
Plateforme de formation en ligne P.A.R.L.E.R : Quelles conditions rapportées par les enseignants belges de cycle 2 sous-tendent l'appropriation de l'outil en classe ? Que disent-ils de la qualité de l'outil et de la formation ?

Auteur : Zarazir, Mélanie

Promoteur(s) : Schillings, Patricia

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

Diplôme : Master en logopédie, à finalité spécialisée en neuropsychologie du langage et troubles des apprentissages verbaux

Année académique : 2022-2023

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/19136>

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.



LIÈGE université
Psychologie, Logopédie
& Sciences de l'Éducation

Plateforme de formation en ligne P.A.R.L.E.R : Quelles conditions rapportées par les enseignants belges de cycle 2 sous-tendent l'appropriation de l'outil en classe ? Que disent-ils de la qualité de l'outil et de la formation ?

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master
en logopédie

Mélanie ZARAZIR

Sous la direction de Madame **Patricia SCHILLINGS**

Lecteurs : Madame Anne CAMPO

Monsieur Jean BARON

Université de Liège, Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation

Année académique 2022-2023

Remerciements

Tout d'abord, je voudrais remercier ma promotrice, Madame Schillings, pour sa confiance mais également pour m'avoir donné la possibilité de réaliser ce mémoire dans son service. Mes sincères remerciements à Charlotte Dejaegher pour sa disponibilité, son soutien et ses précieux retours qui m'ont aidé à mener à bien cette recherche.

Je tiens également à remercier mes lecteurs, Madame Campo et Monsieur Baron d'avoir porté un intérêt à ce travail et de consacrer du temps à sa lecture.

Je remercie chaleureusement tous les enseignants qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire et sans qui, le travail n'aurait pas abouti.

Un immense merci à ma famille pour votre soutien, merci de m'avoir donné l'occasion de partir réaliser les études dont j'ai toujours rêvé. Je remercie tout particulièrement mon papa pour avoir relu et corrigé mon mémoire.

Mes derniers remerciements vont vers mes amis belges et français. Je les remercie pour leurs encouragements, leurs mots et tous les moments partagés au cours de mes années universitaires. Tout particulièrement, merci à Mona, Joanna, Lorraine et Joé pour leur soutien sans faille et leur générosité durant ce parcours.

Liste des abréviations

- PIRLS: Progress in Reading Literacy Study
- INSEE : Institut National de la Statistique et des Études Économiques
- OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques
- REP : Réseau d'Éducation Prioritaire
- CNRS : Centre National de la Recherche Scientifique
- DEPP : Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance
- FEJ : Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse
- ADPE : Analyse et accompagnement du Développement Professionnel des Enseignants.

Liste des figures et des tableaux

Figure 1 : Les ateliers proposés par le Programme P.A.R.L.E.R

Figure 2 : Organisation séquentielle et parallèle de la recherche (Lejeune, 2019)

Figure 3 : Les trois paliers d'intervention du Modèle de Réponse à l'Intervention (adapté de Brown-Chidsey et Steege, 2010, p.5)

Tableau 1 : Articulation de la plateforme P.A.R.L.E.R

Tableau 2 : Evaluation de l'utilisabilité, de l'utilité et de l'acceptabilité du dispositif de formation (Leyh et al., 2022, adapté de Renaud, 2020)

Tableau 3 : Synthèse des caractéristiques de la classe et des ateliers P.A.R.L.E.R mis en œuvre

Tableau 4 : Synthèse de la consultation de la plateforme numérique P.A.R.L.E.R

Table des matières

Remerciements
Liste des abréviations.....
Liste des figures et des tableaux.....
1. Introduction générale.....	1
2. Revue de la littérature.....	4
2.1. La lecture.....	4
2.1.1. Apprentissage à la lecture	4
2.1.2. Ce que propose le Programme P.A.R.L.E.R.....	5
2.2. Des programmes compensatoires précoces au programme P.A.R.L.E.R.....	6
2.2.1. Les programmes compensatoires précoces : les programmes américains	7
2.2.2. Les programmes français	8
2.2.3. Le Programme P.A.R.L.E.R	11
2.2.4. Enseignement explicite	13
2.3. Développement professionnel	15
2.3.1. Développement professionnel et enseignants	15
2.3.2. Les changements de convictions et de pratiques	17
2.4. La plateforme : un outil de formation	18
2.4.1. Didactique professionnelle et ingénierie de formation	19
2.4.2. Outil de formation et plateforme P.A.R.L.E.R	20
2.4.3. Critères de Renaud adaptés à la plateforme P.A.R.L.E.R.....	23
3. Méthodologie.....	25
3.1. Objets de la recherche	25
3.2. Participants et recrutement	25
3.3. Déroulement	26
3.4. Approches et instruments	27
3.4.1. Entretiens semi-dirigés.....	27
3.4.2. Guide d'entretien	28
4. Résultats.....	32
4.1. Les pratiques d'enseignement	32
4.1.1. Ce qu'ils ont fait.....	32

4.1.2. Conditions de mise en œuvre liées à la réalité du milieu scolaire	33
4.1.3. Conditions de mise en œuvre liées au niveau socio-économique de l'école et de l'engagement parental	35
4.2. Plateforme de formation en ligne P.A.R.L.E.R et enseignants.....	36
4.2.1. Ce qu'ils ont fait.....	36
4.2.2. Une plateforme utilisable, utile et acceptable ?	37
4.3. « Clés en mains ! »	40
4.3.1. « De nouveaux gestes et attitudes professionnels »	40
4.3.2. Un impact sur les élèves	41
5. Discussion	43
5.1. Discussion des résultats	43
5.1.1. Appropriation du programme en fonction des conditions du terrain.....	43
5.1.2. Impact de l'utilisation de la plateforme et perception.....	46
5.1.3. Pratiques professionnelles.....	48
5.1.4. Modèle de Réponse à l'intervention (RAI) et enseignement à la lecture	49
5.2. Limites	51
6. Conclusion et perspectives.....	53
Bibliographie.....	56
Annexes	70
1. Guide d'entretien.....	70
2. Tableau d'analyse des entretiens.....	71
3. Entretien E1	77
4. Entretien E2.....	84
5. Entretien E3.....	95
6. Entretien E4.....	104
7. Entretien E5.....	113
Résumé	124

1. Introduction générale

Au fil des années, de plus en plus d'élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) n'atteignent pas le niveau de compétence attendu en compréhension à la lecture (PIRLS¹, 2021). Conformément aux conclusions de la PIRLS, il est devenu évident qu'un nombre croissant d'élèves de la FW-B ne parvient pas à atteindre le niveau de compétence escompté en matière de compréhension de la lecture, notamment ceux présentant un retard scolaire. En Belgique, la FW-B a recensé en 2020-2021 près de 12% d'enfants présentant un retard scolaire en enseignement primaire ordinaire et ce pourcentage est d'autant plus visible en début et en fin de primaire (P1-P5).

De plus, en 2021, une évaluation externe non certificative (EENC) a été proposée par la FW-B à des élèves de troisième primaire (CE2). Les résultats suggèrent que la vitesse de lecture de mots isolés et de phrases est relativement lente chez, respectivement, 28% et 12% des élèves et que cela a un impact sur leur compréhension de textes. Du fait de ce constat, un approfondissement des premiers apprentissages ainsi qu'une modification des méthodes d'enseignement peuvent s'avérer nécessaires afin de réduire les difficultés qu'ont les élèves à comprendre le sens général d'un texte (Dehaene, 2011).

De nombreux facteurs influencent les habiletés en langage écrit. C'est notamment le cas du langage oral. En effet, Zorman (2015) suggère que les compétences en langage oral acquises lors de la petite enfance prédisent les capacités en langage écrit. Ainsi, les difficultés que présentent les enfants en lecture témoignent d'un niveau trop instable dans ce domaine. Selon le Référentiel des compétences initiales proposé par la Fédération Wallonie-Bruxelles (2020), renforcer les compétences orales des enfants issus de familles défavorisées dès la maternelle s'avère donc primordial afin qu'ils puissent entrer plus sereinement dans le code écrit.

Le langage oral comprend tous les domaines langagiers tels que la phonologie (son de la parole), le lexique (vocabulaire), ou encore la syntaxe dans les deux versants, réceptif et productif. Les études de Hart et Risley (Zorman et al., 2015) mentionnent qu'un enfant issu d'une famille

¹ Progress in Reading Literacy Study (PIRLS) est une enquête internationale dont l'objectif est de rendre compte des compétences en lecture des enfants de 4^{ème} année primaire.

favorisée est exposé à deux fois plus de mots et à un langage plus varié qu'un enfant issu d'une famille défavorisée. En d'autres termes, un enfant issu d'une famille défavorisée maîtrise moins bien le langage oral qu'un enfant issu d'un milieu favorisé (Chaisemartin et al., 2021). Par conséquent, le risque de décrochage scolaire augmente et certains retards peuvent apparaître (Zorman et al., 2015).

En synthèse, les compétences orales sont influencées par l'environnement familial et les expériences vécues (Krupka et al., 1996) et un écart de performance existe entre les différentes classes sociales.

Afin de surmonter ces inégalités, plusieurs programmes ont été mis en place (Mueller, 1974). Leur but était de réduire l'écart existant entre ces enfants dès la petite enfance. Ils sont axés sur un enseignement systématique et approfondi afin de corroborer le modèle sur l'apprentissage de Carroll (1963) selon lequel « un apprenant réussira l'apprentissage d'une tâche donnée s'il y passe le temps dont il a besoin pour apprendre cette tâche » (Delhaxe, 1997). Pour ce faire, tous proposent donc un enseignement explicite, un apprentissage dirigé qui assure une réussite scolaire (Zorman, 2015).

Toutefois, mettre en place un dispositif tel que le programme de formation en ligne P.A.R.L.E.R en classe nécessite de faire quelques adaptations (Goigoux, 2007). C'est pour cela que tout naturellement, dans le cadre de notre recherche, nous investiguerons les paramètres qui sous-tendent cette mise en pratique dans les classes de cycle 2. S'interroger sur la manière dont l'outil a influencé les pratiques des enseignants pourrait aussi nous aider à mieux comprendre son utilité. De ce fait, la notion de développement professionnel pourra être discutée. Pour finir, nous aborderons également la qualité de l'outil numérique P.A.R.L.E.R selon ces mêmes enseignants en nous basant sur l'échelle d'évaluation de Renaud (2020).

Dans le but d'obtenir ces informations, nous proposerons aux professionnels un entretien semi-dirigé dans lequel nous traiterons de l'appropriation du programme P.A.R.L.E.R en classe et de la manière dont a été consultée la plateforme en ligne et enfin, de la perception de l'outil par les enseignants belges.

Notre partie théorique se divisera en quatre temps. Dans un premier temps, nous expliquerons ce qu'implique la lecture, puis nous nous interrogerons sur l'efficacité des programmes explicites, en particulier le programme P.A.R.L.E.R. Par la suite, nous nous focaliserons sur le

développement professionnel, notamment la manière selon laquelle s'articulent les changements de pratiques chez les enseignants. Enfin, nous aborderons l'utilité des plateformes en ligne et leur évaluation.

2. Revue de la littérature

2.1. La lecture

2.1.1. Apprentissage de la lecture

Savoir lire est une compétence indispensable dans la vie d'un individu non seulement parce qu'elle permet la réussite à l'école mais également parce qu'elle permet de s'élever sur le plan professionnel (Snowling et al., 2016). En effet, la développer permettrait d'entrer dans le langage par une autre approche. Toutefois, sa maîtrise nécessite un apprentissage explicite (Colé & Sprenger-Charolles, 1999) et fait appel à plusieurs processus.

Des psychologues américains, Gough et Tunmer (1986) ont initialement proposé un modèle, le modèle SVR (Simple View of Reading), permettant de rendre compte des composants nécessaires à une bonne lecture. Selon eux, Lire est le résultat de deux variables : la **R**econnaissance des mots écrits (c'est-à-dire le décodage) et la **C**ompréhension du langage. Ainsi, nous pouvons synthétiser ce modèle par l'équation suivante :

$$L = R \times C$$

Toutefois, d'autres chercheurs ont mis en évidence que d'autres variables influenceraient la lecture et qu'elles ne seraient pas expliquées par cette première formule (Wagner, Herrera, Spencer et al., 2014). Goigoux et Cèbe (2016) en ont alors établi une nouvelle :

$$L = D \times Ph \times Fl \times CL \times VOC \times RNV$$

Plus précisément, selon eux, Lire, c'est-à-dire accéder au sens d'un énoncé écrit découlerait de différentes compétences : le **D**écodage, la **P**honologie (son de la parole), la **F**luence, la **C**ompréhension du **L**angage, le **V**ocabulaire et le **R**aisonnement **N**on-**V**erbal. Il s'agit par ailleurs de toutes les habiletés travaillées par le Programme P.A.R.L.E.R dont nous discuterons dans la sous-section suivante.

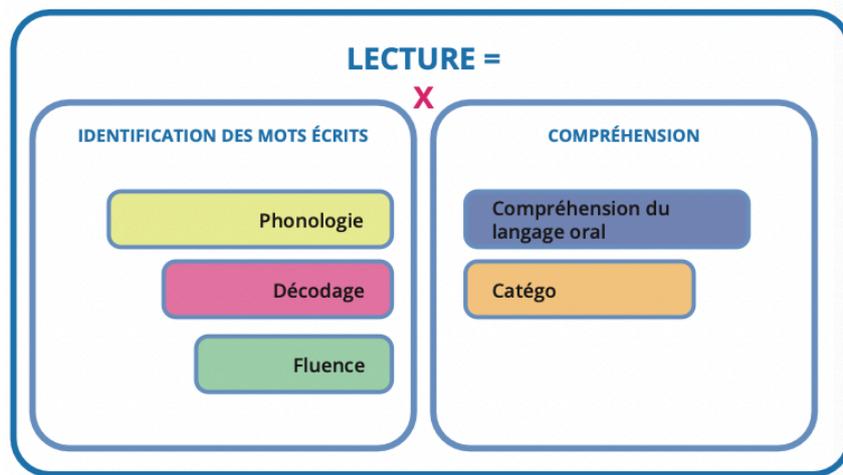


Figure 1 : Les ateliers proposés par le Programme P.A.R.L.E.R

Comme nous l'avons dit dans la section « Introduction », nombreux sont les enfants qui présentent des difficultés en lecture. Plusieurs facteurs expliqueraient ce constat. Tandis que certains présenteraient des prédispositions génétiques, par exemple neurologiques ou environnementales (Swanson et al., 2011), d'autres, comme les enfants dyslexiques, connaîtraient des déficits cognitifs (Habib, 2018). Toutefois, il est important de notifier que beaucoup d'enfants seraient diagnostiqués à tort comme étant dyslexiques alors qu'un enseignement adéquat dispensé par le professeur permettrait à l'enfant de combler ses lacunes (Justice, 2006). Par conséquent, il est essentiel que tous les enfants puissent tirer profit d'un enseignement approprié et efficace afin d'obtenir toutes les compétences nécessaires pour entrer dans la lecture.

2.1.2. Ce que propose le Programme P.A.R.L.E.R

Les cinq facteurs de l'équation de Goigoux et Cèbe (2016) sont donc travaillés dans les différents ateliers proposés par le Programme P.A.R.L.E.R.

La **phonologie** explore l'organisation, la perception et l'utilisation des sons du langage. Dans le cadre de P.A.R.L.E.R, c'est un travail autour de la **conscience phonologique** qui est proposé. Cette compétence consiste à savoir reconnaître, identifier et manipuler les unités sonores du langage et est travaillée en troisième maternelle (GSM), première primaire (CP) et si nécessaire, peut-être prolongée en deuxième année primaire (CE1).

Lors du *décodage*, le lecteur reconnaît et identifie les unités graphiques (graphèmes, les lettres) pour les faire correspondre à des unités phonologiques (phonèmes, des sons) (Giasson, 2011). Cette compétence est notamment travaillée lors des ateliers en première et deuxième primaire (CP-CE1) au travers d'un enseignement explicite. Un travail sur les correspondances graphème-phonème est alors proposé.

La *fluence* fait référence à la capacité de lire de manière fluide, précise, rapide et sans effort, tout en prenant en compte l'intonation du texte (Rasinski, 2012). En d'autres termes, un lecteur fluent serait capable de comprendre un texte avec fluidité sans devoir déchiffrer chaque lettre ou mot. Ce pilier est travaillé lors des ateliers de première et deuxième primaire (CP-CE1) notamment en proposant un travail axé sur le décodage.

Le *vocabulaire* est également travaillé lors des ateliers « Catégo » en troisième maternelle (GSM). Pour travailler cette compétence, P.A.R.L.E.R propose de travailler la catégorisation et l'association lexicale pour augmenter le nombre de mots connus en mémoire de l'enfant et de les consolider en les traitant plus en profondeur.

Pour finir, le dernier pilier travaillé est la *compréhension du langage oral*. Les ateliers axés sur cette habileté se déroulent durant les trois années du programme. Ils usent d'un enseignement explicite (expliqué dans la section 2.1.4. Enseignement explicite), le but étant de comprendre un discours énoncé oralement.

2.2. Des programmes compensatoires précoces au programme P.A.R.L.E.R

Depuis plusieurs années, plusieurs programmes compensatoires ont vu le jour. Ces programmes ont été créés aux Etats-Unis dans le but de réduire l'écart qui existe entre les enfants issus de familles défavorisées et ceux issus de familles favorisées en matière d'enseignement. Dans la section suivante, nous examinerons d'abord les programmes compensatoires américains, puis nous explorerons l'émergence des programmes français qui ont été influencés par ces initiatives. Enfin, nous porterons une attention particulière à la création du programme P.A.R.L.E.R.

2.2.1. Les programmes compensatoires précoces : les programmes américains

Afin de réduire et prévenir les inégalités entre les enfants, trois programmes d'intervention américains ont été créés : le *Chicago Child-Parent Center* (Reynolds, 2000), le *Carolina Abecedarian Early Intervention Project* (Barnett & Masse, 2007 ; Campbell et al., 2002) et le *High/Scope Perry Preschool Project* (Weikart & Schweinhart, 1997). Tous mettent l'emphase sur une prise en charge précoce, intensive et de longue durée auprès de populations défavorisées. Toutefois, nous ne les détaillerons pas précisément car ils ne font pas l'objet de notre recherche.

Il convient de spécifier que la plupart de ces programmes offrent une intervention axée sur la participation des parents, l'apprentissage participatif et les activités dépendant du degré de maturation de l'enfant (Ramey, Sparling et Ramey, 2012). Pour ce faire, les activités basées sur les habiletés langagières, cognitives, socio-émotionnelles, globales et fines (Sparling & Lewis, 1979), sont réalisées en petits groupes pour permettre d'individualiser les apprentissages et ainsi favoriser les interactions adulte-enfant. L'intensité et l'âge du début de l'intervention varient selon les programmes. En effet, le *Carolina Abecedarian Early Intervention Project* est le seul à proposer une garde à temps plein, les autres proposant uniquement des demi-journées à l'école maternelle (Barnett & Masse, 2007). Sa période de développement est plus étendue (Campbell, Pan & Burchinal, 2019) puisqu'elle cible la petite enfance avant trois ans contrairement au *Chicago Child-Parent Center* et le *High/Scope Perry Preschool Project*. C'est par ailleurs, pour ces différentes raisons que ce programme est l'un des premiers à mettre en évidence différents progrès significatifs à court terme en matière de lecture chez les jeunes issus de familles défavorisées (Campbell et al., 2012).

La mise en place de ces programmes a également permis de mettre en lumière des effets à long terme, et ce, à plusieurs niveaux. Premièrement, le développement cognitif des enfants n'a cessé d'évoluer durant les années d'intervention (Ramey et Campbell, 1984). Les enfants ayant bénéficié de l'un de ces programmes ont connu moins de redoublement, moins d'enseignement spécialisé et une amélioration des compétences scolaires (Campbell et al., 2002 ; Barnett, 1995) les années scolaires suivantes. Enfin, à l'âge adulte, des effets sont encore évidents (Campbell & Ramey, 2007) puisque le taux de délinquants (Berrueta-Clement et al., 1984) est fortement réduit. Par ailleurs, ces personnes présentent moins de symptômes dépressifs (Campbell &

Ramey, 2007) que chez les adultes contrôles, de meilleures compétences intellectuelles (Campbell et al., 2019) et un emploi mieux rémunéré (Campbell et al., 2002).

Au vu des résultats positifs observés, les programmes américains ont été le fondement de la création des programmes français. Tous doivent proposer une expérience précoce intensive dans l'objectif d'augmenter la probabilité de réussite scolaire et de réduire les retards de développement (Campbell et al., 2012) chez les enfants à risque d'échec scolaire.

2.2.2. Les programmes français

Selon l'INSEE², en 2020 en France, seuls 39% des enfants en zone prioritaire en début de première année de primaire (CP) ont une compréhension satisfaisante des mots à l'oral, contre 80% pour les enfants scolarisés en école privée. De plus, un écart est aussi visible au niveau de la manipulation des syllabes où seuls 61% des enfants issus de milieu défavorisé ont une maîtrise satisfaisante de cette compétence, contre 86% pour les enfants scolarisés dans le privé. L'écart entre les populations ne fait qu'augmenter, c'est pourquoi il devient primordial de mettre en place des programmes dans le but de le réduire. L'INSEE affirme que ce constat est par ailleurs également visible en Belgique où la différence de scores entre les enfants provenant de milieux favorisés et défavorisés dépasse le seuil fixé par l'OCDE³.

Du fait que le niveau de lecture dépende des compétences orales antérieures (Gough & Turner, 1986), les programmes décrits par la suite s'axeront sur ces habiletés (Zorman et al., 2015).

