ».</p> <p>Cependant, Valérie dit qu'ils ont arrêté l'éveil aux langues car ils n'avaient « plus le temps » et que « savoir écrire prend tellement de temps qu'éveil aux langues on en fait plus ».</p> <p>Quand ils font savoir écrire, ils débordaient toujours sur éveil aux langues et ont donc décidé d'arrêter. *</p> <p>Préparation d'activités de dépassement.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aurélie prend les élèves en difficulté à la table lune. ▪ Elles ont essayé de refaire des ateliers. ▪ Ateliers autonomes pour le dépassement. ▪ Idem que janvier : Elles donnent chacune des leçons en fonction de leur aisance avec la matière pendant que l'autre aide. *** ▪ Aurélie a presque un mi-temps de période AP dans la classe de Caroline. **** 	

		<p>repasser un contrôle, remanipuler ou réexpliquer une matière, préparation de dictée. → très variable. S'il n'y a pas besoin de faire de la remédiation ou que la leçon est terminée plus vite que prévu, elle fait des activités sur l'expression orale. Mais cela est rare.</p> <p>*</p>			
<p>Pourquoi avoir ajusté ? ou pas ?</p>	<p>*« on connaît plus les élèves, leurs difficultés, donc on cible plus » (Romain, 18-01-23, p.11)</p> <p>**car il ne fait plus que de la remédiation Car « lui va expliquer d'une autre manière et ça va être parti » (Romain, 18-01-23, p.4)</p> <p>Repérage des élèves qui avaient plus de facilité.</p>	<p>« [...] on commençait à voir les difficultés des élèves donc on a changé notre manière de fonctionner pour pouvoir les aider autrement »</p>	<p>* « ils sont tellement lents et ont tellement des difficultés que forcément moi j'avais prévu mon heure ben elle durait une heure et demie et donc je dépassais sur l'heure de Valérie » - « au final ça nous convenait aussi dans le sens où éveil aux langues c'est moins important » - « et que savoir écrire ben... ça marche bien comme ça à deux en train de tourner dans les élèves ».</p>	<p>*ça fonctionne bien mais elles pensent qu'il serait plus porteur d'avoir quelqu'un constamment en classe. Pourquoi ? Car les élèves ne sont pas autonomes.</p> <p>**Arrêt car les élèves ne sont pas autonomes, elles doivent tout le temps être derrière eux.</p> <p>***Pas de changement car ça leur « convient bien comme ça ». Pourquoi ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Car Aurélie peut s'occuper des élèves qui ont des difficultés. - Elles sont « complémentaires dans le travail ». → Elles prennent le 	<p>*Beaucoup de difficulté en français chez mes élèves.</p>

				<p>relais quand l'autre n'y arrive plus.</p> <p>**** Changement à partir des congés de carnaval car l'institut de 2^{ème} a eu une remplaçante. Celle-ci envoyait Aurélie en 1^{ère} année car elle dit « on n'a pas besoin de toi tu peux aller en première si tu veux et si elle a besoin d'aide ». Caroline dit « au final elle est tout le temps chez moi ».</p>	
Coop. / Coll. (janvier)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le titulaire à la baguette ▪ Le titulaire prépare pour son accompagnant. ▪ L'accompagnant dit que ce n'est pas à lui de réfléchir à la préparation de leçon. ▪ L'accompagnant a parfois carte blanche pour la prépa d'une leçon. <p><u>Concertations :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussion une semaine avant ou quelques jours avant. ▪ Discussion sur Messenger ▪ Le matin même. * 	<p>Elles ne font pas de concertations.</p> <p>Les leçons données ont été préparées par ces deux enseignantes lors des années précédentes. Elles ont coopéré les années précédentes.</p>	<p>Pas de concertation car « on a chacun nos leçons »</p>	<p>Le week-end, elles savent ce qu'elles vont faire la semaine et qui va donner quelle leçon.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussion en septembre pour expliquer le projet de la méthode Parler ▪ Concertation le cours avant pour le prochain cours concernant la méthode Parler <p>Pas de concertation pour les heures d'aide.</p>
Coop. / Coll. (juin)	<p><u>Concertations :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussion la veille pour savoir ce qu'ils font le 	<p>Pas de concertation, elles discutent quelques minutes le matin même.</p>	<p>Ils discutent des leçons la semaine avant.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pendant leur heure de fourche le lundi ▪ Parfois sur Messenger. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussion à la fin d'une leçon pour la prochaine leçon.