Plusieurs programmes français se sont alors basés sur les programmes compensatoires américains afin d'améliorer l'acquisition de la lecture d'enfants issus de milieu défavorisé. Tous utilisent un enseignement explicite durant lequel l'enseignant simplifie les différentes tâches en les divisant en sous-activités et fournit des feedbacks aux enfants. De surcroît, comme le préconise Bianco (2011), l'apprentissage se fait de manière répétée et intensive.

Le programme de prévention du développement précoce du langage « P.A.R.L.E.R bambin » a été créé en 2008 par Zorman dans le but de prévenir l'échec scolaire possible quelques années

² Institut National de la Statistique et des Études Économiques

³ Organisation de Coopération et de Développement Économiques.

plus tard. Le programme a été conçu en partenariat avec la ville de Grenoble et mis en place auprès de deux crèches situées en zone urbaine sensible (Zorman et al., 2011). Il implique une intervention d'une durée de six mois ciblant des enfants âgés de 18 à 30 mois suite à une formation d'environ trente heures dispensée au personnel de crèches. Cette formation avait pour objectif d'augmenter les échanges avec les enfants dans le but de diminuer les inégalités langagières qui émergent dès le plus jeune âge. Elle s'articulait autour de trois aspects (Chaisemartin et al., 2021) : **Le langage au quotidien** à partir duquel le professionnel devait mettre en pratique différentes stratégies proposées par la formation qui avaient pour but d'augmenter les échanges langagiers, **Les ateliers langage**, dans lesquels les enfants qui nécessitent plus d'attention car sont dits « petits parleurs » sont regroupés en petits groupes de soutien pour les inciter à parler. L'enseignant peut alors proposer une intervention adaptée aux besoins de chacun. L'individualisation de l'enfant est au cœur de ces interventions. Enfin, le dernier volet **Accompagner et impliquer les parents** propose une guidance parentale.

Le principe du programme est de passer du « parler à l'enfant » au « parler avec l'enfant ». Pour faire bref, le dispositif consiste à recevoir l'attention de l'enfant et l'inviter à produire lors de jeux symboliques et d'échanges.

Les résultats des évaluations post-intervention ont permis de mettre en évidence une augmentation significative des performances verbales pour les enfants les plus défavorisés. Néanmoins, les effets à long terme sont limités car aucun transfert dans la vie quotidienne n'a été observé et les acquis ne perdurent que lorsque le programme se poursuit.

Par la suite, deux répliques partielles du programme de Zorman ont été proposées mais ont apporté des résultats différents.

Une première réplique a été proposée par Gentaz et collaborateurs à destination d'enfants scolarisés en première année primaire (CP) en REP⁴. Tout comme le programme « P.A.R.L.E.R Bambin » de Zorman, une formation d'une trentaine d'heures était proposée aux enseignants et l'entraînement des enfants était axé sur les prérequis à la lecture : la conscience phonologique, la compréhension orale, et le code alphabétique. Enfin, la fluence en lecture était travaillée dans le but d'augmenter sa compréhension. Un manuel de lecture était également proposé en supplément. Tout comme dans le programme de Zorman, l'enseignement explicite consistait en la division en sous-groupes afin d'individualiser l'apprentissage. L'intervention a duré six

⁴ Réseau d'Éducation Prioritaire.

mois. Plusieurs évaluations ont été faites par la CNRS⁵ et la DEPP⁶ et mesurent une différence non-significative entre le groupe expérimental et le groupe témoin (Gentaz et al., 2013). Par conséquent, l'efficacité du programme de Gentaz n'a pas été démontrée, ce qui induit qu'il n'a pas permis aux enfants à risque de progresser en lecture. Toutefois, il semblerait que leur comportement ait évolué de manière évidente (amélioration de l'atmosphère en classe, de la collaboration d'équipe, et des attitudes individuelles et collectives).

La deuxième réplique est le « Projet Lecture » qui est sous la responsabilité de la DEPP et de l'association « Agir pour l'école » (FEJ⁷, 2014). Contrairement aux autres programmes, celui-ci a été étalé sur deux années et ne concernait plus les tout-jeunes enfants mais des enfants scolarisés entre la troisième maternelle (GSM) et la première primaire (CP). Six mille élèves sont concernés par cette réplique, soit un nombre nettement supérieur à celui du programme de Zorman. Dans le même principe que les autres programmes, une formation pour les enseignants et encadrants d'une trentaine heures était proposée. Enfin, afin de prévenir les difficultés d'apprentissage, l'enseignement explicite de ce programme était axé sur les mêmes domaines que le précédent. Les résultats post-intervention étaient relativement contrastés. En effet, positivement, plusieurs effets ont été mis en évidence telle qu'une progression dans la reconnaissance des lettres, de la phonologie, de la compréhension et du déchiffrage (FEJ, 2014). Néanmoins, les bénéfices n'ont pas été transférés ni à la maison ni à d'autres compétences (comme la lecture de mots ou le vocabulaire) et se sont limités à la période d'intervention.

Pour conclure, la quasi-totalité des programmes d'intervention précoce américains et français améliorent la réussite scolaire des enfants. Néanmoins, les effets positifs ne sont visibles qu'à court terme pour les programmes français. Dans le but de réduire les inégalités sociales et éviter le décrochage scolaire, plusieurs auteurs ont mis en évidence la nécessité de mettre en place une intervention précoce (Gentaz et al., 2013) en plus d'un entraînement sur deux ou trois ans (Bianco et al., 2012).

⁵ Centre National de la Recherche Scientifique.

⁶ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

⁷ Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse.

2.2.3. Le Programme P.A.R.L.E.R

Puisque le programme P.A.R.L.E.R est le sujet central de ce mémoire, nous l'aborderons plus en détail

Le dispositif et les bénéficiaires

C'est à la suite des programmes compensatoires américains et français que le projet **P.A.R.L.E.R**, Apprendre Réfléchir Lire Ensemble pour Réussir, a vu le jour (Zorman et al., 2015). Tout comme les anciennes études, ce dispositif est destiné aux enfants connaissant un cadre moins propice aux apprentissages, évoluant dans un milieu défavorisé. C'est pourquoi toutes les écoles le proposant appartenaient au REP de l'agglomération grenobloise (Zorman et al., 2015).

Afin d'obtenir des résultats positifs, le dispositif P.A.R.L.E.R a adapté son programme en tenant compte des différents résultats issus des anciens programmes. Plus précisément, pour pallier les écarts scolaires entre les populations favorisées et défavorisées, l'organisation du projet P.A.R.L.E.R s'articule autour de cinq axes : le travail en petits groupes homogènes, l'organisation de séances régulières, les séances courtes et intensives, l'apprentissage explicite et structuré, et le rythme différent des parcours en fonction des besoins.

Dans le but d'éviter les disparités inégalitaires entre les enfants, une formation de plusieurs jours a été proposée aux corps enseignants au début de chaque année scolaire. Elle avait pour objectif d'améliorer leurs compétences en matière de transmission du savoir en suivant les recommandations de l'enseignement explicite abordées dans la section suivante. De ce fait, il nous semble intéressant dans le cadre de ce mémoire, de prendre en considération leur satisfaction quant à la formation proposée.

De plus, les observations tirées des anciens programmes mettent en évidence l'importance de la précocité et du caractère prolongé de l'intervention (Bianco, 2015 Slavin et al., 2011), c'est pourquoi il est proposé aux enfants du deuxième cycle, à savoir, la troisième maternelle (GSM), la première (CP) et la deuxième année primaire (CE1).

Afin d'individualiser l'intervention, des ateliers étaient proposés. Les enfants étaient alors divisés en petits sous-groupes homogènes et donc répartis en fonction de leurs besoins. Plus les enfants rencontraient des difficultés (groupes 3 et 4), plus leur nombre de séances se voyait augmenter. Par ailleurs, la composition des groupes n'était pas figée ; un enfant pouvait dès lors changer de groupe s'il progressait suffisamment (Zorman et al., 2015). Cette répartition permettait ainsi à l'enseignant d'augmenter ses échanges avec les élèves et de proposer des aides adaptées en fonction du niveau de chacun.

Les résultats du programme en fin de deuxième année primaire (CE1) révèlent des effets significatifs à plusieurs niveaux : en fluence, en logique verbale, en orthographe et en vocabulaire. En effet, en plus d'atteindre un niveau de moyenne plus élevé que le groupe témoin, les élèves du groupe expérimental ont aussi de meilleurs résultats que l'échantillon national (Zorman et al., 2015).

Le programme P.A.R.L.E.R a ainsi permis aux enfants à risque de réduire l'échec scolaire et d'augmenter leur capacité de lecture en renforçant les acquisitions langagières.

La plus-value du projet P.A.R.L.E.R

Pourquoi des effets équivalents ne sont pas mis en évidence avec les autres programmes ?

Le nombre d'élèves concerné par le programme est différent. En effet, dans le cadre du programme P.A.R.L.E.R, seuls 107 élèves ont participé au dispositif, contre 2000 à 6000 élèves dans les trois autres programmes (Zorman et al., 2015). De ce fait, les sous-groupes lors des activités étaient plus restreints, ce qui permettait aux élèves d'évoluer à leur rythme et aux enseignants d'individualiser l'intervention.

En plus du nombre limité d'élèves, le projet P.A.R.L.E.R a aussi diminué le nombre d'enseignants. En effet, sur trois années scolaires, uniquement une dizaine d'enseignants étaient concernés par cette recherche. Ce nombre était bien plus important dans les autres programmes : une dizaine d'enseignants sur une année (Gentaz, Sprenger-Charolles, Colé et al., 2013) ou deux années scolaires (FEJ, 2014). Il convient de rappeler que dans chacune des études, les enseignants ou encadrants étaient suivis et formés sur plusieurs heures. Le fait que leur nombre

soit important pourrait impacter la qualité de la formation et ainsi la qualité de la pratique sur les élèves.

Enfin, la durée du dispositif en est aussi un atout. Les programmes précoces avaient pour difficulté de répliquer les bénéfices observés dans le cadre du projet P.A.R.L.E.R sur le long terme. Le fait d'intervenir sur trois ans augmente considérablement la chance d'obtenir des résultats à long terme (Bianco et al., 2012).

En synthèse, le programme P.A.R.L.E.R s'est avéré efficace pour pallier les difficultés que peuvent rencontrer les enfants issus de familles défavorisées mais l'est aussi pour tous les élèves. Cela permet ainsi de prévenir l'échec scolaire (Zorman et al., 2015).

2.2.4. Enseignement explicite

Compte tenu des résultats positifs du Programme P.A.R.L.E.R, aborder les différentes particularités de l'enseignement explicite semble fondamental pour mieux comprendre les changements de pratiques des enseignants qui mettent en œuvre ce programme.

L'efficacité de l'enseignement explicite a été prouvée par différents chercheurs tels que Rosenshine (1986) et Bissonnette (2012) notamment dans les domaines de la lecture mais cette méthode est également applicable à d'autres contextes comme les mathématiques par exemple. Cette stratégie permet aux enfants d'avoir un apprentissage de qualité en usant d'un enseignement dit « visible » (Hattie, 2009) et est profitable tant aux élèves issus de familles défavorisées qu'aux élèves performants. Cet enseignement se veut donc être équitable. Plus précisément, l'assimilation d'une matière doit se faire de manière segmentée, c'est-à-dire que l'enseignant doit s'assurer de la bonne compréhension de l'enfant et veiller à ce que sa participation soit active. C'est pour cette raison que de nombreuses recherches mettent l'accent sur l'efficacité de cette pratique par rapport aux autres méthodes d'apprentissage (Gauthier et al., 2013).

Et concrètement, qu'entend-on par enseignement explicite ?

Contrairement aux autres modèles qui prônent davantage la pédagogie de découverte, l'enseignement explicite se veut être une pédagogie centrée sur l'enseignement (Gauthier et al.,

2007). Plus précisément, l'enseignant se doit de suivre différentes actions qui lui permettront de faciliter les acquisitions des élèves : **dire**, **montrer** et **guider** (Gauthier et al., 2007).

Dire, c'est-à-dire clarifier les intentions et objectifs ciblés dans la séance et de faire des liens avec les acquis des enfants.

Montrer, c'est-à-dire éclaircir ce qui est demandé dans l'exercice en explicitant à haute voix les réflexions par lesquelles l'enseignant est passé. Lors de cette action, l'enseignant explique tout le cheminement de sa pensée qui a mené au résultat.

Guider, c'est-à-dire demander à l'élève de rendre explicite son raisonnement implicite dans une application concrète, tout en lui fournissant un feedback adéquat pour éviter qu'il n'enregistre ses erreurs.

En plus des actions que l'enseignant va devoir mener, l'enseignement explicite suit une progression en trois étapes (Gauthier et al., 2007) : la **mise en situation**, **l'expérience d'apprentissage** et **l'objectivation**.

La première étape est la **mise en situation**. Plus précisément, à ce moment, les enfants s'approprient à acquérir de nouvelles connaissances. Concrètement, l'enseignant énonce de manière claire les notions qui seront étudiées durant le cours. Les objectifs seront ainsi abordés. Enfin, l'enseignant veillera à la stabilité des apprentissages antérieurs nécessaires à cette nouvelle acquisition.

La deuxième étape est **l'expérience d'apprentissage** et comprend trois stratégies :

Le modelage. L'objectif est d'éviter de surcharger la mémoire de travail en mettant en lien les acquis de l'élève avec la nouvelle habileté à acquérir (Bissonnette et al., 2003). Les enseignants s'efforcent donc à expliquer et décrire tout le raisonnement. Il peut alors recourir d'exemples et de contre-exemples (Bissonnette et al., 2003).

La pratique guidée. L'enseignant doit veiller à la bonne compréhension des élèves en leur fournissant des feedbacks. C'est également à ce moment que des ateliers en petits groupes peuvent avoir lieu pour mettre en pratique ce qui aura été acquis lors de la phase précédente (Bissonnette et al., 2003).

La pratique autonome. L'élève consolide ses nouvelles connaissances de manière individuelle afin de favoriser son automatisation (Bissonnette et al., 2003).

Pour finir, la dernière étape de l'enseignement explicite, l'**objectivation**. L'enseignant encourage les élèves à rappeler les éléments essentiels vus lors de la leçon dans le but de les maintenir en mémoire.

Pour conclure, mettre en place un enseignement explicite nécessite d'être guidé. C'est dans ce cadre que la plateforme numérique du Programme P.A.R.L.E.R propose une formation pour les enseignants.

2.3. Développement professionnel

Après avoir abordé la création des programmes compensatoires et notamment l'apport du programme P.A.R.L.E.R, il convient maintenant d'introduire la notion du développement professionnel. En effet, l'instauration d'un programme tel que P.A.R.L.E.R propose une formation pour les enseignants qui induit un changement dans leurs pratiques. Par conséquent, considérer les étapes par lesquelles un professionnel évolue est important afin de lui soumettre un apprentissage adéquat.

2.3.1. Développement professionnel et enseignants

Comme l'affirment Uwamariya & Makamurera (2005), sous le terme développement professionnel, se cachent plusieurs significations. Tandis que Boucher et l'Hostie (1997) parlent de formation continue, Lafortune et Deaudelin (2001) parlent de développement pédagogique et Huberman (1989) d'évolution professionnelle.

Le développement professionnel est un processus relativement complexe qui s'inscrit dans une temporalité. Sa définition dépend de la conception théorique que prend l'auteur (Uwamariya & Mukamurera, 2005). En effet, les auteurs rencontrent des difficultés pour s'accorder sur les différentes étapes et aspects du développement professionnel (Boutin, 1999). Certains prennent en compte les changements connus par l'enseignant durant sa pratique (Glatthorn, 1995, cité

par Uwamariya & Makamurera, 2005) et suivent une perspective temporelle, c'est la perspective développementale. D'autres mettent l'accent sur la construction des acquisitions grâce aux formations qui rendent l'enseignant autonome dans sa pratique (Lafortune Deaudelin, 2001), c'est la perspective professionnalisante. Yvon & Clot (2004) rajoutent une autre perspective issue du paradigme réflexologique de William James.

La perspective développementale puise sa conception dans les travaux issus du développement psychologique de l'enfant et fait référence à Piaget (1979). Conformément à cette théorie, les connaissances acquises tout au long de la vie suivent un processus linéaire. En d'autres termes, plusieurs stades se succèdent parmi lesquels les derniers paraissent plus complexes que les précédents. Cela permet à chaque individu de changer son comportement et ses pensées grâce aux expériences antérieures (Limoges et Hébert, 1988). Les étapes successives du développement professionnel ont mené aux travaux de Super (1953, cités par Dolan et al., 1995). Pour les chercheurs, ces étapes linéaires débutent dès l'enfance et se poursuivent jusqu'à la retraite. Elles suivent un continuum à travers lequel, à différentes étapes, sont associés de nouveaux acquis. Dans cette optique, les changements de pratiques des enseignants sont traduits par des modifications d'attitude, de performance, de convictions (Lefevre, Garcia & Namoloyan, 2009) induites par les expériences et il est important de les prendre en considération.

Une autre perspective est issue des travaux de William James et de son paradigme réflexologique. Cette conception veut confondre, et ainsi considérer, apprentissage et développement comme une et une seule entité (Yvon & Clot, 2004). Le rapport entre ces deux termes supposerait une activité.

Cependant, il est aussi possible de prendre en compte l'évolution du développement professionnel des enseignants selon une perspective professionnalisante. Elle est tirée de l'idée de Vygotski (1978), selon qui, l'apprentissage et le développement ne sont pas deux entités distinctes mais s'influencent entre elles. Contrairement à la théorie piagétienne, l'apprentissage déterminerait le développement. En effet, pour Vygotsky, il y aurait un « impact des processus d'apprentissage sur la réorganisation des fonctions psychiques supérieures de telle sorte que le développement se manifeste à travers une forme et une direction nouvelle ». Par conséquent, le professionnel est considéré comme étant un acteur autonome et responsable de ses actes. Ses formations lui permettront d'acquérir du savoir et ainsi d'augmenter son efficacité au travail

(Lefevre et al., 2009). Cela atteste d'une dimension constructive. Cette théorie prend en compte deux directions : le processus d'apprentissage et le processus de recherche ou réflexion. Tous deux permettent à l'enseignant de se responsabiliser et de devenir un professionnel expert. Le premier processus, celui de l'apprentissage (Clément & Vanderberghe, 1999) met l'accent sur l'enseignant et son rôle primordial dans la transmission des savoirs aux élèves. Conformément à cette théorie, l'enseignant se doit de se former (Parent et al., 1999) car la formation implique une prise de contact avec d'autres professionnels et conduit donc à un enrichissement réciproque. Le développement professionnel par la recherche a été décrit par Schön (1994) et combine la réflexion *dans* l'action (l'enseignant fait des modifications pendant qu'il travaille) et la réflexion *par* l'action (l'enseignant change ses pratiques grâce à des expériences antérieures). L'enseignant s'engage ainsi dans un processus d'apprentissage.

2.3.2. Les changements de convictions et de pratiques

Enseigner, ce n'est pas uniquement transmettre du savoir et des connaissances. Il s'agit avant tout de viser l'amélioration des apprentissages des élèves et c'est ce qui fait la plus grande satisfaction des enseignants. En effet, la finalité de l'enseignement est que l'enfant acquiert des compétences (Lafortune, 2006).

« Devenir un meilleur enseignant signifie améliorer les résultats d'apprentissage des élèves » (Guskey, 2002).

Toutefois, l'acceptation au changement de pratiques et convictions des enseignants n'est pas évidente. En effet, selon Lafortune (2006), il existe trois types de personnes :

- Celles pour qui le changement est attendu et qui acceptent de modifier leurs pratiques
- Celles pour qui le changement de pratiques est difficile mais pas impossible. Généralement, leurs convictions sont chamboulées mais, après un moment de réflexion, ils acceptent la remise en question
- Celles pour qui le changement est difficile, voire impossible.

Par quelles phases passeraient les enseignants pour arriver à un changement de pratiques ? Boucher et Jenkins (2004) en rapportent quatre. La première phase correspond à la *phase d'appréhension*. Le professionnel connaît un sentiment d'insécurité et d'inquiétude qui se

manifeste par l'anxiété. Une partie de l'explication se trouve dans le fait que, changer une pratique, c'est aussi prendre le risque de ne pas réussir. Par conséquent, pour éviter toute complication, les instituteurs ont tendance à rester prudent et dans leur zone de confort. La deuxième phase est caractérisée par l'exploration de nouvelles pratiques : c'est la *phase d'expérimentation*. Dans ce cas précis, le professionnel est encore dans l'incertitude et la crainte. Toutefois, après un moment de réflexion, il devient ouvert au changement malgré l'incertitude. S'en suit la *phase d'appropriation* durant laquelle l'enseignant peut avoir recours à des ajustements s'il le juge nécessaire. Finalement, la dernière phase identifiée par les auteurs est la *phase de consolidation*. Toutes ces étapes s'inscrivent dans une démarche d'accompagnement socioconstructiviste qui confronte les pratiques et les convictions afin de faire des réajustements (Lafortune & Martin, 2004).

Toutefois, dans bien des cas, un programme de développement professionnel peut s'avérer inefficace. C'est souvent le cas lorsqu'il ne prend pas en compte la motivation de l'enseignant. En effet, d'après Fullan (1991), certains programmes ne permettent pas de lutter contre l'ennui et l'abandon. Lorsque cela arrive, l'enseignant a tendance à ne pas changer sa pratique.

Pour toutes ces raisons, il est essentiel de prendre en compte, grâce à des entretiens ou des questionnaires à destination des professionnels, les engagements qui tendent au changement pour qu'il ait lieu (Lafortune, 2006).

2.4. La plateforme : un outil de formation

Du fait du peu de formation professionnalisante proposée dans le cadre des études d'enseignement (Jolion, 2011), les enseignants se retrouvent confrontés à un triple doute : le doute identitaire, le doute pédagogique et le doute sur soi-même (Ria & Leblanc, 2011). C'est pour cela que depuis quelques années, l'apprentissage en ligne s'étend de plus en plus, notamment dans la pratique de l'enseignement (Rhim & Han, 2020). Le but est de réduire ces doutes en leur proposant des formations adéquates (Al-Balas et al., 2020).

2.4.1. Didactique professionnelle et ingénierie de formation

La notion de didactique professionnelle et d'ingénierie de formation sont deux compétences distinctes mais complémentaires.

De plus en plus de professionnels sont à la recherche de dispositifs qui pourraient les aider à renforcer leurs compétences déjà acquises et à les accroître (Renard & Derobertmeasure, 2019). C'est dans ce cadre que l'ingénierie de formation voit le jour et prend ainsi principalement forme à travers deux pratiques : l'analyse de besoins et la construction d'outils de formation (Pastré et al., 2006). C'est par ailleurs par ce premier élément que naît la didactique professionnelle. D'après Pastré, l'ingénierie de formation vise à aider les professionnels à atteindre un niveau de compétence plus élevé dans le but de transmettre adéquatement des savoirs aux élèves. Elle est basée sur l'identification des besoins des élèves tout en formant les enseignants. Toujours selon ces mêmes auteurs, l'ingénierie de formation permettrait à l'adulte de se focaliser sur « comment faire apprendre » plutôt que « quoi faire apprendre » : c'est donc le contexte social qui est au cœur de l'intervention.

S'en suit alors la didactique professionnelle. Elle s'est développée à partir de plusieurs champs disciplinaires, et puise notamment son existence dans la psychologie du développement de Piaget et Vygotski. En effet, tout comme Piaget, cette notion part du principe selon laquelle les compétences que nous développons sont changeantes et immuables en fonction du milieu dans lequel nous évoluons, tout en prenant en compte les interactions sociales que Vygotski met en avant (Huard, 2010). Toutefois, la didactique professionnelle se développe également à partir de la psychologie ergonomique⁸ (Huard, 2010) et fait la distinction entre les savoirs et pratiques déclarées et les pratiques effectives (Vinatier, 2009). Par ailleurs, selon la théorie de Piaget, l'individu construit ses connaissances en s'adaptant à son milieu.

Plusieurs auteurs abordent la notion de didactique professionnelle. Selon Pastré et ses collaborateurs (2006), l'objectif de la didactique professionnelle est d'étudier les processus d'apprentissage des connaissances et le développement des compétences en se focalisant sur l'activité professionnelle plutôt que sur les savoirs théoriques. En d'autres termes, il s'agit d'analyser le travail en vue de développer leurs compétences et expériences professionnelles.

⁸ Selon Leplat (1980), l'ergonomie correspond à : « une technologie dont l'objet est l'aménagement des systèmes hommes-machines ».

Des simulations de travail réelles ou fictives peuvent ainsi être utilisées en tant que support d'apprentissage (Huard, 2010).

D'après Goigoux (2007), cette didactique professionnelle présente plusieurs objectifs :

- Rendre compte de l'efficacité du travail du professionnel
- Rendre compte des composantes qui influencent les apprentissages des élèves
- Faciliter la conception et le développement de nouveaux instruments (ingénierie didactique)
- Rendre compte et expliquer ce qui est mis en place par chaque professionnel pour aider les élèves à apprendre
- Modéliser l'activité d'enseignement à des fins de formation professionnelle
- Favoriser le développement des compétences professionnelles
- Élaborer de nouvelles prescriptions primaires ou secondaires

In fine, elle cible l'amélioration de la qualité de l'enseignement en agissant directement sur les professeurs, tout en leur proposant de nouvelles techniques pédagogiques innovantes (Cèbe & Goigoux, 2018).

2.4.2. Outil de formation et plateforme P.A.R.L.E.R

« L'utilisation de nouveaux outils ou de dispositifs innovants apparaît de plus en plus nettement comme un vecteur puissant de développement professionnel dans les recherches récentes portant sur l'amélioration de l'enseignement » (Fishman et al., 2013 cités par Cèbe & Goigoux, 2018). En effet, les nouvelles technologies sont une partie intégrante de notre quotidien et le nombre d'utilisateurs ne fait qu'augmenter (Filip et al., 2008) d'autant plus depuis le contexte de pandémie de la COVID-19. Elles permettent également de s'informer et se former plus facilement (Duplâa & Talaat, 2011).

Construction d'une formation e-learning

Outre la possibilité de proposer un apprentissage indépendant (Belfi et al., 2021), l'apparition des cours en ligne offre aux professionnels des cours de qualité (Emanuel, 2020). En effet,

contrairement à une formation sur le terrain, la plateforme de formation leur permet d'évoluer à leur rythme et de réduire l'écart entre la théorie et la pratique (Dickieson et al., 2008). Dans cette optique, dans le but de rendre une plateforme de formation optimale, il est nécessaire qu'elle propose un apprentissage par étapes ainsi que des activités progressives. En d'autres termes, la formation en ligne doit prôner l'individualisation, c'est-à-dire, qu'elle doit permettre à l'enseignant d'évoluer à son rythme et selon ses besoins (Georges & Derycke, 2007). Concrètement, les apprenants doivent avoir la possibilité d'ajuster leur rythme de formation en articulant leur journée comme ils le souhaitent, pour ainsi augmenter la qualité de leur apprentissage.

L'objectif d'un outil de formation comme une plateforme en ligne, est de guider les enseignants grâce à une série de fonctionnalités et d'outils mise à disposition dans le but de favoriser l'apprentissage des élèves (George & Derycke, 2007). C'est pour cela que le projet P.A.R.L.E.R propose une formation en ligne de type vidéoformation pour les enseignants. Les avantages liés à cette technologie sont multiples, puisqu'en plus de proposer des activités, elle permet d'accéder à diverses ressources.

Zhen et al. (2022), répertorient les caractéristiques nécessaires d'un bon système de formation, lequel doit proposer :

- Un module de bibliothèque de cours, proposant des ressources d'apprentissage
- Un module de banque de questions, permettant à l'apprenant d'évaluer ses connaissances
- Un module de bibliothèque de cas, comprenant des vidéos de simulation, des scénarii
- Un module de paramètres personnels, permettant à l'apprenant de contacter le service client, d'envoyer des commentaires, ou encore, de reprendre des éléments sociodémographiques (sexe, âge, ...).

Ces caractéristiques ont aussi été répertoriées par Adem et ses collaborateurs (2022) sous d'autres critères. Pour ces auteurs, une bonne plateforme de formation en ligne doit également:

- Être facile d'utilisation
- Prendre en compte la charge mentale de l'utilisateur (durée des cours, contenus)
- Proposer une interface adaptable (assistance mobile, modification de la langue, ...)

- Proposer une méthode de présentation
- Proposer un groupe de travail dans lequel l'utilisateur aura un rôle et des responsabilités

Comment est articulée la plateforme de formation P.A.R.L.E.R ?

La plateforme numérique P.A.R.L.E.R a été construite en collaboration entre une équipe de chercheurs du service ADPE⁹ de l'Université de Liège et des enseignants de plusieurs écoles de la FW-B. Ce dispositif est composé de six modules.

Lorsque l'enseignant consulte un module, il fait face à trois types d'information sur son écran :

1. La **barre de progression** qui lui permet d'entrevoir l'avancement du parcours d'apprentissage
2. Le **menu déroulant du module** qui permet de voir l'entière articulation du modèle. Ce type d'information est essentiel car il est fondamental que les formateurs puissent appréhender les buts à atteindre (Goigoux, 2002).
3. **Le contenu**. C'est à cet endroit que sont proposés les vidéos scénarisées d'observation et les différentes questions qui lui permettront de se rendre compte de sa compréhension.

Module 1 : Les clés pour entrer dans le programme P.A.R.L.E.R.	S1 : Découvrir la plateforme S2 : Découvrir le programme P.A.R.L.E.R
Module 2 : L'organisation autour des ateliers	S1 : Préparer le travail en ateliers S2 : Gérer le travail en ateliers
Module 3 : Les ateliers <i>Catégo</i>	S1 : La catégorisation : quoi, pourquoi, comment ? S2 : S'approprier Catégo S3 : Le déroulement des ateliers
Module 4 : Les ateliers <i>Compréhension de la langue orale</i>	S1 : La compréhension de la langue orale : quoi, pourquoi, comment ? S2 : Le déroulement des ateliers
Module 5 : Les ateliers <i>Conscience phonologique</i>	S1 : La conscience phonologique : quoi, pourquoi, comment ? S2 : Le déroulement des ateliers
Module 6 : Les ateliers <i>Fluence</i>	S1 : La fluence : quoi, pourquoi, comment ? S2 : Le déroulement des ateliers

Tableau 1 : Articulation de la plateforme P.A.R.L.E.R

⁹ Analyse et accompagnement du Développement Professionnel des Enseignants.

Les modules centrés sur les différents ateliers sont à chaque fois articulés de la même manière. Ils commencent par aborder les différents fondements théoriques qui soutiennent la notion cible puis les différents moyens qui permettent de contrer les problèmes rencontrés par les élèves. Les créateurs de cette plateforme estiment que la formation durerait environ douze heures. Toutefois, ce dispositif se veut être adaptable puisque l'enseignant peut suivre les modules selon ses préférences (dans l'ordre qu'il souhaite, en consacrant le temps qu'il souhaite, etc.).

2.4.3. Critères de Renaud adaptés à la plateforme P.A.R.L.E.R

Comme nous l'avons vu précédemment, il est important qu'un dispositif tel qu'une plateforme de formation en ligne réponde aux exigences des utilisateurs. En effet, l'utilisation d'outil numérique comme la plateforme de formation en ligne P.A.R.L.E.R permettrait d'exercer une influence importante sur le développement professionnel des enseignants, et impacterait ainsi l'apprentissage des élèves (Bryk et al., 2015). Toutefois, afin d'atteindre les objectifs attendus, il est plus que nécessaire qu'enseignants et scientifiques travaillent en étroite collaboration (Bryk, 2015). De fait, comme le rappelle Bryk (2015), un fossé peut se créer entre le milieu de la recherche et la réalité pratique. C'est pourquoi, il est essentiel de prendre en compte les savoirs des deux parties.

De cette volonté de former adéquatement les enseignants et donc d'améliorer l'outil, en découle la création d'une grille de quinze critères. Cette grille a été conçue par Renaud (2020) et a pour but de catégoriser ces éléments selon trois dimensions ergonomiques : l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité d'un outil didactique. Dans le cadre de ce mémoire, nous aborderons l'adaptation de cette grille (tableau 2) élaborée par Leyh et al. (s.d.) qui prend en compte l'évaluation de la qualité de la plateforme par les enseignants.

Dimensions	Indicateurs
Utilisabilité	Facilité pour comprendre l'outil
	Confort d'utilisation (simple, maniable, compréhensible)
	Charge de travail (durée de la formation, effort cognitif, possibilités de raccourcis)
	Flexibilité : outil personnalisable par l'enseignant
	Ajustement : ajusté et/ou ajustable à différents profils d'apprenants (par exemple, pouvoir passer certains contenus déjà connus)
Utilité	Pertinence des objectifs poursuivis et/ou redéfinis
	Pertinence de la nature et de l'ordre des tâches proposées et des choix de supports
	Pertinence de la temporalité de l'enseignement (durée des tâches, séances, séquences)
	Apports de l'outil par comparaison avec les autres outils ou techniques disponibles
	Constats d'intérêt, d'attention et de motivation des formés
	Constats de progrès des formés
Acceptabilité	Compatibilité avec la vision de la formation que se fait le formé (relation avec le type de formation proposée)
	Compatibilité avec la prescription : types de formations valorisées et reconnues
	Compatibilité avec le style pédagogique de l'enseignant, ses démarches habituelles et son organisation pédagogique
	Favorable au développement professionnel de l'enseignant : ses propres apprentissages, son intérêt personnel, sa reconnaissance ou valorisation, le sens de son travail

Tableau 2: Evaluation de l'utilisabilité, de l'utilité et de l'acceptabilité du dispositif de formation (Leyh et al., 2022, adapté de Renaud, 2020)

3. Méthodologie

3.1. Objets de la recherche

Afin de prévenir des difficultés d'apprentissage en langage écrit, différents programmes d'intervention ont été créés dans le but d'agir dès le début des apprentissages. En effet, comme précédemment décrit, il existe un écart de performance significatif entre les enfants de familles favorisées et défavorisées (Zorman et al., 2015). Cela est principalement dû au fait que ces derniers ne possèdent pas des compétences solides en langage oral. Dans le but d'améliorer les performances, il est nécessaire d'agir sur les enseignants en leur proposant des formations adéquates et en prenant en compte leur développement professionnel. Ces formations auront pour but de les guider et de répondre à leurs besoins afin que la transmission du savoir se fasse dans le meilleur des intérêts des élèves.

Des outils de formation, comme la plateforme du programme P.A.R.L.E.R, permettent aux enseignants de mieux se former davantage. L'objectif général de ce mémoire est de comprendre comment la plateforme de formation en ligne P.A.R.L.E.R a influencé les pratiques des enseignants belges de cycle 2 et plus précisément, d'aborder les conditions nécessaires à sa mise en place. Pour ce faire, nous dégagerons brièvement ce qui a été réellement mis en œuvre par l'enseignant, et les éventuelles adaptations nécessaires. Nous parlerons aussi de l'outil numérique et de sa perception par les enseignants. Enfin, la dimension « développement professionnel » des professeurs ainsi que l'impact sur les élèves seront aussi évoqués.

Afin de ne pas restreindre notre recherche, nous ne formulerons pas d'hypothèses de recherche.

Au cours de cette partie, nous caractériserons également la méthodologie choisie pour répondre à notre question de recherche.

3.2. Participants et recrutement

Nous espérons initialement recruter environ douze enseignants remplissant différents critères de sélection. Etant donné que nous avons déjà eu l'occasion de réaliser une analyse quantitative des performances d'enfants de première primaire issus de familles favorisées et défavorisées, scolarisés dans la Province de Namur, il nous a semblé intéressant de recruter leurs enseignants. Tous devaient avoir implémenté le Programme P.A.R.L.E.R et reçu le matériel nécessaire pour

l'exécution du programme en classe. De plus, ils ne devaient pas être non plus encadrés par un conseiller pédagogique mais avoir suivi la formation au travers de la plateforme en ligne.

Le nombre de participants aurait pu être revu à la baisse si une saturation des données était observée (Bloor et Wood, 2006).

Toutefois, la réalité fut toute autre et nous avons dû réadapter nos critères de sélection car peu d'enseignants remplissaient toutes ces conditions. Par conséquent, de nouveaux critères de sélection ont été fixés. Nos participants devaient tous enseigner en cycle 2 (3^{ème} maternelle, première primaire ou deuxième primaire), avoir suivi la formation sur la plateforme en ligne P.A.R.L.E.R et avoir implémenté le programme en classe. Nos participants avaient donc la possibilité d'être suivis ou non par une conseillère pédagogique.

Au niveau du recrutement, nous avons pris contact par courriel avec les enseignants grâce à une base de données qui répertoriait les participants au programme. Également, nous nous sommes dirigés vers la plateforme Facebook sur laquelle existe un groupe privé composé d'enseignants participant au programme et ayant suivi la formation en ligne. Notons par ailleurs que tous les candidats sont volontaires. Après la mise en relation, nous avons pris soin d'envoyer à chacun des participants les consentements libres et éclairés ainsi que les modalités d'anonymisation des données.

Finalement, seuls cinq enseignants ont participé à notre recherche. Notons que notre méthodologie se basera sur une étude qualitative, par conséquent, nous ne cherchons pas à garantir la représentativité de l'échantillon.

3.3. Déroulement

Les entretiens se sont déroulés dans le courant des mois d'avril à juin après l'accord du comité éthique. Tous ont débuté par une brève introduction au cours de laquelle je me suis présentée et le but de cette recherche abordé. Les participants, tous volontaires, ont pu alors me poser toutes leurs questions et ainsi, me permettre de répondre à leurs interrogations. Je les ai informés qu'ils pouvaient se retirer de cette étude à n'importe quel moment et que les réponses données respecteraient leur anonymat. En effet, à aucun moment nous figurerons dans notre étude leur nom ou encore l'école dans laquelle ils exercent.

Rassurés, les enseignants étaient alors libres de leur discours. L'entretien comporte trois parties, que nous expliciterons par la suite.

Pour le bon déroulement de l'entrevue, des auteurs rapportent qu'idéalement la durée moyenne d'un entretien varie pour un adulte entre 45 minutes et 180 minutes (Baribeau & Royer, 2012). Dans le cas de notre étude, chaque entretien a duré environ une quarantaine de minutes en fonction des participants et s'est fait individuellement. Initialement, chaque entretien devait se dérouler dans une pièce au calme, au sein de l'établissement. Mais afin d'obtenir un maximum de participants, ils se sont finalement déroulés en visioconférence, sur une plateforme sécurisée et dans un endroit calme.

Pour faciliter l'échange et instaurer un climat de confiance, les entretiens ont été enregistrés dans le but d'être retranscrits par la suite. Les seules notes prises lors de l'entretien ont été les éventuelles réflexions, questions, et observations que nous pouvions avoir.

3.4. Approches et instruments

3.4.1. Entretiens semi-dirigés

Ce mémoire a pour objectif d'analyser « Quelles conditions rapportées par les enseignants belges de cycle 2 sous-tendent l'appropriation de l'outil en classe ? Que disent-ils de la qualité de l'outil et de la formation ? ». De ce fait, il se basera sur une analyse qualitative pour nous permettre de comprendre les expériences personnelles de notre population quant à notre question de recherche.

Selon Kohn & Christiaens (2014), il est possible de collecter les données qualitatives de plusieurs manières. Dans notre cas, nous opterons pour l'entretien semi-dirigé. Il nous permet de recueillir toute une série d'informations sur leur ressenti du changement de pratiques. De plus, il permet un rapport d'égalité entre le chercheur et la personne interviewée (Blanchet & Gotman, 2014). En effet, le chercheur pourra consulter les notes qu'il aura préparées au préalable, afin de s'assurer d'obtenir les informations pertinentes pour son sujet de recherche mais l'interviewé sera libre de s'exprimer comme il le souhaite. Ainsi, c'est l'interviewé qui

guidera en quelque sorte l'entretien puisque c'est lui qui partagera ses impressions et ses croyances (Savoie-Zaic, 2009).

Kohn & Christiaens (2014) ont mis en évidence les différents objectifs et axes qui ont motivé notre choix de l'analyse qualitative. Tout d'abord, contrairement à l'analyse quantitative qui permet de récolter des données numériques, l'analyse qualitative nous permet de recueillir des observations et explications des enseignants. En effet, nous ne souhaitons pas mesurer l'influence de la plateforme de formation mais bien comprendre comment cela s'est produit (Dionne, 2018).

Enfin, en fonction de ce qui aura été récolté, le chercheur pourra alors peaufiner sa réflexion afin que les résultats soient admissibles.

3.4.2. Guide d'entretien

Dans le but d'orienter la discussion, nous nous appuierons sur un guide d'entretien que nous avons créé (Annexe 1). Néanmoins, comme le préconise Quintin (2012), il s'agira avant tout d'un aide-mémoire plutôt qu'un questionnaire à suivre à la trace. Il permet de préparer l'entretien. Par conséquent, il s'agit d'une liste de questions non-exhaustive et d'autres questions peuvent apparaître au fur et à mesure des réponses des participants.

Nous avons divisé notre guide d'entretien en quatre structures. Chacune d'elles comprend une ou plusieurs questions relativement larges puis des précisions peuvent être apportées afin de se diriger vers le vécu du participant.

Nous allons maintenant aborder les différentes parties du guide.

Introduction	A) Présentation de la chercheuse et de la recherche B) Explication du but de la recherche et du type d'entretien C) Réponses anonymes et pas de réponse-type attendue. Nous cherchons juste à mieux comprendre la réalité du terrain
---------------------	--

L'entrevue débutera par une brève introduction qui permet d'établir un climat de confiance avec l'enseignant. Nous insisterons sur le fait qu'aucune réponse-type n'est attendue. En effet, comme l'affirme Bardin (1977), il est important que l'interprétation des résultats trouve son

équilibre entre objectivité et subjectivité. Par conséquent, nous avons veillé à ne pas orienter les réponses des participants en leur proposant des questions ouvertes. Quand cela n'a pas été possible, des questions plus profondes sont alors posées afin d'obtenir un maximum d'informations.

Première partie Implémentation du programme	Avez-vous eu l'occasion de mettre le programme en œuvre ?
---	---

La première partie concerne l'implémentation du programme. Lors de cette partie, nous explorerons la pratique de l'enseignant et l'impact que le programme a pu avoir sur l'apprentissage des élèves.

Deuxième partie Recours à la plateforme ou non et impact sur l'évolution des pratiques	Vous êtes-vous rendus sur la plateforme ?
	Que pouvez-vous me dire sur l'évolution de votre pratique ?
	Avez-vous déjà suivi d'autres formations ?
	Êtes-vous familier avec les formations en ligne ?
	Quelles sont les méthodes de transmission que le programme vous a apportées ?
	Comment percevez-vous la plateforme ? (Renaud, 2020)

La deuxième étape se focalise sur la plateforme en ligne. Nous explorerons donc le vécu et l'impact de la plateforme en ligne sur le participant et sa pratique. La dernière sous-question traite des qualités que Renaud (2020) a dégagé sur les caractéristiques d'un outil didactique.