	<p>lendemain, par téléphone ou par mail.</p> <ul style="list-style-type: none"> Le matin même pour expliquer le matériel par exemple. 		<p>→ * « On s'est rendu compte que la personne qui aidait ne savait pas à quoi elle s'attendait quand l'autre donnait la leçon en fait... Donc euh... on en a discuté une fois et on s'est dit qu'on allait parler de nos leçons la semaine avant ».</p>	<p>Le matin même*</p>	<p>Idem avec la remplaçante.</p>
<p>Modalités d'organisation (début d'année)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Enseignement ateliers en 	<ul style="list-style-type: none"> Enseignement en parallèle mais dans deux classes différentes 	<ul style="list-style-type: none"> Un enseigne, un apporte un soutien Soutien partagé 		
<p>Modalités d'organisation (janvier)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Enseignement alternatif/différencier Enseignement ateliers en Un enseigne/ l'autre observe 	<ul style="list-style-type: none"> Elles ne se retrouvent dans aucun schéma puisqu'elles enseignent dans deux locaux différents et que la titulaire à une classe semi-flexible. Enseignement en parallèle mais dans deux classes différentes Enseignement en ateliers mais dans deux classes séparées. 	<ul style="list-style-type: none"> Un enseigne, un apporte un soutien Soutien partagé 	<ul style="list-style-type: none"> Soutien partagé Un enseigne, l'autre apporte un soutien 	<ul style="list-style-type: none"> Enseignement alternatif/Différencier Soutien partagé
<p>Modalités d'organisation (juin)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Enseignement alternatif/différencier Enseignement ateliers en 	<p>« comme pour le premier entretien, pour moi ce n'est aucun de ces schémas »</p>	<ul style="list-style-type: none"> Un enseigne, un apporte un soutien Soutien partagé 	<ul style="list-style-type: none"> Soutien partagé Un enseigne, l'autre apporte un soutien <p>Enseignement différencier*</p>	<p>Avec Céline :</p> <ul style="list-style-type: none"> Soutien partagé Enseignement alternatif/différencier <p>Avec la remplaçante :</p>

					<ul style="list-style-type: none"> ▪ Un enseigne, l'autre soutien ▪ Enseignement en ateliers Enseignement alternatif/différencier (juin).
Relation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beau-père et beau-fils ▪ toujours bien entendu ▪ 	Amie et collègue depuis 20 ans. Elles s'entendent très bien.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Appréhension début d'année car ils ne se connaissent pas ▪ Ils se devenus amis <p>→ ils sont passé par la communication et l'humour et le feeling était là.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Au début : c'est jugeant ▪ Puis « on a directement eu le feeling. On s'est bien entendue. Donc cela a été facile de discuter de nos pratiques et des leçons qu'on allait donner ». 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bonne relation entre eux ▪ Ils se connaissaient déjà en tant que collègue
Ajustements	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ne comprends pas le matériel : il demande. ▪ Ils doivent s'entendre ▪ Demande quand ils doutent mais ne le fait pas dans d'autres classe car pas de feeling ▪ Grâce à l'entente et la communication ▪ A force de discuter ensemble, Romain s'est rendu compte qu'il pouvait faire du renforcement avec ses élèves. ▪ Pour Max : « c'est la relation qui va être établie entre les deux personnes 	Elles ne font plus les demi-groupe → prend du temps et que la titulaire aime avoir son groupe-classe. De plus, l'expression orale prend quelques minutes par élèves et donc la titulaire sait avancer dans une leçon avec ses élèves. Cela l'arrange car elle ne faisait plus d'expression orale.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pourraient ajuster + s'ils étaient + souvent ensemble. ▪ <i>Arrêt de la leçon éveil aux langues</i> car plus le temps. ▪ « Je vais pouvoir aller aider les autres à aller plus loin » → préparation de dépassement ▪ « Si on voit que quelque chose ne va pas ou ne fonctionne pas dans la leçon, on va se le dire et en discuter pour voir ce qu'on ferait la prochaine fois. On n'a pas du mal à se le dire puisqu'on s'entend bien et qu'on est sur la même longueur d'onde ». 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aurélie donne des leçons. ▪ Elle a + de périodes AP ▪ Elles regardent les leçons l'une de l'autre et s'en inspire. ▪ Mise en place d'ateliers autonomes 	« Ce qui a changé et qui est peut-être mieux c'est que je consacre plus de temps à l'ensemble de mes élèves et pas uniquement aux élèves en difficulté » (Céline)

	<p>humainement qui va faire qu'on va changer ou pas ».</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Profiter de l'expérience vécue pour reproduire (p.43) ▪ Préparation de dossier de renforcement et de dépassement. 				
Autres	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comparaison avec une autre classe : <ul style="list-style-type: none"> - Grosse classe et petit local - → Complicé de moduler sa voix - → pas de place 	/	/	/	/

Résumé

Depuis l'année scolaire 2022-2023, un dispositif clé est mis en place : le Pacte pour un enseignement d'excellence. Ce pacte met en place un nouveau parcours d'apprentissage dont l'objectif est de renforcer la qualité de l'enseignement et de réduire les inégalités scolaires. Des périodes d'accompagnement personnalisé sont mises en place dans les classes et visent à mieux accompagner nos élèves dans la réussite et lutter contre l'échec scolaire. Ainsi, les périodes d'accompagnement personnalisé sont organisées de manière à avoir deux spécialistes pour une classe. Cette intervention peut prendre la forme de co-enseignement ou de co-intervention.

Pour que la mise en place des périodes d'accompagnement personnalisé soit efficace, des ajustements de pratique pendant l'année sont réalisés. Nous avons d'ailleurs caractérisé cinq fonctions essentielles : la gestion de l'avancement du temps didactique, « l'amélioration de l'attention et de l'engagement des élèves » (Saillot & Malmaison, 2018, p.11), l'équilibre de la place entre les deux enseignants, le repérage des élèves en difficulté et « l'échange et le développement de compétences ou de ressources professionnelle » (Saillot & Malmaison, 2018, p.12).

La présente recherche vise donc à comprendre comment des enseignants et accompagnants d'écoles primaires du cycle 2 ajustent leurs pratiques face à l'implantation des accompagnements personnalisés conformément à la réforme du Pacte pour un Enseignement d'Excellence en Fédération Wallonie-Bruxelles.