Conclusion	Éléments supplémentaires ?
	Synthèse de l'entretien et le mot de la fin

L'entretien se clôturera par une brève synthèse de l'entretien et ce sera l'occasion pour les enseignants d'ajouter des éléments supplémentaires qui n'auront peut-être pas été abordés.

3.4.3. Recherche et analyse qualitative

Lejeune (2019) rappelle dans son ouvrage que pour mener une recherche, qu'elle soit quantitative ou qualitative, elle impliquera obligatoirement quatre stades : la problématisation, la collecte de données, l'analyse de données et la rédaction de l'analyse. Elles peuvent être organisées de manière séquentielle, c'est-à-dire, l'une après l'autre, ou itératif, c'est-à-dire au même moment car elles s'influenceraient entre elles. Étant donné qu'une donnée récoltée dans le cas d'une recherche qualitative peut influencer une autre, elle implique une organisation parallèle.

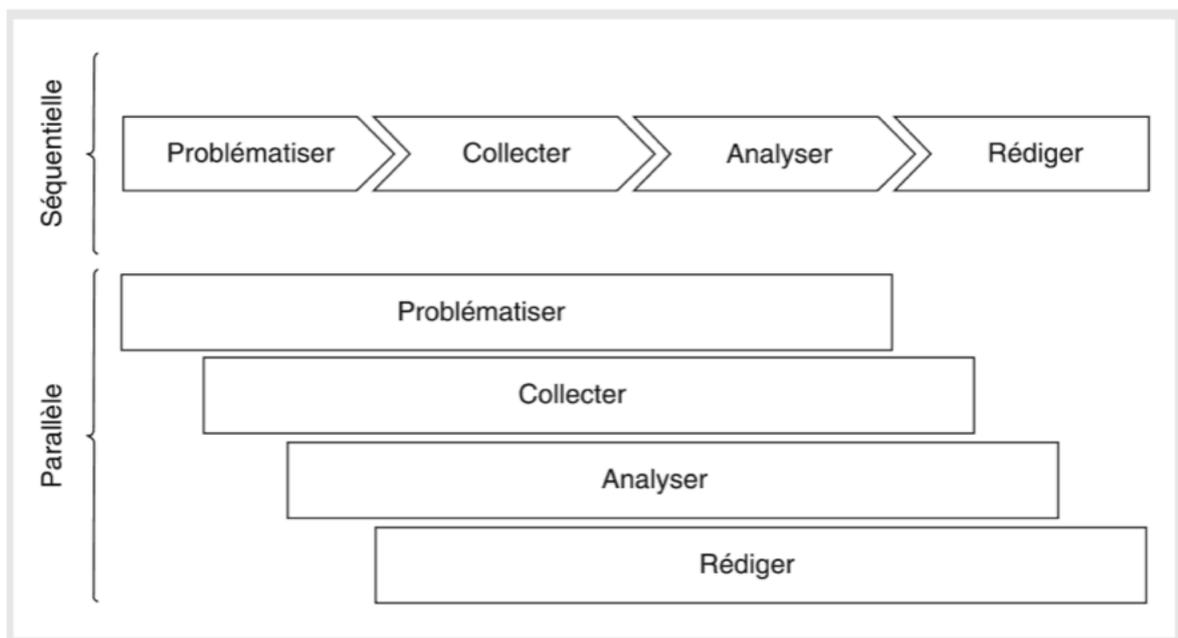


Figure 2 : Organisation séquentielle et parallèle de la recherche (Lejeune, 2019)

Il existe plusieurs méthodes d'analyse qualitative. Dans le cadre de notre recherche, nous avons trouvé plus judicieux de réaliser une analyse catégorielle. En effet, nous ne souhaitons pas comparer les participants entre eux mais bien de dégager les réponses des participants au regard d'un thème (Quintin, 2012). Plus précisément, nous mettrons en lien et en évidence les réponses de nos enseignants avec les catégories énoncées plus haut dans notre guide d'entretien. Ainsi les catégories permettent elles, de donner plus de sens et à dégager plusieurs aspects liés à un concept (Lejeune, 2019).

Comment avons-nous procédé ? Nous avons suivi les recommandations de Lejeune (2019). Le nombre de participants inclus dans la recherche est un aspect qui diffère d'une méthodologie à

une autre. Dans notre cas, nous ne nous étions pas fixés de nombre précis de participants. Les douze participants énoncés lors de la section précédente était le nombre moyen recommandé par différents chercheurs. Initialement, nous souhaitions arrêter de recruter au moment de la saturation des données.

Chaque entretien a été retranscrit. Les idées principales étaient alors dégagées avant l'entretien suivant. Cela permettait ainsi à l'étudiante-chercheuse de noter par la suite ses différents questionnements et entrevoir quelques modifications pour les prochains entretiens. Par conséquent, la problématique de la recherche n'a fait qu'évoluer tout au long de l'analyse car dépendait du discours des enseignants.

Comment avons-nous analysé ? Dans le but de faciliter l'analyse des propos des enseignants, un tableau d'analyse a été créé (Annexe 2). Pour se faire, une première lecture des interviews retranscrits a été réalisée. Une deuxième relecture s'est imposée et des libellés ont été dégagés. Ils nous ont permis de construire une grille dans laquelle les propos des enseignants ont été repris. En d'autres termes, après la retranscription des entretiens et plusieurs relectures, des catégories ont été conçues afin d'analyser la réalité de nos enseignants.

4. Résultats

4.1. Les pratiques d'enseignement

Lors de cette première partie, nous allons aborder l'implémentation du Programme P.A.R.L.E.R en classe. Plus précisément, nous allons rendre compte de ce qui a été mis en œuvre par l'enseignant, et expliciter les éventuelles adaptations effectuées.

4.1.1. Ce qu'ils ont fait

Le tableau suivant synthétise les caractéristiques de la classe ainsi que ce que les enseignants de cycle 2 ont mis en œuvre en classe. Pour plus de facilité, chacun des enseignants sera nommé E+chiffre. Par exemple, l'enseignant 1 sera repris sous E1, l'enseignant 2 sous E2, etc.

	E1	E2	E3	E4	E5
<i>Année</i>	P1-P2	P1	M3	P1	P1
<i>Nombre d'élèves en classe</i>	>20	7	>20	18	27
<i>Travail par groupe de niveaux</i>	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
<i>Ce qui a été fait</i>	80% du programme	Phonologie	Catégo, conscience phonologique, compréhension	Catégo, conscience phonologique, compréhension, fluence	Conscience phonologique, compréhension

Tableau 3 : Synthèse des caractéristiques de la classe et des ateliers P.A.R.L.E.R mis en œuvre

En nous basant sur le tableau, nous nous apercevons que tous les enseignants n'ont pas implémenté le Programme P.A.R.L.E.R de la même manière. En effet, il semblerait que l'enseignant E4 serait le seul à avoir mis en place la totalité des ateliers en classe. Néanmoins,

nous pouvons nuancer avec le fait qu'E3 est un enseignant de maternelle et que la fluence est une habileté qui s'acquiert et qui est abordée plutôt dès l'entrée en primaire. En ce qui concerne E1, nous n'avons pas obtenu d'informations quant aux ateliers mis en œuvre. Toutefois, il affirme n'avoir fait que « 80% du programme ». E2, qui est l'enseignant qui possède la plus petite classe en termes d'effectif, explique que seule la phonologie a été travaillée. Il rajoute que ce travail s'est principalement fait « d'une autre manière », dans le sens où il n'a pas eu recours à un travail papier-crayon, ce qui corrèle également avec les propos d'E4 lorsqu'il dit ne pas passer « directement [par] la feuille ». Par conséquent, travailler avec P.A.R.L.E.R semble leur avoir permis d'explorer davantage la modalité orale. Quant à E5, pour finir, n'a pu travailler que deux habiletés cette année, à savoir la conscience phonologique et la compréhension. Il explique également que les difficultés rencontrées par cet enseignant pour aborder la totalité des modules sont principalement dues aux conditions de terrain rencontrées en classe.

Pour conclure, l'ensemble des enseignants semblent avoir travaillé la conscience phonologique. A contrario, le décodage et la fluence, habiletés normalement travaillées à partir de la première primaire, ne semblent pas avoir été vues par tous les enseignants. L'enseignant E2 pourrait également être le seul à ne pas avoir abordé la compréhension au langage oral en classe. Ces propos sont toutefois à nuancer étant donné que nous ne possédons pas davantage d'informations quant au programme vu par E1. Les raisons qui pourraient expliquer les difficultés rencontrées pour mettre en œuvre la totalité du programme et qui ont été rapportées par les enseignants de cycle 2 vont être explicitées.

4.1.2. Conditions de mise en œuvre liées à la réalité du milieu scolaire

L'une des premières conditions rapportées par les enseignants qui sous-tendent la mise en place du programme concerne les réalités rencontrées en milieu scolaire.

Tout d'abord, le nombre d'enfants par classe fluctue en fonction des enseignants rencontrés. En effet, tous n'enseignent pas dans des petites classes et doivent donc adapter les vidéos de la formation à leur propre réalité. Par exemple, parmi nos enseignants, E1 travaille dans une classe à multiples niveaux et explique : « *Qu'avec des classes avec un seul niveau, que des classes de première ou que des classes de deuxième, c'est plus facile* ». De plus, il exprime la nécessité de

devoir « *sortir les enfants de la classe pour avoir le calme* » lorsqu'il travaille avec un petit groupe de niveaux. Il ne parvient par ailleurs souvent pas à aller jusqu'au bout des séances, ce qui pourrait également expliquer les résultats abordés dans la sous-partie précédente. Dans le but de faciliter l'organisation, notre enseignant a recours à une aide supplémentaire. En effet, pendant qu'il travaille avec un petit groupe, les enfants qui travaillent en atelier autonome sont surveillés par une autre enseignante. Ses propos corrélerent avec ceux explicités par E5, qui, lui, possède une grosse classe de 27 enfants et semble ne pouvoir mettre en place le programme que lorsque sa collègue est présente.

On retrouve donc l'idée qu'un grand nombre d'enfants pourrait bien être une limite au bon déroulement de la mise en place du Programme P.A.R.L.E.R, d'autant plus si la classe est relativement étroite. En effet, lorsque les enseignants abordent l'idée de devoir s'isoler avec les élèves lors des ateliers dirigés, cela impliquerait la disponibilité d'un autre local. A ce propos, E5 rajoute que les « *réalités logistiques* » viennent s'imbriquer aux difficultés déjà énoncées car « *il n'est pas toujours possible non plus de s'isoler dans un autre local* ». Par conséquent, il semble suggérer qu'avoir une petite classe et un grand nombre d'élèves n'est pas une condition idéale.

Contrairement aux enseignants E1 et E5, E2 possède quant à lui, une classe de 7 enfants. Toutefois, malgré l'effectif réduit d'élèves, il ne parvient pas à suivre scrupuleusement les conseils du programme. En effet, le fait de n'avoir que sept enfants en classe ne lui permettrait pas de les faire travailler par petits groupes de niveaux et qu'il serait selon lui donc plus laborieux de « *visualiser les difficultés* » de chacun. Toutefois, dans sa pratique, cela ne l'empêche pas de prôner l'individualisation comme le demande l'enseignement explicite en simplifiant : « *pour ceux qui ont des difficultés et complexifier, sortir un peu des consignes de base pour ceux qui n'ont pas besoin de choses simples* ».

Par conséquent, la mise en place du Programme P.A.R.L.E.R dépend de facteurs indépendants de la volonté des enseignants, à savoir des moyens disponibles en classe et plus généralement dans l'établissement.

4.1.3. Conditions de mise en œuvre liées au niveau socio-économique de l'école et de l'engagement parental

Outre les moyens présents dans les établissements, le niveau socio-économique et l'investissement de la famille semblent jouer un rôle important dans l'implémentation du programme. Toutefois, tous les enseignants n'ont pas abordé cette notion lors des entrevues. Par conséquent, nous nous baserons uniquement sur les propos relatés par les enseignants E3, E4 et E5.

En effet, comme le suggèrent les enseignants, ces paramètres semblent influencer la capacité qu'a l'enfant à travailler en totale autonomie lors des ateliers individuels. Dans notre étude, E4, bien que sa classe soit composée de 18 enfants, rapporte ne pas présenter les mêmes difficultés que E5. En effet, selon E4, le fait que l'indice socio-économique de l'établissement soit de 20 sur 20 lui permettrait de travailler en plan de travail. Ainsi, les enfants seraient « *en autonomie sur le côté et on leur a appris cette autonomie-là* ». Les enfants de cet établissement semblent donc correctement comprendre ce qui leur est demandé et parviennent à travailler sans l'enseignant. Contrairement à E4, les professionnels E3 et E5 semblent enseigner tous les deux dans un établissement avec un indice relativement faible. Ainsi, en plus d'avoir un nombre d'élèves relativement important, leurs classes sont composées d'enfants avec des niveaux très hétérogènes et parmi lesquels nous en trouvons certains qui n'ont pas le français en langue maternelle. Par conséquent, le travail en autonomie pourrait être plus laborieux. Certains ont grandi « *en faisant des ateliers plus dirigés* » (E3) et d'autres doivent être sous surveillance d'une collègue (E5).

Enfin, l'engagement parental pourrait également être un paramètre qui joue un rôle primordial dans la qualité de l'implémentation du programme. Effectivement, E5 rapporte que l'absentéisme des élèves pourrait être un frein. Un de ses enfants « *perd pied* » lors des ateliers car chaque retour à l'école serait comme « *une rentrée scolaire* ». Ainsi, il serait difficile de mettre en place ce programme avec un absentéisme régulier.

Pour finir, il est important de noter que même les enseignants qui semblent travailler dans une école avec un niveau socio-économiquement élevé ont pu connaître quelques difficultés quant à la mise en place d'ateliers autonomes et que l'adaptation pour le travail en petits groupes s'est faite progressivement.

En définitive, les enseignants ont eu besoin de s'approprier l'outil en fonction des réalités du terrain.

4.2. Plateforme de formation en ligne P.A.R.L.E.R et enseignants

Lors de cette partie, nous traiterons principalement du rapport qu'entretiennent les enseignants interrogés avec les formations en ligne, et principalement, avec la plateforme de formation en P.A.R.L.E.R, et ce qu'ils ont suivi.

4.2.1. Ce qu'ils ont fait

Le tableau *infra* résume ce que les enseignants ont concrètement suivi sur la plateforme ainsi que la proximité qu'ils peuvent avoir avec les formations en ligne en général. Nous noterons de plus la présence ou non d'une conseillère pédagogique.

	E1	E2	E3	E4	E5
<i>Suivi par un CSA</i>	Non	Non	Oui	Non	Oui
<i>Modules consultés</i>	Tout sauf catégo	Tout sauf compréhension	Tout	Tout	Tout sauf fluence
<i>Fréquence de consultation</i>	Avant chaque module	3-4 jours au total	En 3 temps	NSP ¹⁰	1-2 jours par modules
<i>Familiarité avec les plateformes de formation en ligne</i>	Peu	Non	Oui	Oui	Peu

Tableau 4 : Synthèse de la consultation de la plateforme numérique P.A.R.L.E.R

En prenant en compte le tableau, nous nous apercevons que E3 et E4 sont les enseignants qui ont suivi la totalité des modules de la plateforme en ligne. Toutefois, E3 est le seul à avoir abordé lors de l'entretien, la consultation des deux premiers modules de prérequis à savoir « *Les clés pour entrer dans le programme P.A.R.L.E.R* » et « *les ateliers P.A.R.L.E.R dans la vie de*

¹⁰ NSP : nous ne savons pas car cela n'a pas été abordé lors de l'entretien.

la classe ». En effet, bien qu'E4 affirme avoir parcouru *Catégo*, *Compréhension de la langue*, *Conscience phonologique et Fluence*, nous n'avons pas d'informations quant aux autres modules évoqués par E3.

Contrairement à eux, les enseignants E1, E2 et E5 n'ont pas exploré la totalité du contenu de la plateforme. En effet, tandis qu'E1 et E5 n'ont pas consulté respectivement les modules *Catégo* et *Fluence*, étant donné qu'ils « *savai[en]t qu'il[s] n'allai[en]t pas le faire* » en classe, un oubli d'exploration du module *Compréhension* a été rapporté par E2.

Pour conclure, comme le montre le tableau, le parcours des modules n'a pas été similaire pour tous nos enseignants, que ce soit en ce qui concerne la fréquence de consultation qu'en terme de modules consultés. Notons par ailleurs que certains d'entre eux affirment ne plus retourner sur la plateforme depuis que la formation a été faite (E2, E5).

Afin d'aller un peu plus loin, il nous semble intéressant de nous interroger dorénavant à la perception que les enseignants ont pu se faire de la plateforme numérique P.A.R.L.E.R.

4.2.2. Une plateforme utilisable, utile et acceptable ?

Traiter de l'évaluation de la qualité de la plateforme en ligne P.A.R.L.E.R a été une de nos priorités lors de nos entrevues. Pour cela, Renaud (2020) a répertorié trois critères essentiels que doivent remplir les plateformes en ligne, à savoir l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité. Les résultats que nous traiterons dans cette partie se baseront sur ces indicateurs que l'équipe de Leyh et al., (s.d.) a adaptés à notre plateforme.

Une plateforme utilisable ?

Tous les enseignants interrogés semblent être d'accord sur le fait que l'outil est facilement utilisable. En effet, bien que certains enseignants, comme E1, E2 ou E5 n'aient pas pour habitude de se former en ligne, aucune difficulté n'a été rapportée quant au maniement et à la compréhension de l'outil. Il semblerait que la plateforme soit un outil « *intuitif* » (E2) et « *instinctif* » (E1). Par ailleurs, cela permettrait aux enseignants qui ne sont pas familiers avec les dispositifs numériques de ne pas connaître d'obstacle à ce niveau. Néanmoins, E3 rapporte qu'il reste nécessaire de « *se mettre dedans* » lorsque « *on n'est pas adepte de l'outil*

informatique ». Ainsi, un petit temps d'adaptation pourrait donc être nécessaire. Notons par ailleurs qu'E2 rapporte avoir rencontré quelques difficultés quant aux téléchargements des documents qui ne se mettaient pas sous un bon format.

L'utilisabilité de la plateforme est également évaluée au travers la charge de travail demandée et seul E4 y a rapporté des propos. Selon cet enseignant, « *c'est quand même conséquent* ». Rappelons par ailleurs que E3 et E4 sont les seuls enseignants à avoir consulté la totalité des modules. En rapport avec ce paramètre d'évaluation de la qualité du dispositif, nous pouvons rajouter que la plateforme P.A.R.L.E.R semble être personnalisable. En effet, E2 explique avoir oublié de consulter le module compréhension, mais qu'il « *le sera prochainement* ». Cela qualifie l'outil comme étant flexible et adaptable en fonction de ce que l'enseignant cherche à transmettre à ses élèves.

Pour conclure, la dimension « utilisabilité » de l'outil semble être validée par les enseignants ayant suivi la formation en ligne.

Une plateforme utile ?

En ce qui concerne l'utilité de la plateforme, certains enseignants comme E1, E2, E4 et E5 expliquent que le temps de travail n'était pas très long. En effet, l'aspect modulaire de la plateforme est un point qui revient à plusieurs reprises. Rappelons que tous les enseignants n'ont pas accordé la même fréquence de consultation des modules : tandis que E2 s'est formé en trois-quatre jours consécutifs, les autres enseignants consultaient chaque module en fonction du programme prédéfini dans l'année. En d'autres termes, les modules ont été suivis quelques jours avant de transmettre les compétences aux enfants. Dans ce sens, les enseignants pouvaient ainsi se consacrer pleinement à la plateforme durant un temps imparti, en fonction des disponibilités de chacun. Toutefois, E3 relate malgré tout que « *ça prend toujours plus de temps que prévu* » de regarder les vidéos de la plateforme. En effet, cet enseignant a connu quelques soucis techniques au moment du visionnage.

Les objectifs définis par l'outil semblent être pertinents pour la totalité des enseignants interviewés. Néanmoins, l'ordre des tâches proposées par la plateforme semble soulever une problématique pour E1 et E3. Selon E1, travailler la phonologie en deuxième primaire ne semble pas être nécessaire dans le sens où « *pour les trois-quarts, on s'est ennuyé* » et trouve que le module fluence ne serait pas complet et manquerait d'explications quant aux choix des

textes à travailler. Pour E3, « *en début de deuxième année, on commence par des trucs de première année* ». Par conséquent, il semblerait que la planification des matières dépendrait des établissements.

De plus, tous les enseignants abordent le point positif des vidéos. Par exemple, E1 explicite clairement sa préférence quant au visionnage de vidéos plutôt qu'à la lecture de texte. E3 esquisse quant à lui, l'aspect positif de la variété de supports. En ce sens, le fait d'avoir des textes écrits, des vidéos ainsi que la possibilité d'avoir accès à la retranscription écrite des vidéos lui a permis de se former selon ses préférences.

L'utilité de la plateforme a aussi été soulevée à travers la « *bonne articulation entre la théorie et les applications sur le terrain* » (E5). En effet, plusieurs enseignants relèvent le côté positif de l'évaluation après chaque module afin de vérifier et renforcer leurs apprentissages. Toutefois, E4 exprime quelques difficultés rencontrées face aux questions à choix multiples (QCM). En effet, il suggère qu'il aurait été préférable de pouvoir se justifier car a « *coché plus de cases qu'il ne fallait* ». Ainsi, les feedbacks proposés par l'outil ne lui paraissaient pas totalement suffisants.

Enfin, seuls E3 et E4 ont abordé l'aspect motivationnel de la plateforme avec les coupes et les jauges qui permettent le renforcement positif.

Pour conclure, la plateforme semble être utile pour tous les enseignants même si cet aspect pourrait être controversé par le fait que la totalité des interviewés ne semble plus consulter l'outil une fois la formation terminée et le matériel téléchargé.

Une plateforme acceptable ?

L'outil semble être en adéquation avec le style pédagogique des enseignants. En effet, même si E2 et E5 ne se délimitent pas dans un style pédagogique défini, E1 et E3 affirment que le fait de se centrer sur chaque enfant en formant des petits groupes de niveaux est en totale cohérence avec leurs valeurs. Aussi, la philosophie de E4 selon laquelle l'évolution de l'enfant doit être au centre des préoccupations vient se greffer aux valeurs des autres enseignants.

Toutefois, E5 est le seul enseignant qui a abordé la barrière de l'écran interposé. Effectivement, si la formation répond à ses attentes, le fait de se former à travers d'un ordinateur « *est encore*

un peu difficile ». Cette méthode d'apprentissage ne correspond pas totalement à son style pédagogique, néanmoins, il semble ne pas y être fermé. Toutefois, il est important de préciser que cet enseignant a été suivi tout du long par une conseillère pédagogique et cela l'a aidé à mieux adhérer à la formation en ligne. Il ne s'agit par ailleurs pas du seul enseignant à avoir bénéficié de ce soutien. E3 a également été suivi par une conseillère. Ce suivi leur a permis de mieux comprendre comment mettre en place le programme en classe et de répondre à leurs interrogations, et donc à mieux adhérer au programme.

Il est également important de notifier que la plupart des enseignants explique que le fait de se former en ligne est récent et que la pandémie de la COVID-19 a augmenté la possibilité d'apprendre en ligne.

Pour conclure, cette méthode de formation semble correspondre aux valeurs de nos enseignants car l'individualisation des enfants reste au cœur de leur préoccupation mais l'adhésion aux formations totalement en ligne ne fait pas l'unanimité.

4.3. « Clés en mains ! »

L'appropriation de cet outil en classe a généré, chez la plupart des enseignants, des modifications de pratiques. C'est lors de cette partie que nous les aborderons ainsi que les éventuels effets que cela aurait pu engendrer sur leur développement professionnel et sur leurs élèves.

4.3.1. « De nouveaux gestes et attitudes professionnels »

Tous les enseignants interviewés sont d'accord pour mettre en avant le fait que la mise en œuvre de ce programme n'a pas été sans conséquence sur leurs pratiques professionnelles.

Tout d'abord, E1, E2, E3 et E4 explicitent que la formation et les outils téléchargés sur la plateforme leur ont permis de mieux différencier les enfants et ainsi « *aider les enfants en difficulté et renforcer les enfants qui en avaient moins* » (E4). Cet enseignant insiste plus le fait que cela lui permettrait de ne pas mettre de côté les élèves qui présentent des facilités ou de « *stigmatiser* » (E2) ceux qui en avaient plus besoin, mais bien de créer des objectifs en fonction du niveau de chacun des élèves. L'individualisation se fait ainsi plus facilement car le

programme incite les enseignants à travailler en plusieurs petits groupes. Par ailleurs, les enseignants interrogés mettent un point d'honneur sur le côté positif du matériel téléchargeable sur la plateforme. En effet, cela leur permet d'avoir un matériel « *tout prêt* » (E3) et de « *savoir quels ateliers faire pour que ce soit efficace* » (E5). Dans la même optique, l'outil P.A.R.L.E.R a donné à E2 et E4 un support concret et supplémentaire dans leurs pratiques. Bien qu'ils aient conscience de la nécessité de différenciation des enfants, ils ne possédaient pas d'outils pour les aider au quotidien.

Pour aider les enfants en difficulté, la formation a permis à E2 et E4 de privilégier davantage les habiletés orales (plutôt qu'écrites) dans les activités. Travailler avec P.A.R.L.E.R aurait permis à E4 « *d'ouvrir les yeux* » et de « *changer [sa] façon de donner cours* ». Plus précisément, cet enseignant va consolider les compétences orales de ses élèves avant d'entamer l'écrit.

Outre ces changements, les enseignants E1 et E4 mettent en exergue le fait que leur pratique a connu quelques modifications au niveau des gestes et attitudes professionnels. En effet, avant cette formation, E1 avait tendance à moins pousser les enfants à chercher par eux-mêmes. Dorénavant, le réflexe de les pousser dans leur « *retranchement* » se fait de manière plus automatique. Contrairement à cet enseignant, E4 et E5 utilisent davantage le recours à l'explicite à travers le modelage, qui est maintenant, devenu plus fréquent et plus « *perfectionné* » (E5).

Pour conclure, la formation en ligne P.A.R.L.E.R a permis aux enseignants interrogés de modifier certains gestes et attitudes professionnels en leur donnant des clés. Toutefois, E4 et E5 sont les seuls enseignants à avoir une évolution des pratiques peu-conscientes, dans le sens où ils se voient évoluer à travers l'évolution de performance de leurs élèves.

4.3.2. Un impact sur les élèves

L'outil semble avoir engendré des conséquences sur les enseignants. Des répercussions sur certains élèves ont également été relevées. E1 est le seul enseignant à n'avoir pas pu observer d'évolution en classe. Néanmoins, il reste optimiste pour les autres années car l'appropriation de l'outil en classe n'a commencé qu'en novembre.

Les enseignants E3, E4 et E5 soulignent l'évolution « *extraordinaire* » (E5) des capacités en phonologie des enfants. Effectivement, ces enseignants rapportent que la plupart d'entre eux se sont améliorés dans cette discipline. Ils expliquent qu'ils parviennent dorénavant à facilement identifier des phonèmes initiaux, médians et finaux, à syllaber ainsi qu'à fusionner les syllabes. De plus, ces mêmes enseignants suggèrent que l'apprentissage à la lecture a aussi été amélioré, en comparaison avec les élèves des années antérieures. En effet, au moment d'aborder l'évolution de ses élèves lors de l'entrevue, E4 était relativement stupéfait lorsqu'il s'est rendu compte que certains ne lisaient que « *20 mots par minute* » au début de l'appropriation du programme, et qu'ils sont passés maintenant à « *47 mots par minute* ».

Les enseignants E2 et E3 rapportent également que leurs élèves parviennent à transférer les apprentissages à d'autres compétences. Par exemple, grâce aux guides en phonologie, ils ne confondent pas le sens de lecture, ou encore, ils essaient d'utiliser les mots vus en classe dans leur quotidien.

Également, E2, E3 et E5 soulignent que l'investissement des enfants a été développé dans le sens où ils semblent être plus motivés et intéressés. Ils ont tendance à prendre plus la parole, à s'encourager et à se féliciter. Ainsi, les enfants eux-mêmes entendraient implicitement les bénéfices du programme sur leurs habiletés. E2 pourrait expliquer cette hausse de motivation de leur part par le travail en petits groupes de niveaux leur permettant de ne pas se sentir comparer. Par conséquent, la présence de groupes homogènes semble avoir un effet positif sur l'apprentissage et la motivation des enfants.

5. Discussion

5.1. Discussion des résultats

Les enseignants belges de cycle 2 se sont approprié la plateforme de formation P.A.R.L.E.R malgré les réalités du terrain. En effet, l'application du programme était fonction de plusieurs paramètres comme la taille de la classe, le niveau socio-économique de l'établissement ou encore l'implication parentale. De plus, tous les enseignants n'ont pas consulté et suivi la plateforme numérique de la même manière. De ce fait, tandis que certains ont suivi la totalité des modules, d'autres ne les ont consultés que partiellement. Il en est de même pour l'application du programme en classe. En ce qui concerne l'éventuel impact sur leur développement professionnel, plusieurs enseignants ont révélé que la formation leur a permis d'obtenir et de consolider certains gestes professionnels, et que cela semble avoir amélioré les performances de leurs élèves. Enfin, la perception qu'ils ont quant à la qualité de l'outil et de la formation leur a été demandée. Les résultats ont mis en évidence que le dispositif leur a majoritairement semblé utilisable, utile et acceptable.

5.1.1. Appropriation du programme en fonction des conditions du terrain

Les enseignants interrogés ne semblent pas avoir mis en œuvre le programme de manière fidèle, c'est-à-dire en suivant scrupuleusement les suggestions énoncées par les formateurs mais ont adapté l'outil didactique. En effet, il semblerait que la mise en pratique d'un dispositif tel que P.A.R.L.E.R serait dépendante de différents facteurs non-exhaustifs (Goigoux, 2007), nous en développerons certains aspects.

Selon l'effectif scolaire

Les résultats de notre recherche montrent que l'appropriation du programme semble être dépendante de la taille de la classe de l'enseignant et que travailler en petits groupes de niveaux aurait permis aux enfants de s'améliorer. En effet, certains enseignants rapportent que plus la taille de la classe est grande, plus il serait difficile de mettre en œuvre le programme. Bien que tous les auteurs ne se mettent pas d'accord à ce sujet, plusieurs rapportent qu'il existerait une corrélation négative entre la taille de classe et les performances des élèves (Jurus & Musine, 2012), mais que cette taille influencerait aussi les pratiques d'enseignement, encore plus flagrantes en école primaire. C'est pourquoi, le programme P.A.R.L.E.R suggère aux

enseignants de travailler en petits groupes, afin de permettre à la majorité des élèves d'améliorer leurs apprentissages, recommandations que proposent également le National Reading Panel (2000). Par ailleurs, Bouguen et al. (2017) mettent en avant cette observation selon laquelle la réduction du nombre d'enfants en classe de primaire permettrait d'obtenir une amélioration au niveau de leurs apprentissages sur du long terme. Valdenaire (2011) énonce dans sa thèse que cet effet serait d'autant plus visible pour les classes les plus défavorisées et pour les élèves les moins performants. Mais certains auteurs ne s'arrêtent pas à ce résultat. En effet, la DEPP (2021) confirme les propos de nos enseignants selon lesquels l'effectif de la classe pourrait aussi avoir une incidence sur leurs pratiques dans le sens où il serait plus facile de gérer la classe et d'individualiser l'apprentissage lorsque les classes possèdent un plus petit nombre d'élèves. Cela permettrait d'induire lors des ateliers P.A.R.L.E.R, une participation accrue de chacun des élèves et ainsi diminuer l'inactivité de leur part (Finn et al., 2003). Par conséquent, les enseignants connaîtraient mieux les compétences de leurs élèves car les interactions individuelles sont plus importantes (Blatchford et al., 2005). Pour finir, réduire le nombre d'élèves dans une classe procurerait aussi un meilleur bien-être au travail chez les enseignants (DEPP, 2021). Néanmoins, cette notion n'a pas été évoquée par les enseignants lors des entrevues.

Selon l'engagement parental

Outre la taille de la classe, l'implication parentale est également un paramètre qui a été pris en compte et qui aurait impacté l'amélioration des performances des enfants à la suite de la mise en place du programme P.A.R.L.E.R en classe.

En effet, l'enseignant n'est pas le seul à influencer les apprentissages des enfants. Le rôle que jouent les parents dans l'éducation de l'enfant en milieu scolaire est important (Claes & Comeau, 1996). Effectivement, Castro et al. (2015) révèlent l'importance de la triade école-famille-communauté pour faciliter la réussite scolaire. Ceci étant, il n'existe pas de consensus sur l'implication parentale car elle peut prendre en compte différentes dimensions. Arapi et al. (2018) en répertorient plusieurs dans une de ses recherches. Ainsi, la réussite scolaire de l'enfant peut dépendre de l'engagement du parent face à la vérification et supervision des devoirs, à la fréquence de la lecture à la maison, à la communication qu'il entretient avec l'école, ou encore face aux attitudes parentales envers les apprentissages. Il a été mis en évidence lors de nos entretiens, que certains enfants étaient sujets à des absences répétées et que ces mêmes enfants n'avaient pas le français en langue maternelle. Ce serait également ces mêmes enfants qui ne tireraient pas bénéfices du programme P.A.R.L.E.R. Ce constat corréle

avec les résultats de Claes et Comeau (1996) qui soulignent un effet du statut socio-économique et de la langue parlée à la maison sur les apprentissages scolaires. Par conséquent, les enseignants ont dû s'adapter face à cette situation où il n'est pas évident de travailler avec des enfants qui ne sont que peu présents. Face à ce constat, il me semble évident de faire un parallèle avec les séances en logopédie. En effet, Martinez Perez (2018) explique l'importance de la mise en place d'une guidance parentale efficace pour agir sur les difficultés de l'enfant. Il serait ainsi important de concilier l'implémentation faite par le parent et l'implémentation faite par le logopède. Dans le cadre scolaire, il en est de même. Le langage de l'enfant se développe principalement par les échanges qu'il se crée (Topping et al., 2013). Cela signifie que l'enseignant (ou le logopède) ne serait pas le seul à impacter les apprentissages de l'enfant, l'entourage et les parents également.

Par conséquent, agir sur les parents en les impliquant davantage serait primordial pour pouvoir entrevoir des améliorations au niveau des apprentissages.

Lien avec les programmes compensatoires

Comme nous l'avons vu dans les résultats, la mise en place du programme P.A.R.L.E.R en classe a nécessité quelques adaptations et la prise en compte de certains paramètres. Nous allons voir si dans les programmes compensatoires américains, il eut fallu également faire des ajustements.

Le *Chicago Child-Parent Center* (Reynolds, 2000) est l'un des premiers programmes d'intervention créé dans le but de réduire le décrochage scolaire. Les auteurs de ce programme portaient du postulat qu'il existait une corrélation négative entre la participation des parents dans la vie scolaire de l'enfant et le décrochage scolaire. Dans ce but, ce dispositif proposait aux parents de s'impliquer dans les activités et ainsi participer à l'éducation de leur enfant, contrairement à l'*Abecedarian Program* (Barnett & Masse, 2007) qui proposait une garde d'enfants sans implications parentales. Pour éviter le désengagement parental, le *High/Scope Perry Preschool Project* (Weikart & Schweinhart, 1997) proposait quant à lui des visites à domicile. Notons que les enfants étaient issus de familles défavorisées étant donné que les études menées par ces auteurs ont montré que les décrocheurs scolaires étaient plus susceptibles de provenir de familles pauvres. Il leur a donc semblé nécessaire de travailler en partenariat avec les parents pour agir plus efficacement. De plus, il est intéressant de souligner que pour éviter de faire face à des problèmes logistiques, l'implémentation du programme *Chicago Child-Parent Center* (Reynolds, 2000) ne se passait pas dans l'établissement scolaire de

l'enfant. En effet, les enfants, accompagnés de leurs parents, devaient se rendre dans des bâtiments spécifiquement construits pour ce programme. Il est important de noter que les enseignants n'étaient pas seuls lors des activités et que le nombre d'enfants inscrits était relativement faible pour chaque enseignant. Effectivement, le ratio était relativement diminué comparativement à ce que les professionnels de notre recherche nous ont rapporté : ils étaient environ deux enseignants pour dix-sept enfants pour le *Chicago Child-Parent Center* (Reynolds, 2000), un enseignant pour six dans le *Abecedarian Program* (Barnett & Masse, 2007) ainsi qu'un ratio personnel-enfants faible pour le *High/Scope Perry Preschool Project* (Weikart & Schweinhart, 1997) mais dont le ratio exact est manquant dans les études.

Par conséquent, ces dispositifs américains viennent contrecarrer les remarques concernant les difficultés de mise en place du programme P.A.R.L.E.R énoncées par les enseignants interrogés dans le sens où les réalités logistiques et du terrain ont été prises en compte.

5.1.2. Impact de l'utilisation de la plateforme et perception

Quid de l'utilisation et de la perception de la plateforme de formation en ligne P.A.R.L.E.R.

Notre étude a mis en évidence que les enseignants interrogés n'ont pas tous utilisé la plateforme de la même manière. Toutefois, les paramètres des trois dimensions d'évaluation du dispositif numérique, à savoir l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité semblent être élevés. Étant donné que toutes les caractéristiques n'ont pas été abordées par les enseignants interrogés, nous reviendrons sur les seules qu'ils ont énoncées.

En ce qui concerne l'utilisabilité de l'outil, plusieurs qualités de la formation en ligne P.A.R.L.E.R ont été relevées par nos enseignants. La plupart met en avant la flexibilité de l'apprentissage et corrèle avec les études de Lahti et al. (2014). En effet, pouvoir adapter une formation permettrait aux professionnels de consulter les différents modules selon leur disponibilité. Tandis que certains parcouraient la plateforme après les journées de travail, d'autres en profitaient pour se former durant les vacances. Ces dispositifs numériques sont accessibles sans restriction. Par conséquent, la fréquence d'utilisation de la plateforme était relativement variable : c'est à l'enseignant de personnaliser la durée de la formation. Également, la flexibilité de l'outil réside dans la modulation du contenu. Étant donné que les enseignants se forment dans le but d'aider leurs élèves dans leurs apprentissages, la consultation

des modules s'est faite en fonction de leurs besoins. La plateforme offre ainsi un apprentissage individualisé à travers lequel les enseignants ont le choix de suivre les modules désirés. Toutefois, sélectionner les activités et modules n'est pas sans impact sur la qualité de la transmission des savoirs car les enseignants ne tireraient pas profit de tous les avantages qu'ils pourraient recevoir (Bishop et al. 2005). Enfin, un autre point positif rapporté concerne la facilité et le confort d'utilisation. Outre quelques problèmes techniques relevés, les enseignants semblent n'avoir éprouvé aucune difficulté quant au maniement de l'outil.

Un niveau de satisfaction quant à l'utilité de la plateforme a également été constaté. La possibilité de visionner des vidéos théoriques et pratiques est l'aspect positif le plus rapporté. Lors de la formation, chaque module est composé de différentes vidéos cliniques mettant en scène des situations réalistes en classe. Par exemple, nous pouvons entrevoir les différentes reformulations ou modelage des enseignants lors d'un atelier. Ces jeux de rôle ont permis aux professionnels de se former en diminuant leur charge cognitive. Par ailleurs, ils leur permettent également de favoriser leurs apprentissages (Liaw et al., 2015) et de mieux comprendre les gestes à adopter lors d'un contexte spécifique (Sharpnack, Goliat, Baker, Rogers, et Shockey, 2013). Également, la plupart des enseignants affirment que la plateforme de formation leur a été utile car des améliorations ont été notables chez leurs élèves. Toutefois, certains d'entre eux rapportent que l'ordre des modules n'était pas toujours approprié. La chronologie de la formation semble dépendre des établissements. Cette notion pourrait être mise en lien avec le fait que tous les enfants n'ont pas le même bagage langagier dès l'entrée à l'école maternelle et qu'il est nécessaire de prendre en compte la zone proximale de développement¹¹ de chacun pour les apprentissages scolaires (Canut et al., 2013). Ces différences perdurent également en primaire car dépendent du soutien langagier présent dans le milieu familial et scolaire (Canut et al., 2013). Par conséquent, en fonction du niveau socio-économique de l'établissement, des ajustements peuvent être nécessaires.

Enfin, l'acceptabilité de la plateforme concerne le rapport que les enseignants entretiennent avec les formations en ligne. Bien que ce dispositif P.A.R.L.E.R ait été simple d'utilisation, il semblerait que tous les enseignants ne soient pas encore à l'aise avec les outils en ligne. Par ailleurs, Kelly et al. (2009) établissent une corrélation entre l'âge des apprenants et l'appréciation des formations en ligne. Selon ces auteurs, plus les enseignants seraient âgés avec une formation

¹¹ Concept issu du travail de Vygotski qui met en évidence que l'enfant parvient à apprendre ou exécuter une tâche si celle-ci se trouve dans cette zone de développement.

antérieure, plus ils adhèreraient aux formations en ligne. Toutefois, il serait intéressant de prendre en compte ce paramètre si cette étude était amenée à être répliquée. En effet, seul l'enseignant qui a présenté quelques difficultés avec l'adhésion du numérique a abordé son ancienneté professionnelle. Pour lui, il semblerait que le fait de ne pas pouvoir interagir avec un formateur est un frein (Paragina et al. 2011) : cela serait sans doute dû au fait que les enseignants soient généralement habitués à l'apprentissage en présentiel. Un temps d'adaptation serait ainsi nécessaire pour se sentir à l'aise avec les formations en ligne (Al-Balushi, 2015).

5.1.3. Pratiques professionnelles

Après avoir abordé les adaptations nécessaires pour la mise en place du programme en classe et la perception que se faisaient les enseignants sur le dispositif, il nous paraît évident de discuter des éventuels changements de pratiques et de croyances que la formation a pu engendrer. Toutefois, lors des entrevues, les enseignants ont peu abordé la notion de développement professionnel et nous n'avons pas de données concernant les pratiques des enseignants avant la formation. Par conséquent, il serait intéressant de répliquer la recherche en s'informant davantage sur les pratiques préformation. Ici, nous discuterons brièvement des différents aspects qui auront été rapportés, le plus souvent cité étant la certitude que possèdent les enseignants à travailler en petits groupes et l'ajout/renforcement de différents gestes professionnels.

Certains enseignants étaient déjà convaincus des bienfaits de l'individualisation des apprentissages. Il semblerait que la formation n'ait engendré aucun changement à ce niveau. Lorsque nous avons abordé la compatibilité de la formation avec le style pédagogique des enseignants, il a été relaté que la formation était en accord avec leur vision de l'enseignement. Plus précisément, elle leur a permis de se conforter dans l'idée qu'un enfant a besoin de temps et d'une vigilance spécifique pour acquérir une habileté (Crahay, 2013). Toutefois, la formation P.A.R.L.E.R leur a permis de travailler en petits groupes, ce qu'ils ne faisaient pas auparavant, et ainsi accorder une attention plus individuelle et personnalisée à chacun des élèves en lui consacrant plus de temps qu'en classe.

La formation a permis à nos enseignants de cycle 2 de renforcer certains gestes professionnels en leur donnant des clés pratiques. Le principal changement rapporté se situe au niveau de

l'enseignement explicite, et plus précisément au niveau du modelage. Certains enseignants affirment avoir déjà recours à cette technique avant la formation, mais dorénavant, ils possèdent plus d'outils pour la perfectionner. Comme l'affirme Bocquillon (2020), le modelage présenté par les enseignants n'est généralement pas assez explicite. Sa thèse suggère que les exemples et/ou contre-exemples donnés ne sont que peu présents ou peu précis. Il est donc important pour ces professionnels de se former afin d'obtenir des stratégies qui leur permettraient de mieux utiliser cette méthode et ainsi avoir un impact positif sur les élèves.

5.1.4. Modèle de Réponse à l'intervention (RAI) et enseignement à la lecture

Enfin, il me semblait intéressant de clôturer la partie « Discussion » en essayant de mettre en lien les propos énoncés par nos enseignants et le Modèle de Réponses à l'Intervention (RAI).

Dans le but d'anticiper les difficultés d'apprentissage que pourrait présenter un élève notamment en lecture et ainsi diminuer le risque d'échec scolaire, le RAI ou Modèle de Réponse à l'Intervention a été créé aux Etats-Unis (Chambrier & Dierendonck, 2022). Il détaille les différentes interventions possibles qu'un élève pourrait bénéficier en tenant compte de ses besoins (Chambrier & Dierendonck, 2022). La figure *infra* tente de les résumer. Cette organisation comprend trois niveaux, aussi appelés paliers.

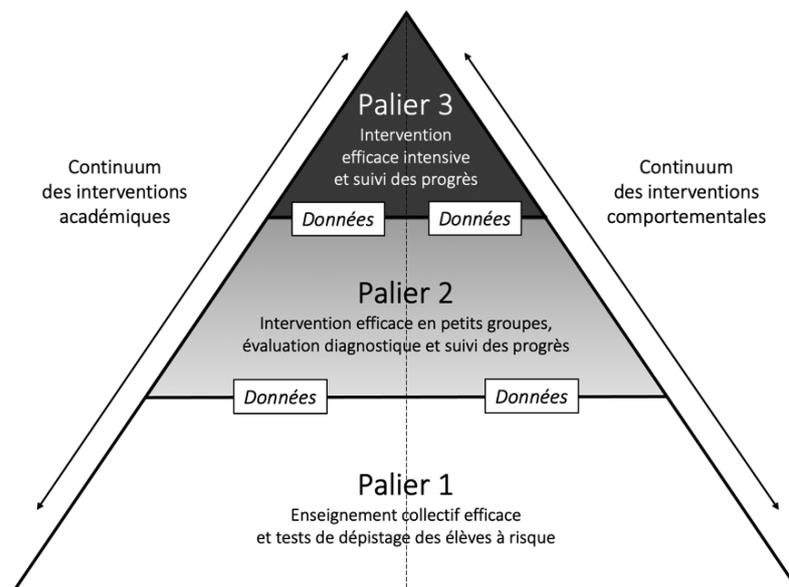


Figure 3 : Les trois paliers d'intervention du Modèle de Réponse à l'Intervention (adapté de Brown-Chidsey et Steege, 2010, p.5)

Afin de déterminer à quel niveau se situe l'enfant, ce modèle préconise plusieurs évaluations au cours d'une même année (Hintze, Christ, & Methe, 2006). Cela permettrait à l'enseignant de visualiser les éventuels progrès et difficultés de chacun, et ainsi proposer une intervention ciblée en fonction de leurs besoins.

Le premier palier concerne la grande majorité des enfants (Desrochers, Laplante, & Brodeur, 2016), Il représente ceux qui tirent profit des apprentissages que leur transmet leur enseignant. Le professionnel se doit de prodiguer la meilleure transmission des acquis possibles en se référant aux données probantes de la littérature (Bissonnette, Gauthier, & Bocquillon, 2020). Si l'enfant ne progresse pas suffisamment alors qu'il le devrait, cela signifierait qu'une attention et prise en charge plus particulière devraient lui être proposées (Dierendonck, 2020). Force est de constater que le diagnostic de « trouble des apprentissages » est bien trop souvent affirmé à tort (Vellutino et al., 1996) chez les mauvais lecteurs. Par conséquent, plutôt que de les diriger directement chez un professionnel, plus particulièrement chez les logopèdes et orthopédagogues, ces enfants passeraient au deuxième palier.

Le deuxième palier permet aux enfants qui ne tirent pas de bénéfice de l'intervention de l'enseignant en classe, d'obtenir une aide supplémentaire en les regroupant par petits groupes (Dierendonck, 2020). C'est ici que se situe le Programme P.A.R.L.E.R étant donné que les enfants sont répartis dans des groupes de niveaux. L'objectif reste de renforcer les prérequis à la lecture qui n'ont pas été acquis lors du palier précédent mais de manière plus intensive.

La partie la plus haute de la pyramide concerne une minorité d'enfants. Elle concerne ceux dont les difficultés persistent malgré les interventions déjà mises en œuvre. Une prise en charge plus intensive leur sera alors recommandée chez un professionnel spécialisé (orthopédagogues, logopèdes, ...) (Desrochers, 2021).

Avantages et limites de ce modèle ?

Plutôt que de proposer un apprentissage identique à tous les élèves, donc le même apprentissage pour les enfants les plus à risques et les plus compétents, travailler avec ce Système de Soutien à Paliers Multiples permet de prendre en compte les différences individuelles de chacun. Cette volonté de prôner cette différenciation fait d'ailleurs écho avec la volonté qu'ont les enseignants de notre étude. Il a été démontré dans la littérature, et cela corrèle avec notre recherche, que la

prise en considération des difficultés de chacun conduit à une amélioration des performances auprès de la moitié des élèves (Dion et al., 2010).

De plus, l'utilisation de ce modèle permet de désengorger les professionnels spécialisés. Plutôt que de leur envoyer ces enfants avec difficultés ou retards, mieux vaut leur apporter un soutien supplémentaire en amont.

5.2. Limites

Comme toute recherche, notre étude possède quelques limites, nous relèverons les plus pertinentes.

La première limite identifiée concerne les conditions de passation. Nous souhaitions initialement rencontrer les enseignants dans un local, au calme, sur leur lieu de travail. Toutefois, la plupart des enseignants volontaires possédaient de nombreuses contraintes liées à leur vie personnelle et professionnelle. Ils ont préféré les entrevues en visioconférence aux rencontres en présentiel. Notons par ailleurs qu'un des enseignants a rencontré quelques difficultés de connexion au début de notre entrevue, élément à prendre en considération dans les approches en ligne.

Une deuxième limite concerne la population interviewée : sa taille reste relativement réduite. Bien que nous ne cherchions pas à généraliser nos résultats comme les études quantitatives, il est vrai qu'avoir uniquement cinq enseignants ne permet pas d'arriver à une réelle saturation des données comme le préconisent Bloor et Wood (2006).

Nous recherchions à l'origine des enseignants de cycle 2. Toutefois, nous ne possédions qu'un enseignant de troisième maternelle (GSM). Les autres enseignants étaient soit responsables du niveau P1 (CP) soit des niveaux P1-P2 (CP/CE1). Ainsi, aurait-il pu être plus intéressant de trouver autant d'enseignants pour chaque niveau afin qu'un niveau ne soit pas « sur ou sous » représenté.

Une autre limite concerne le contenu des entretiens. En effet, il est très laborieux de faire passer un entretien semi-dirigé : lorsqu'un enseignant ne savait pas comment répondre aux questions posées, je me devais de lui donner quelques exemples, ce qui pourrait éventuellement orienter

ses réponses. Il pourrait être intéressant de reformuler quelques questions qui paraissaient peu explicites et qui pouvaient amener le chercheur à aiguiller le participant.

Il est important d'aborder la notion de biais de désirabilité sociale. En effet, les enseignants étaient libres de leurs propos tout au long de l'entrevue. Par conséquent, il est possible que certains aient modifié la réalité dans le but de ne pas être mal perçus (Wasyliw, 2007).

6. Conclusion et perspectives

Nous avons cherché à comprendre comment les enseignants de cycle 2 ont mis en place le programme P.A.R.L.E.R en classe, et les problèmes rencontrés. La notion de développement professionnel a également été abordé car il semblait primordial de prendre en considération l'impact de cette formation sur leur carrière. S'interroger sur la perception qu'avaient nos enseignants quant à la qualité de la plateforme était également important.

Des chercheurs ont mis en évidence l'importance d'agir sur les compétences en lecture des enfants de cycle 2. De plus en plus d'enfants n'atteignent pas le niveau nécessaire en primaire. C'est particulièrement le cas des enfants présentant un retard scolaire. C'est dans ce cadre que le Programme de formation P.A.R.L.E.R intervient en proposant de consolider les prérequis à la lecture dès la troisième maternelle (GSM) à travers un enseignement explicite. Pour ce faire, il s'est inspiré de plusieurs programmes compensatoires américains dont le but était de réduire l'échec scolaire des enfants issus de familles défavorisées. Tous proposaient la mise en place d'ateliers en petits groupes afin de placer les besoins de chaque enfant au centre de l'intervention. Ainsi, en réduisant le nombre d'enfants, devenait-il alors possible de faire évoluer chacun d'entre eux à son rythme, en fonction ses besoins.

Les résultats de notre recherche mettent en évidence que les enseignants qui ont suivi la formation sur la plateforme en ligne n'ont pas implémenté le programme scrupuleusement en suivant toutes les indications proposées par les formateurs. Il a été rapporté que certaines modifications ont dû être nécessaires. Parmi celles-ci, nous relevons la prise en compte de la réalité du terrain ainsi que les facteurs liés au niveau socioéconomique de la famille. Certains enseignants ont mis en avant que le nombre d'enfants par classe pouvaient influencer l'appropriation de ce programme. Selon eux, plus l'effectif est élevé, plus il serait difficile de proposer des ateliers autonomes sans se faire déranger. C'est par ailleurs pour cela qu'avoir la possibilité de travailler avec un autre enseignant semble être un avantage considérable. Les moyens logistiques disponibles dans l'école étaient également à prendre en compte. Toutes les classes ne permettraient pas de diviser les enfants en petits groupes. Avoir un deuxième local serait donc un plus mais il ne serait pas toujours possible de s'en procurer un. Le niveau socioéconomique des parents semblait jouer un rôle important dans la mise en œuvre du programme en classe. La collaboration avec les parents des enfants était important dans le sens où avoir un enfant présentant des absences à répétition ne l'aiderait ni à évoluer ni à comprendre

comment s'organise les ateliers P.A.R.L.E.R. Avoir l'implication parentale permettrait également d'entrevoir plus rapidement l'amélioration des apprentissages des enfants.

D'autre part, lors de nos entrevues, nous avons abordé l'impact qu'aurait pu avoir la formation sur leur pratique. C'était important de comprendre comment les enseignants de notre recherche ont changé leurs pratiques professionnelles et leurs croyances. La plupart d'entre eux ont mis en évidence le perfectionnement de certains gestes grâce à la formation P.A.R.L.E.R. Par exemple, bien que ces enseignants aient déjà eu recours au modelage, se former avec les vidéos numériques leur permettait d'avoir plus de clés et d'exemples de mise en pratique. Également, certains ont rapporté que travailler en petits groupes de niveaux leur permettait de mieux répondre aux besoins de chacun des enfants en leur consacrant plus de temps. Cette méthode semble être bénéfique car les enseignants rapportent que la plupart des enfants ont bien évolué, notamment en conscience phonologique.

L'objectif de notre étude était aussi de relever comment les enseignants qui ont suivi cette formation ont perçu la plateforme. Nous nous sommes basés sur l'échelle d'évaluation de Renaud (2020) adaptée par Leyh et al. (s.d.). L'analyse des entretiens a mise en évidence que les enseignants percevaient la plateforme comme étant utilisable, utile et acceptable. Tous ont affirmé que la plateforme numérique était facile d'utilisation. Toutefois, il semble important de rapporter que les enseignants n'ont pas suivi la plateforme de la même manière. La majorité des enseignants de notre population n'a pas suivi la totalité des modules et la fréquence de consultation de la plateforme diffère également. Positivement, en ce qui concerne l'acceptabilité, la plateforme de formation en ligne P.A.R.L.E.R semble répondre à leurs attentes et correspond à leurs valeurs. Notons néanmoins que tous les enseignants de notre étude ne sont pas partisans du numérique car préfèrent apprendre et échanger en réel.

Au vu de ces résultats, il pourrait être judicieux de répliquer cette recherche afin d'affiner l'analyse. D'autres perspectives de recherche nous semblent pertinentes.

Il pourrait être intéressant de prendre en considération l'expérience et l'ancienneté des enseignants : l'un d'entre eux a avoué ne pas être un adepte des formations en ligne et n'est pas à l'aise avec le numérique. De plus, certaines recherches ont mis en évidence une corrélation entre ces deux variables (Kelly et al., 2009). Par conséquent, en tenir compte permettrait de peaufiner la perception de la qualité de la plateforme de certains enseignants.

D'autre part, bien que nous ayons eu un aperçu de la mise en œuvre du programme P.A.R.L.E.R en classe à travers les propos de enseignants, il pourrait être judicieux de répliquer cette étude en rajoutant une observation sur le terrain. Les interviews ne nous ont pas permis d'obtenir des informations précises quant à la mise en pratique des ateliers. Observer les enseignants pourrait également nous permettre de rajouter des détails sur nos analyses.

Impliquer les parents au programme pourrait être une perspective pertinente : leur proposer de venir en classe ne serait-ce qu'une demi-journée afin qu'il puisse avoir un aperçu des ateliers mis en place pour stimuler le développement langagier de leur enfant leur permettrait également d'adopter certains gestes pour les transférer au quotidien et ainsi soutenir l'apprentissage à la lecture.

Enfin, toujours dans l'objectif de peaufiner l'analyse des résultats, il pourrait être intéressant de rajouter un entretien préformation. Cela nous permettrait d'obtenir des informations quant à leurs croyances avant la mise en œuvre du programme et de les confronter aux informations post-formation. Les changements de pratiques et de croyances pourraient alors être abordés et analysés plus en profondeur.

Bibliographie

Adem, Çakıt, E., & Dağdeviren, M. (2022). Selection of suitable distance education platforms based on human–computer interaction criteria under fuzzy environment. *Neural Computing & Applications*, 34(10), 7919–7931. <https://doi.org/10.1007/s00521-022-06935-w>

Al-Balas, M., Al-Balas, H.I., Jaber, H.M., et al., (2020). Correction to: distance learning in clinical medical education amid COVID-19 pandemic in Jordan: current situation challenges, and perspectives. *BMC Med. Educ.* 20 (1), 513. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02428-3>

Al-Balushi, S. M., & Al-Abdali, N. S. (2015). Using a Moodle-based professional development program to train science teachers to teach for creativity and its effectiveness on their teaching practices. *Journal of Science Education and Technology*, 24, 461-475.

Arapi, E., Pagé, P., & Hamel, C. (2018). Quels sont les liens entre l'implication parentale, les conditions socioéconomiques de la famille et la réussite scolaire?: Une synthèse des connaissances. *McGill Journal of Education*, 53(1), 88-108. <https://doi.org/10.7202/1056284ar>

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. France : PUF.

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. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>

Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25–50.

Barnett, W. S., & Masse, L. N. (2007). Comparative benefit–cost analysis of the Abecedarian program and its policy implications. *Economics of education review*, 26(1), 113-125.

Belfi, L. M., Dean, K. E., Bartolotta, R. J., Shih, G., & Min, R. J. (2021). Medical student education in the time of COVID-19: a virtual solution to the introductory radiology elective. *Clinical Imaging*, 75, 67-74.

Berrueta-Clement, J. R. (1984). *Changed Lives: The Effects of the Perry Preschool Program on Youths through Age 19*. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, Number Eight. Monograph Series, High/Scope Foundation.

Bianco M. (2011). « Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension des textes écrits ? ». *Argos*.

Bianco, M., Pellenq, C., Lambert, E., Bressoux, P., Lima, L., & Doyen, A. L. (2012). Impact of early code-skill and oral-comprehension training on reading achievement in first grade. *Journal of research in reading*, 35(4), 427-455.

Bianco, M. (2015). Pratiques pédagogiques et performances des élèves: langage et apprentissage de la langue écrite.

Bishop, D. C., Giles, S. M., & Bryant, K. S. (2005). Teacher receptiveness toward web-based training and support. *Teaching and Teacher education*, 21(1), 3-14.

Bissonnette, S (2012). L'art de choisir l'efficacité. Ecole et enseignements efficaces : apprendre des pratiques.

Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2003). L'enseignement explicite.

Bissonnette, S., Bouchard, C., St-Georges, N., Gauthier, C., & Bocquillon, M. (2020). Un modèle de réponse à l'intervention (RàI) comportementale : le soutien au comportement positif (SCP). *Enfance en difficulté*, 7, 131-152.

Blandin, B. (1990). L'ingénierie de formation: des projets aux actes. *Actualité de la Formation Permanente*, 107.

Blatchford, P., Basset, P., Brown, P. (2005). Teachers' and pupils' behaviour in large and small classes: a systematic observation study of pupils aged 10 and 11 years. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 454-467.

Bloor, M. & Wood, F. (2006), Keywords in qualitative methods. A vocabulary of research concepts. *Keywords in qualitative Methods*, 1-208.

Bocquillon, M. (2020). *Quel dispositif pour la formation initiale des enseignants? Pour une observation outillée des gestes professionnels en référence au modèle de l'enseignement explicite* (Doctoral dissertation, Université de Mons).

Boucher, L. P., & L'Hostie, M. (1997). *Le développement professionnel continu en éducation: nouvelles pratiques*. Presses de l'Université du Québec.

Boucher, L. P., & Jenkins, S. (2004). Un soutien au processus de transformation des pratiques au primaire. *M. L'Hostie & LP Boucher (Éd.), L'accompagnement en éducation: un soutien au renouvellement des pratiques*, 83-106.

Bouguen, A., Grenet, J., & Gurgand, M. (2017). La taille des classes influence-t-elle la réussite scolaire?. *Notes IPP*, (28).

Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation ?* Paris-Bruxelles : De Boeck/Larcier.

Bressoux*, P., & Bianco, M. (2004). Long-term teacher effects on pupils' learning gains. *Oxford review of education*, 30(3), 327-345.

Brown-Chidsey, R., & Steege, M. W. (2010). *Response to intervention. Principles and strategies for effective practice*. New York : Guilford Press.

Bryk, A. S. (2015). 2014 AERA Distinguished Lecture: Accelerating How We Learn to Improve. *Educational Researcher*, 44(9), 467–477.

Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.

Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E. P., Sparling, J. & Miller-Johnson, S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, 6(1), 42–57.

Campbell F.A., Ramey, C.T. (2007). Carolina Abecedarian Project. National Invitational Conference of the Early Childhood Research Collaborative. www.earlychildhoorc.org.

Campbell, F. A., Pungello, E. P., Burchinal, M., Kainz, K., Pan, Y., Wasik, B. H., Barbarin, O. A., Sparling, J. J., & Rameyc, C. T. (2012). Adult outcomes as a function of an early childhood

educational program: An abecedarian project follow-up. *Developmental Psychology*, 48(4), 1033–1043. <https://doi.org/10.1037/a0026644>

Campbell, F. A., Pan, Y., & Burchinal, M. (2019). Sustaining Gains from Early Childhood Intervention: The Abecedarian Program. In *Sustaining Early Childhood Learning Gains* (pp. 268–286). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108349352.013>

Canut, E., Bertin, T., & Bocéréan, C. (2013). Des interactions éducatives pour soutenir l'apprentissage du langage des enfants d'école maternelle. Une exploration de la Zone Proximale de Développement en linguistique de l'acquisition. *Vygotski et l'école. Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*, 171-188.

Caron, P. A. (2007). *Ingénierie dirigée par les modèles pour la construction de dispositifs pédagogiques sur des plateformes de formation* (Doctoral dissertation, Université des Sciences et Technologie de Lille-Lille I).

Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational research review*, 14, 33-46.

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités: outiller pour former les enseignants. *Recherche et formation*, (87), 77-96.

de Chaisemartin, C., Daviot, Q., Gurgand, M., & Kern, S. (2021). Lutter contre les inégalités dès la petite enfance: évaluation à grande échelle du programme Parler Bambin.

de Chambrier, A. F., & Dierendonck, C. (2022). Vers l'implémentation du modèle de Réponse à l'Intervention dans les systèmes éducatifs d'Europe francophone?. *L'Année psychologique*, (2), 301-337.

Claes, M., & Comeau, J. (1996). L'école et la famille: deux mondes?. *Lien social et Politiques*, (35), 75-85.

Clement, M. et Vandenberghe, R. (1999). Teachers' professional development : A solitary or collegial (ad)venture ? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.

Clot, Y., & Yvon, F. (2004). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Psicologia da educação*, (19).

Colé, P., & Sprenger-Charolles, L. (1999). Traitement syllabique au cours de la reconnaissance de mots écrits chez des enfants dyslexiques, lecteurs en retard et normo-lecteurs de 11 ans. *Revue de Neuropsychologie*, 4, 323-360.

Crahay, M. (2013). *L'école peut-elle être juste et efficace?: De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. De Boeck Supérieur.

Daussin, J.-M., Keskpaik, S. & Rocher, T. (2011). L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années, France Portrait Social, pp 137-152.

Deaudelin, C., & Lafortune, L. (2001). *La formation continue: De la réflexion à l'action* (Vol. 3). PUQ.

Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris: Odile Jacob.

Delhaxhe, A. (1997). Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie*.

Desrochers, A. (2021). Les fondements de l'approche de la réponse à l'intervention appliquée à l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Dans A. Desrochers (dir.), *L'approche de la Réponse à l'Intervention et l'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 45- 94). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Desrochers, A., Laplante, L., & Brodeur, M. (2016). *Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire*. Actes du Symposium international sur la littéracie à l'école (pp. 290-314). Université de Sherbrooke, Canada.

Dickieson, P., Carter, L. M., & Walsh, M. (2008). Integrative thinking and learning in undergraduate nursing education: three strategies. *International journal of nursing education scholarship*, 5(1) <https://doi.org/10.2202/1548-923X.1696>.

Dierendonck, C. (juillet 2020). *Le développement d'outils d'évaluation standardisés et normés comme préalable à l'application d'un modèle de réponse à l'intervention (RAI) visant à prévenir et à remédier aux difficultés scolaires*. Dans le symposium *Évaluer et soutenir les premiers apprentissages numériques au préscolaire et au début de l'enseignement primaire* (Fagnant, A.). Colloque Didactifen, Liège, Belgique.

Dion, É., Brodeur, M., Gosselin, C., Campeau, M. È., & Fuchs, D. (2010). Implementing research-based instruction to prevent reading problems among low- income students: Is earlier better? *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(2), 87- 96.

Dionne, L. (2018). Analyse qualitative des données. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation: Etapes et approches* (5th ed., pp. 317-342). Montréal.

Dolan, S. L., Lamoureux, G. et Gosselin, E. (1995). *Psychologie du travail et des organisations*. Montréal : Gaëtan Morin.

Duplâa, E. & Talaat, N. (2011). Connectivisme et formation en ligne: Étude de cas d'une formation initiale d'enseignants du secondaire en Ontario. *Distances et savoirs*, 9(4), 541-564.

Emanuel, E. J. (2020). The inevitable reimaging of medical education. *Jama*, 323(12), 1127-1128. <https://doi.org/10.1001/jama.2020.1227>

Fédération Wallonie-Bruxelles (2022). Les indicateurs de l'enseignement. <http://www.enseignement.be/download.php?do.id=17525>

FEJ [FONDS D'EXPÉRIMENTATION POUR LA JEUNESSE] (2014). *Projet lecture, rapport d'évaluation*.

Finn, J. D., Pannozzo, G. M., Achilles, C. M. (2003). The “why’s” of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, 73(3), 321-368.

France. Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. A. du texte. (2021). *Évaluation de l'impact de la réduction de la taille des classes de CP et de CE1 en REP+ sur les résultats des élèves et les pratiques des enseignants*. DEPP (Paris).

Frenay, M., Jorro, A., & Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation*, (67), 105-116.

Fullan, M.G. (1991) *The New Meaning of Educational Change* (New York, Teachers College Presse).

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. *Enseigner*, 107-116.

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). L'enseignement explicite et réussite des élèves. *La gestion des apprentissages*, De Boeck

Gentaz, É., Sprenger-Charolles, L., Colé, P., Theurel, A., Gurgand, M., Huron, C., Rocher, T., & Le Cam, M. (2013). Évaluation quantitative d'un entraînement à la lecture à grande échelle pour des enfants de CP scolarisés en réseaux d'éducation prioritaire: Apports et limites. *ANAE - Approche Neuropsychologique Des Apprentissages Chez l'Enfant*, 25(123), 172–181.

George, S., & Derycke, A. (2007). *Conceptions et usages des plates-formes de formation*, *Revue Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education et la Formation*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.0712.1768>

Giasson, J. (2012). *La lecture (de boeck)*. Bruxelles.

Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie. *Revue française de pédagogie*, 125-134.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, (1-3), 47-69.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10.

Guéraud, V., Adam, J.-M., Pernin, J.-P., Calvary, G., & David, J.-P. (2004). L'exploitation d'Objets Pédagogiques Interactifs à distance : le projet FORMID. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, 11.

Guskey, T. R. (1989). Attitude and perceptual change in teachers. *International Journal of Educational Research*, 13(4): 439–453.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.

Habib, M. (2018). *La constellation des dys : Bases neurologiques de l'apprentissage et de ses troubles* (2nd ed.). DeBoeck Supérieur.

Hattie, J.A. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York : Routledge.

Hintze, J. M., Christ, T. J., & Methe, S. A. (2006). Curriculum-based assessment. *Psychology in the Schools*, 43, 45-56.

Huard 1, V. (2010). L'intérêt de la didactique professionnelle pour la mise en œuvre d'une pragmatique de formation. *Savoirs*, (1), 73-94.

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 5-16.

INSEE. (2020). Les inégalités sociales dans l'enseignement scolaire. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/fichier/4797588/FPS2020-F2-4.pdf>

Jolion, J. M. (2011). Mastérisation de la formation initiale des enseignants. *Enjeux et bilan, Paris: La Documentation française*.

Jurus, A., & Musine, L. (2012). Quel impact de la taille des classes sur les performances scolaires?. *Regards croisés sur l'économie*, (2), 81-84.

Justice, L.M. (2006). Evidence-Based Practice, Response to Intervention, and the Prevention of Reading Difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37 (4), 284-297. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2006/033\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2006/033))

Kelly, M., Lyng, C., McGrath, M. et Cannon, G. (2009). A multi-method study to determine the effectiveness of, and student attitudes to, online instructional videos for teaching clinical nursing skills. *Nurse Education Today*, 29(3), 292-300. doi: 10.1016/j.nedt.2008.09.004

Kohn, L., & Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé: apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 53(4), 67-82.

Koper R. (2000). From change to renewal: Educational technology foundations of electronic learning environments. Report from the Open University of the Netherlands.

Krupka, A., Moran, G., & Pederson, D. (1996). The quality of mother-infant interactions in families at risk for maladaptive parenting.

Lafortune, L. (2006). Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation: un processus exigeant une démarche de pratique réflexive. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin: Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 187-202.

Lafortune, L., & Martin, D. (2004). L'accompagnement: processus de coconstruction et culture pédagogique. *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques, Québec, Presses de l'Université du Québec*, 47-62.

Lahti, M., Hatonen, H. et Valimaki, M. (2014). Impact of e-learning on nurses' and student nurses knowledge, skills, and satisfaction: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Nursing Studies*, 51(1), 136-149.

Lefevre, G., Garcia, A., & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions vives. Recherches en éducation*, 5(11), 277-314.

Leplat, J. (1980). *La psychologie ergonomique*. PUF - Presses Universitaires de France.

Leyh, O., André, M., Dejaegher, C. & Schillings, P. (s.d.). Articuler des démarches plurielles pour évaluer la qualité d'un dispositif de formation en ligne.

Liaw, S. Y., Wong, L. F., Chan, S. W., Ho, J. T., Mordiffi, S. Z., Ang, S. B., . . . Ang, E. N. (2015). Designing and evaluating an interactive multimedia Web-based simulation for

developing nurses' competencies in acute nursing care: randomized controlled trial. *Journal of Medical Internet Research*, 17(1), e5.

Limoges, J. et Hébert, R.-P. (1988). *Développement en tête. Une introduction au courant cognitif-développemental en psychologie*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Martinez Perez, T. (2018). Contenu et implémentation d'une guidance parentale logopédique: que nous dit la littérature scientifique récente?. In *Journée scientifique: Guidance parentale logopédique de qualité-Quelles pratiques en 2018?*.

Mueller, S. (1974). The Chicago Child Parent Centers: A Systematic Program of Effective Compensatory Education.

National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

Ouellette, G., & Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: How oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23(2), 189-208.

Paragina, F., Paragina, S., Jipa, A., Savu, T., & Dumitrescu, A. (2011). The benefits of using MOODLE in teacher training in Romania. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1135-1139.

Parent, G., Corriveau, L., Savoie-Zajc, L., Dolbec, A., Cartier, P.T., Toussaint, P., Laurin, P. et Bonneau, G.A. (1999). Formation continue du personnel enseignant: vers une culture de développement professionnel. In C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent, *L'enseignant : un professionnel* (p. 139-143). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (154), 145-198.

Piaget J. (1979). *L'épistémologie génétique*, Paris : Presses universitaires de France.

Quintin, J.-J. (2012). Support de cours : outils de production de données qualitatives et méthode d'analyse. Université Lumière Lyon.

Ramey, C. T., & Campbell, F. A. (1984). Preventive education for high-risk children: cognitive consequences of the Carolina Abecedarian Project. *American journal of mental deficiency, 88*(5), 515-523.

Ramey, C. T., & Campbell, F. A. (1991). Poverty, early childhood education, and academic competence: The Abecedarian experiment. *Children in poverty: Child development and public policy, 190-221*.

Ramey, C. T., Sparling, J., & Ramey, S. L. (2012). *Abecedarian: The ideas, the approach, and the findings*. Sociometrics Corporation.

Rasinski, T.V. (2012). *Why reading fluency should be hot !* The Reading Teacher, *65*(8), 516-522. Doi : 10.1002/TRTR.01077

Renard, F., & Derobertmeasure, A. (2019). Quelle cohérence et quelle pertinence de la formation continue destinée aux enseignants ? Analyse de l'offre de formation dans un réseau d'enseignement en Belgique francophone. *Mesure et évaluation en éducation, 42*(1), 93–119. <https://doi.org/10.7202/1066599ar>

Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage. Evaluate the usability, usefulness and acceptability of a didactic tool during the continuous design process in use. Case. *Éducation Et Didactique, 14-2*, 65–84. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6756>

Renaud, J. (2022, June). Des critères ergonomiques d'évaluation au service de la co-conception d'un outil didactique. In *6ème Colloque International de Didactique Professionnelle 2022*.

Reynolds, A. J. (2000). *Success in early intervention: the Chicago Child-Parent Centers*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Rhim, H. C., & Han, H. (2020). Teaching online: foundational concepts of online learning and practical guidelines. *Korean journal of medical education, 32*(3), 175.

Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants: enjeux et processus. *Activités*, 8(8-2).

Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. *Handbook of research on teaching*, 3, 376-391.

Sharpnack, P. A., Goliat, L., Baker, J. R., Rogers, K. et Shockey, P. (2013). Thinking Like a Nurse: Using Video Simulation to Rehearse for Professional Practice. *Clinical Simulation in Nursing*, 9(12), e571-e577.

Schillings, P., Géron, S., & Dupont, V. (2017). Les résultats de l'enquête PIRLS 2016 sur la compréhension en lecture des élèves de quatrième année primaire. *Caractères*, 58.

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Trad. J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal : Éditions Logiques (1^{re} éd. 1983).

Slavin, R., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. A. (2011). Effective Programs for Struggling Readers : A Best Evidence Synthesis. *Educational Research Review*, 6(1), 1–26.

Snowling, M. J., & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 142(5), 498–545. <https://doi.org/10.1037/bul0000037>

Sparling, J. & Lewis, I (1979). Learning games for the first three years: A guide to parent-child play. New York: Walker.

Spenger-Charolles, L. & Colé, P. (2013). *Lecture et dyslexie*. Paris: Dunod.

Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C., Kraft, G. & Tackett, K. (2011). A Synthesis of Read-Aloud Interventions on Early Reading Outcomes Among Preschool Through Third Graders at Risk for Reading Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44 (3), 258-275. <https://doi.org/10.1177/0022219410378444>

Topping, K., Dekhinet, R., & Zeedyk, S. (2013). Parent–infant interaction and children's language development. *Educational Psychology*, 33(4), 391–426.

Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning disabilities research & practice, 15*(1), 55-64.

Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue Des Sciences de l'éducation, 31*(1), 133–155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>

Valdenaire M. (2011), Essais en économie de l'éducation.

Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small, S. G., Chen, R., Pratt, A., & Denckla, M. B. (1996). Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology, 88*(4), 601-638.

Vinatier (2009), Pour une didactique professionnelle de l'enseignement, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.

Wagner, R. K., Herrera, S. K., Spencer, M., & Quinn, J. M. (2015). Reconsidering the simple view of reading in an intriguing case of equivalent models: Commentary on Tunmer and Chapman (2012). *Journal of learning disabilities, 48*(2), 115-119. En ligne : <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022219414544544> > (consulté le 9 août 2023). DOI : [10.1177/0022219414544544](https://doi.org/10.1177/0022219414544544)

Wasyliw, Louise (2007). Social Desirability Bias. Dans Roy. F. Baumeister et Kathleen. D. Vohs (Dir.), *Encyclopedia of social psychology*. Thousand Oaks, California: Sage Publications. <http://dx.doi.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.4135/9781412956253>

Weikart, D. P., & Schweinhart, L. J. (1997). High/Scope Perry Preschool Program.

Zhen, C., Zonghua, W., Yu, L., Huijuan, M., Jing, T., Suofei, Z., & Lei, Z. (2022). Development and application of an online learning platform for nursing ethics: A teaching practice research. *Nurse Education Today, 112*, 105336.

Zorman, M., Duyme, M., Kern, S., Le Normand, M. T., Lequette, C., & Pouget, G. (2011). "Parler bambin" un programme de prévention du développement précoce du langage. *ANAE* 112-113, 238, 245.

Zorman, M., Bressoux, P., Bianco, M., Lequette, C., Pouget, G., & Pourchet, M. (2015). "PARLER": A Program to Prevent Learning Difficulties. *Revue française de pédagogie*, 193(4), 57-76.

Annexes

1. Guide d'entretien

Introduction	<p>A) Présentation de la chercheuse et de la recherche</p> <p>B) Explication du but de la recherche et du type d'entretien</p> <p>C) Réponses anonymes et pas de réponse-type attendue. Nous cherchons juste à mieux comprendre la réalité du terrain</p>
Deuxième partie Recours à la plateforme ou non et impact sur l'évolution des pratiques	Vous êtes-vous rendus sur la plateforme ?
	Que pouvez-vous me dire sur l'évolution de votre pratique ?
	Avez-vous déjà suivi d'autres formations ?
	Êtes-vous familier aux formations en ligne ?
	Quelles sont les méthodes de transmission que le programme vous a apportées ?
Conclusion	Éléments supplémentaires ?
	Synthèse de l'entretien et mot de la fin

2. Tableau d'analyse des entretiens

	E1	E2	E3	E4	E5
Implémentation					
Raison mise en oeuvre	Objectif du plan pilotage	Demande de la direction car en lien avec le plan pilotage = cherchaient une solution pour les problèmes liés au vocabulaire/langue française à travers des solutions ludiques	Dans le plan pilotage	Groupe qui devait tester la plateforme avant sa mise en ligne. Cherchait à faire évoluer les enfants d'une autre façon. Utilisation d'autres manuels et ne trouvait plus leur compte.	Fait partie du contrat d'objectif et cherchait à améliorer les résultats au niveau de la lecture. Pas contraint ni forcé, et ne regrette pas
Comment ça a été mis en oeuvre + Freins Conseillère pédagogique ?	<p>Pas totalement mis en place car manque d'enseignants. Classe à multiples niveaux donc pas facile à mettre en place au quotidien. Besoin de les faire sortir de la classe. Mais les ateliers sont très bien mais nécessité d'avoir les moyens humains et locaux</p> <p>Pas de conseillère</p>	<p>Année passée : 26 en P1-P2 donc possibilité de faire des petits groupes et visualiser les difficultés.</p> <p>Cette année : 7 élèves dans la classe dans pas par petits groupes</p> <p>Quelques difficultés pour vocabulaire car difficile de choisir soi-même les mots car le vocabulaire de base n'était pas acquis donc la catégorisation était compliquée</p> <p>Pas de conseillère</p>	<p>Difficile pour les enfants de comprendre au début ce que c'est que les ateliers autonomes et même pour l'enseignant mais ensuite ça va qd on prend l'habitude</p> <p>Mise en place en petits groupes pas difficile car les enfants savent à chaque fois quel groupe et quels élèves travaillent PARLER. Le plus difficile c'est quand ils doivent travailler seuls sans déranger</p> <p>Conseillère</p>	<p>Travaille avec sa collègue par groupe de niveaux, 2 ateliers par semaine. Fonctionne en plan de travail : enfants ont appris à travailler en autonomie sans déranger.</p>	<p>Suivi les directives de la conseillère. Très grosse classe (27) donc limites pour l'organisation. Besoin d'une aide dans la classe. Si pas là, pas de PARLER. 2X par semaine aide en plus donc en profite pour travailler PARLER. Elle surveille les ateliers autonomes et lui travaille avec les petits groupes.</p> <p>Chronophage avec les grands groupes car pas assez de temps, c'est assez lourd au niveau du temps</p> <p>S'adapter à la réalité de la classe, logistique, locaux, du terrain.</p>

					Travail de son côté et la prof de M3 de son côté. Mais se partage les post-tests et pré-tests. Conseillère pédagogique
Impact sur les élèves	Trop tôt car mis en œuvre en novembre. Pas encore de grande évolution, peut-être l'année prochaine	Evolution claire. Ils s'accrochent mieux. Font rapidement des liens (ex. guides en phono => sens de lecture) S'encouragent, se félicitaient car voient les améliorations. Permet aux faibles de ne pas se comparer donc meilleur investissement. Plus intéressés.	Différence au niveau de la conscience phonologique et la lecture par rapport aux élèves des années antérieures. Ils ont été plus poussés, même en vocabulaire. Ils essaient d'utiliser les mots vus. Ils sont + attentifs, prennent plus la parole, et chacun doit répondre à tour de rôle	Se voyaient évoluer et adorent travailler en petits groupes. Gros impact sur la phonologie : capacité à retrouver le phonème final, initial et fusionner. Grande évolution en fluence (20mots/min => >47mots/min). Evolution en compréhension mais un peu moins.	La phonologie, c'est assez extraordinaire même si ça ne transparait pas tellement dans les post-tests. Amélioration dans la syllabation, repèrent plus facilement un phonème, l'emplacement d'un phonème, correspondance G/P. Aiment bien (motivation) Les a aidés au niveau de l'apprentissage de la lecture. Bénéfique à presque tous. Mais plusieurs ne parlent pas français à la maison, pas de suivi à domicile et absentéisme.
Autres ?			Outils clés en main, tout est prêt pas besoin de préparation		
Recours à la plateforme					
Modules consultés	Pas tout regardé : pas CATEGO (mais va le faire) car savait qu'elle n'allait pas le mettre en œuvre mais suivi	A fait tous les modules sauf la compréhension du LO qui n'a pas été clôturée par oubli. Elle voulait le faire plus tard car accumulation des modules mais a oublié	Tout a été fait entièrement sauf fluence car M3	Tous les modules ont été faits.	Une journée de formation avec la conseillère pédagogique qui a présenté la plateforme = papillonner voir ce qui passait.

	phonologie, fluence et compréhension				Tous faits sauf la fluence car ne travaille pas la fluence. Mais plusieurs mois que pas de consultation de la plateforme. Pas besoin d'aller revoir car a compris comment ça fonctionnait.
Fréquence de consultation	Regardait chaque fois avant de commencer un module	Plus retourné sur la plateforme depuis la formation car prise de notes. Fait en 3-4 jours d'affilés il y a 1 an	En 3 temps : Catégo > phono > compréhension, en fonction de ce qu'ils voient dans l'année Consultée quand fin de journée, weekend ou vacances, sur le temps personnel		Travaillait module par module, 1-2 séances par modules
Familiarité plateformes	Pas beaucoup fait car généralement, fait par des gens qui ne sont pas sur le terrain. PARLER n'a pas spécialement apporté quelque chose en plus que les autres sinon donner plus de pratique	Non jamais	Oui surtout pendant le moment COVID. PARLER = encoder des réponses, un peu moins théorique car il y a des exemples et des questions pour vérifier notre compréhension	Oui surtout pendant le COVID. PARLER = quand activité finie, on a tout ce qu'on peut télécharger après, c'est structuré.	Oui mais pas un grand fan. Rien ne remplace le contact direct avec le formateur. Chanceux d'avoir été épaulé par la conseillère pédagogique. Assez réticent par rapport à ce genre d'outil et rien ne remplace l'échange direct. Il faut dépasser cet a priori par rapport à l'information. Préfère aller une journée en formation et qu'on explique de vive voix, faire des ateliers et vie ensemble les échanges.
Ergonomie de la plateforme	Plateforme bien faite et claire. Capsules vidéo très bien et permettent de se rendre compte ce qu'il faut faire	Une fois la formation suivie, plateforme plus utile car tout est déjà téléchargé. La modularité est un point positif, le fait de pouvoir	Assez représentatif car on voit des enfants qui viennent déranger l'enseignant, etc. Supports variés (écrits, vidéos).	Les vidéos sont très courtes et à la fois c'est long quand on a déjà pratiqué.	Plateforme bien pour avoir des exemples et contre-exemples, mettre en œuvre avec les vidéos, pour

Prise de notes ?	<p>et comment se déroule réellement une séance. Préfère avoir vidéo que des gros textes à lire. Timing parfait et utilisation fluide, instinctif, facile d'utilisation. Compatibilité OK car petits groupes permet de se centrer sur chaque enfant</p>	<p>retourner en arrière, que les vidéos montrent un avis critique et non que de l'analyse. Apprécie les petites coupes et le tableau de bord pour ne pas perdre de temps mais nécessité de prendre notes d'informations. Facile à comprendre et intuitif, accessible à tous.</p>	<p>Niveau timing, ça prend plus de temps que prévu mais pas redondant Utile mais il faut se mettre dedans car tout le monde n'est pas familier et adepte de l'outil informatique Petits points pour connaître notre avancée Problème au niveau du format des documents Pas dans un style défini, ouverte à beaucoup de choses.</p>	<p>Utilisation de capture d'écran. Timing et consignes clairs, tout est facilement réalisable. Mais il faut se mettre dedans. Difficulté = QCM, volonté de répondre + et de pouvoir se justifier Charge de travail et préparation conséquente et mise en œuvre du programme seul peut être difficile car questionnements au niveau des bons gestes pédagogiques et le temps d'avoir le bon fonctionnement en main. Maniement très facile avec renforcement positif. Compatible avec la philosophie de penser par rapport à comment elle voit évoluer les enfants</p>	<p>rappeler les gestes professionnels. Conditions des vidéos sont optimales mais pas dans la réalité, mais bon exercice pour voir un peu comment mener les choses. Pertinence supports : pas mal fait. Très progressif ; pas trop longues et petit feedback. Evaluations. Pas trop long et modules bien pensés, bonne articulation entre la théorie et les applications sur le terrain. Pas chronophage sauf de faire passer tous les élèves dans les ateliers. Bien de pouvoir télécharger tous les documents, tout était clair. On savait quels ateliers faire pour que ce soit efficace avec une progression. Maniement très simple et intuitif et la conseillère a un peu présenté la plateforme.</p>
Changement pratique					
Evolution pratique	<p>Bons gestes, bonnes questions, travailler en petits groupes. Ne voit pas énormément d'impact sinon le réflexe de reformuler les enfants,</p>	<p>Les tests ont permis de rendre compte des difficultés des enfants qui avaient un bon niveau.</p>	<p>Évolue tous les jours, encore jeune mais la pratique a changé car les journées sont rythmées par PARLER. Quand pas PARLER un jour, alors journée différente.</p>	<p>Ouvert les yeux sur l'importance de passer par l'oral avant l'écrit. A changé la façon de donner cours et d'expliquer.</p>	<p>Pas facile de repenser un peu l'organisation car il faut que ça s'imbrique dans le travail et non s'ajouter. Un peu de mal au début.</p>

	<p>les pousser dans leur retranchement en leur demandant de se justifier. Donc plutôt les gestes et attitudes professionnels</p>	<p>Le travail par niveau a permis de ne pas s'obstiner à travailler une compétence acquise. Simplifie les consignes et activités pour ceux qui rencontrent des difficultés, complexifier pour ceux qui n'ont pas besoin de choses simples Lui a permis d'anticiper, de faire des petits jeux. Déjà consciente du besoin de différenciation mais là, ça a donné un outil concret qui permet de différencier. N'a pas changé sa façon de penser mais soulagement car prêt à l'emploi et permet de ne pas être perdu quand on arrive dans une école. A évolué surtout grâce à l'essai-erreur En raccord avec le style pédagogique car prône la différenciation</p>		<p>Aider les enfants en difficulté et renforcer les enfants qui en avaient moins. Support supplémentaire lors des réunions avec les parents, logos, etc. Rare de travailler en grand groupe. Les semainiers sont mtn pensés différemment. Beaucoup plus recours au modelage plutôt qu'à « à vous de chercher ». Ne se rendait pas compte de la grande différence de niveau mtn, mais un prof de P6 leur a fait remarquer plus a comparé le niveau de ses élèves à ceux sur Facebook.</p>	<p>Evolution au niveau des ateliers car fait partie intégrante de l'apprentissage, et au niveau de l'autonomie des enfants. Evolution des pratiques non-conscience. Amélioration chez les élèves donc il faut bien que ça vienne de quelque part. Mais n'a pas l'impression d'avoir changé énormément dans sa pratique. Plus appris des journées de concertation et formation avec la conseillère que par le biais de la plateforme. L'évolution vient moins de la plateforme que des ateliers en eux-mêmes. Gère les ateliers, relances Donne des exemples. Vidéos et modules montrent un peu la manière de faire. Modelage plus riche et a permis de se perfectionner.</p>
Remarques					
Autres	<p>Problème au niveau de la programmation car travailler phonologie en P2 c'est ennuyant car</p>	<p>Dû adapter la planification des matières car le découpage n'était pas adapté à la classe.</p>		<p>Manuels très bien faits. Institutrice maternelle qui a tout plastifié.</p>	

	<p>sont déjà dans la lecture. Recommandation en fin de M2. Fluence compliquée au niveau des choix des textes.</p>	<p>Remarque le côté chronophage de plastifier le matériel.</p> <p>Intéressant de pouvoir rajouter des documents sur la plateforme, de pouvoir suivre les élèves individuellement avec leurs scores.</p>		<p>Ils ont dû tout mettre aussi dans des petites pochettes.</p>	
--	---	---	--	---	--

3. Entretien E1

Mémorante : Super, pour cette première partie, je souhaiterais savoir si vous avez eu l'occasion de mettre en œuvre le programme ?

E1 : Oui mais pas totalement parce qu'enfaite ...je suis ... donc je suis pas titulaire de classe, je suis en aide. Donc je m'occupe des heures en P1-P2, en aide personnalisée donc c'est dans ces heures-là qu'on a fait le programme PARLER avec les titulaires. Et comme il y a pénurie d'enseignantes et qu'il y a des enseignantes absentes, du coup, là, on va changer d'emploi jusqu'à une durée indéterminée, jusqu'à ce qu'on trouve quelqu'un pour me remplacer, donc du coup là on a mis le programme PARLER en pause mais j'étais carrément arrivé au bout j'ai fait 80% du programme quasiment.

Mémorante : Ok super. Qu'est-ce que vous avez regardé ou non, au niveau du programme ? Vous avez donc suivi la formation en ligne ?

E1: Oui c'est ça. J'ai pas tout regardé. J'ai pas regardé toute la partie CATEGO parce que ça c'est les titulaires qui s'en occupaient et vu que je savais que je n'allais pas le faire, je n'ai pas regardé. Et donc j'ai regardé « Phonologie », « Fluence » et « Compréhension ».

Mémorante : Et à quel moment les avez-vous regardé ?

E1 : Il n'y a pas très longtemps... Il y a peut-être un mois.

Mémorante : Et pourquoi est-ce que vous avez mis en œuvre ce programme ?

E1 : En fait, il est pris dans notre plan de pilotage... On a un plan de pilotage qui est tourné beaucoup vers la lecture, la compréhension de lecture, etc. Et du coup il entrait dans le plan pilotage. Donc il fait partie de nos objectifs du plan pilotage.

Mémorante : Et depuis que vous l'avez mis en place, vous avez vu un impact sur l'apprentissage de vos élèves ?

E1 : Pas forcé... C'est trop tôt encore. On a vraiment commencé cette année. On a commencé en novembre je pense, donc pour le moment il n'y a pas encore grand-chose. Peut-être l'année prochaine, quand ils auront un an de plus et qu'ils seront dans la deuxième année du programme. Mais pour le moment, je n'ai rien observé.

Mémorante : Donc pour le moment vous n'avez pas encore vu d'évolution au niveau de leur performance si j'ai bien compris ?

E1 : Non.

Mémorante : Comment avez-vous consulté la plateforme ? Mis en œuvre les ateliers ?

E1 : La plateforme est très bien faite. Elle est très claire ... Enfin voilà. Après au niveau des ateliers, euh, ben en fait, moi j'enseigne, en fait, on est dans des petites écoles de campagne avec des classes à multiples niveaux. En général, c'est des classes à trois niveaux. Et euh, en fait, les titulaires disaient que juste impossible à mettre en place quand on a des classes à trois niveaux, c'est pour ça que c'est moi qui m'en occupe. Mettre en place des ateliers de quinze minutes... déjà quinze minutes dans le calme c'est impossible et avoir quinze minutes sans être dérangés par les autres enfants, c'est pas possible non plus. Donc elles ne peuvent pas faire les ateliers. Je vais dans une école où en P1-P2 il y a cinq groupes différents. Donc elle me dit qu'elle ne peut pas faire passer cinq groupes différents sur ma semaine, c'est pas possible. Moi j'y vais deux périodes et avec deux périodes j'ai du mal à ... je boucle vraiment tout pile à l'heure, donc c'est pas facile à mettre en place au quotidien. C'est vraiment... Je pense qu'avec des classes avec un seul niveau, que des classes de première ou que des classes de deuxième, c'est plus facile mais là, c'est souvent 1-2-3 et c'est très compliqué parce que ça prend du temps : d'office je dois les sortir de la classe, je suis obligée de les sortir de la classe pour avoir le calme et euh, ça ne dure pas très longtemps une séance, oui voilà c'est dix-quinze minutes mais euh, parfois y a rien qu'en première il y a trois groupes différents donc trois séances différentes, la séance qu'on peut faire en plus pour le groupe de besoin, clairement elle passe à la trappe parce qu'on n'a pas le temps plus euh, tout ce que le tronc commun nous rajoute, en fait, tout ça on manque de temps, on n'a pas assez de temps dans la semaine quoi. Donc c'est compliqué. C'est vraiment au niveau de la mise en place, ça c'est compliqué...

Mémorante : Ok.

E1 : Mais les ateliers ils sont très bien sinon.

Mémorante : Je vais aborder maintenant le recours à la plateforme et de l'impact sur vos pratiques à vous. Vous m'avez dit que vous aviez consulté certains modules mais pas tout. Pourquoi ?

E1 : Parce que, non il me semble que j'ai tout regardé, qu'il y a que CATEGO que je n'ai pas regardé parce que je savais que je n'allais pas le donner. Mais je vais le faire, mais pas maintenant.

Mémorante : Et qu'est-ce que vous pouvez me dire sur l'évolution de votre pratique depuis que vous avez suivi la formation ?

E1 : Euh, alors, je sais que l'année prochaine je ferai la formation en présentiel. La directrice m'a déjà prévenu qu'elle m'inscrirait donc ça, je l'aurai l'année prochaine. Là, avec les capsules vidéo, c'est vrai que ça permet d'avoir les bons gestes au niveau des enfants, les bonnes questions, etc. Y a peut-être ça qui a changé mais sinon, pas grand-chose j'avoue. Ça m'a pas apporté énormément, voilà peut-être les bons gestes à avoir mais sinon ça ne m'a pas apporté grand-chose quoi.

Mémorante : Ok donc il n'y a pas eu spécialement d'impact sur vos croyances et pratiques en général ...

E1 : Non.

Mémorante : Est-ce que vous avez suivi d'autres formations ? Êtes-vous familière aux formations en ligne ?

E1 : J'en ai pas fait beaucoup, j'ai fait d'autres formations dans d'autres domaines voilà mais sinon je réfléchis mais non pas spécialement ... Parce que c'est généralement des choses qu'on sait déjà. La réalité ... Le problème de ces formations en ligne c'est que c'est fait par des gens qui ne sont pas sur le terrain, qui pensent que ce sont que des classes à un seul niveau. Mais nous dans notre réalité de petite école de campagne, ben tout ça on le sait déjà quoi. Je pense

notamment à la formation en ligne que j'ai faite sur le tronc commun, tout ce qui a été dit ... ben j'ai perdu du temps clairement parce que tout ce qui a été dit, je le savais déjà. Et c'est déjà ce qu'on met en place dans nos classes. Donc euh, c'est pas nouveau pour nous.

Mémorante : Ok. Et quelles sont les méthodes de transmission que le programme P.A.R.L.E.R a pu tout de même vous apporter ?

E1 : Euh, le fait de travailler en petits groupes c'est vraiment un gros plus mais encore une fois il faut avoir les moyens humains et les locaux pour pouvoir le faire. C'est un frein, clairement, parce qu'il n'y a pas toujours un local pour pouvoir s'isoler avec les enfants et pas toujours une personne pour pouvoir le faire aussi. Mais sinon, voilà, travailler en petits groupes comme ça, c'est hyper riche, que ce soit pour l'enseignant ou pour l'enfant. C'est vraiment très très riche. Moi j'ai adoré travailler en petits groupes. J'en avais maximum cinq, je crois que le plus gros groupe c'est cinq enfants et euh, travailler comme ça à l'oral ... Il y a des enfants qui sont, on a pu le constater avec une titulaire... Une petite fille, la compréhension écrite c'est catastrophique mais à l'oral elle était excellente. Donc pouvoir leur permettre de travailler autrement qu'à l'écrit, ça c'était vraiment top, parce qu'on ne le fait plus en primaire.

Mémorante : Donc pour cette petite fille-là, on a quand même pu voir une évolution.

E1 : Oui. En fait, on s'est rendu compte qu'à l'oral elle comprenait tout.

Mémorante : Et la plateforme P.A.R.L.E.R, par rapport aux autres formations en ligne, est-ce qu'elle vous a apporté des choses supplémentaires ? Des choses différentes ?

E1 : Non... Non pas spécialement. Après les petites capsules vidéo sont très très bien. Ça permet vraiment de se rendre compte de ce qu'il faut faire. Moi quand j'ai des formations en ligne comme ça, je préfère avoir des vidéos plutôt que d'avoir des gros textes à lire, et donc euh, les capsules vidéo c'était vraiment chouette pour se rendre compte comment est-ce qu'on peut faire en classe et comment se déroule réellement une séance quoi.

Mémorante : Et à quelle fréquence est-ce que vous regardiez les capsules ?

E1 : En fait, en général, je les regardais à chaque fois avant de commencer. Par exemple avant de commencer la compréhension, j'ai regardé « compréhension », avant de commencer fluence, j'ai regardé les capsules pour savoir où aller en fait.

Mémorante : Ok. Et au niveau de la transmission vers les enfants. Est-ce que c'était réalisable ?

E1 : Oui. Mais encore une fois si on est au moins deux enseignantes quoi.

Mémorante : Maintenant, concernant plus la plateforme en elle-même, est-ce que vous trouvez que la plateforme est utile ?

E1 : Oui

Mémorante : Et qu'avez-vous pensé des objectifs définis par la plateforme et de la durée des tâches ?

E1 : Timing parfait, oui non ça, très bien.

Mémorante : Et que pensez-vous de l'utilisation en générale de la plateforme ?

E1 : C'est assez fluide, c'est assez instinctif. Je trouve que c'est facile d'utilisation.

Mémorante : Et que pouvez-vous me dire sur la compatibilité ou non avec vos valeurs, votre style éducatif ?

E1 : Ah bah moi ça rentre totalement dans ce que j'aime faire et dans le fait d'être, je ne vais pas dire plus dans l'individuel mais vraiment les prendre en petit groupe et se centrer vraiment sur chaque enfant. Maintenant ça demande un temps, un gros temps, et il y a beaucoup de travail derrière, et c'est pas toujours évident. Pour les titulaires, avoir déjà tout le programme à boucler, ça peut être plus compliqué à gérer. Mais voilà, c'est une méthode qu'il m'ont proposée de faire donc j'ai dit oui. Ça rentre totalement dans ce que j'aime faire aussi et c'est une chouette méthode. Dans l'ensemble je suis très satisfaite. Il y a quelques petits points qui sont plus problématiques mais sinon j'en suis très satisfaite.

Mémorante : Et du coup, vous parlez de points problématiques. C'est à quel niveau ?

E1 : Au niveau de la programmation. Il y a des trucs ça va pas. Par exemple, phonologie en deuxième primaire, je trouve que (...). J'ai fait les séances parce qu'il fallait les faire mais que ce soit moi ou les enfants, pour les trois-quarts on s'est ennuyé, c'était long et ça ne servait à rien parce qu'ils sont déjà dans la lecture, ils sont déjà dans l'écrit. Donc en deuxième primaire, je l'ai dit à tous les titulaires et je l'ai dit à ma directrice aussi, ça sert à rien. Phonologie en deuxième primaire c'est ... A la limite il faudrait le mettre fin de deuxième maternelle et arrêter en première. Donc là les enfants que j'ai eu en première primaire en phonologie, je vais les ravoir l'année prochaine en deuxième pour continuer mais j'ai vu où ils sont arrivés cette année, ça va servir à rien. Je trouve que cette partie-là, ça sert à rien, c'est ennuyeux pour eux comme pour moi, on perd du temps qu'on pourrait mettre ailleurs quoi. Alors qu'en compréhension, même les enfants m'ont réclamé encore plus après et je leur ai dit « on est à la fin du livre il n'y a plus rien après » donc là il y aurait peut-être besoin d'avoir plus de choses, plus de matières.

Mémorante : Super merci. Maintenant mon mémoire se centre surtout sur votre pratique et l'évolution de votre pratique donc pour synthétiser, vous trouvez que la plateforme vous a été bénéfique mais l'impact sur votre pratique ne se voit pas encore.

E1: Oui, pour le moment. C'est peut-être trop tôt encore je sais pas. Mais non pour le moment il n'y a pas vraiment d'impact. A part peut-être avoir le réflexe de plus reformuler les enfants, de les pousser dans leur retranchement. Ça je fais un petit peu plus mais voilà ça c'est un réflexe à adopter avec le temps, que je ne faisais peut-être pas avant. Peut-être que j'avais tendance à peut-être trop, pas à leur donner la réponse, mais à leur dire, à ne pas les faire justifier. Ils donnaient la bonne réponse « super t'as compris ». Alors que là je les pousse dans leur retranchement « Pourquoi tu me dis cette réponse-là, qu'est-ce qui t'as fait dire que ... ? ». On le fait plus chez les grands mais chez les tout-petits c'est vrai que je ne le faisais pas et c'est difficile pour eux de se justifier. Ils savent la réponse mais ils ne savent pas expliquer pourquoi donc les faire réfléchir sur comment ils apprennent, je trouve que c'est une bonne chose aussi.

Mémorante : Super. Avez-vous d'autres informations supplémentaires à m'apporter, que ce soit sur l'implémentation du programme ou sur la plateforme en elle-même ou sur votre pratique ?

E1 : La plateforme, ce serait peut-être bien je trouve d'avoir peut-être une espèce de forum, je sais pas, quelque chose où on pourrait échanger avec plusieurs autres enseignantes qui font le même programme. Parce que du coup on se retrouve un petit peu seul. Il y a les vidéos, il y a tout ça, c'est très bien fait, mais il manque peut-être un truc d'échange. Si on a des questions, des choses comme ça, pouvoir échanger avec d'autres enseignantes qui vivent la même chose quoi.

Mémorante : D'accord, j'en prends note. Et du coup, sur votre pratique vous n'avez rien d'autres à rajouter ?

E1 : Non parce que pas exemple la fluence c'est quelque chose qu'on faisait déjà plus ou moins, c'est pas quelque chose de révolutionnaire quoi. C'est des choses qui sont, au fur et à mesure du temps, qui sont déjà mis plus ou moins en place à part phonologie qu'on ne faisait pas systématiquement, ça se faisait beaucoup en maternelle mais en primaire on ne le faisait plus. Mais sinon non.

Mémorante : Pour résumer, la plateforme vous a donné des modules mais que vous m'étiez déjà avant.

E1 : Oui ça et des gestes professionnels. Des attitudes, des réflexes à avoir. Et c'est vrai que le fait de voir d'autres enseignants en vidéo, ça je trouve ça vraiment chouette parce qu'à chaque fois pendant les formations on nous donne beaucoup de théorie mais il n'y a pas de pratique. Là il y a de la pratique. Et pour fluence, je trouve que la plateforme n'est pas assez complète, notamment sur le choix des textes parce que moi je me suis retrouvée, d'ailleurs j'ai demandé à plusieurs titulaires qui ont eu la formation en présentiel il n'y a pas très longtemps donc je leur ai posé la question, moi je leur ai dit « Mais quel texte choisir ? Comment je fais pour choisir le bon texte pour les enfants ? » et elles n'ont pas eu la réponse non plus. Et ça, j'ai regardé dans le livre, j'ai regardé sur la plateforme, j'ai pas trouvé la réponse. Là il y a peut-être quelque chose à compléter, en tout ça pour ce module-là. Tout le reste était très bien mais en fluence il manquait quelque chose.

Mémorante : Très bien. Si vous n'avez rien d'autres à rajouter, c'est tout pour moi. Merci beaucoup pour le temps que vous m'avez accordé.

4. Entretien E2

Mémorante : Pour commencer, je vais aborder vraiment la mise en œuvre et l'implémentation du programme. Donc je voulais savoir comment est-ce que vous avez mis en œuvre ce programme dans votre classe ?

E2 : Cette année ou les autres années ?

Mémorante : Cette année par exemple ?

E2 : Cette année c'est un peu particulier parce que je n'ai que 7 élèves en classe. Du coup ce que je fais généralement quand j'ai des élèves en FLA, ils sont un ou deux à aller en FLA, eux vont en FLA et pendant ce temps-là j'en profite pour faire du travail en groupe. Mais ils sont 5, comme ça je fais pas des exercices sur feuille vraiment mais je travaille la phonologie d'une autre manière en fait et donc c'est comme ça que j'utilise. Pour le moment, j'ai surtout fait de la phonologie, j'allais commencer la compréhension voilà et avec les changements en dernière minute pour ça va moins se faire mais cette année voilà je l'ai fait comme ça. Et l'année dernière c'est différent parce que ce qui peut être aussi intéressant pour vous c'est que l'année passée je donnais des heures de FLA en première, deuxième et en maternelle et donc du coup moi je faisais le programme PARLER en tant que qu'heure de FLA à la place de faire autre chose je faisais le programme P.A.R.L.E.R donc pendant une heure je prenais des petits groupes en fonction des niveaux et donc là c'est une heure ou deux par semaine dans les différentes classes.

Mémorante : Et concernant la plateforme, comment l'avez-vous consulté ? Et par la suite, comment est-ce que vous avez mis en œuvre les ateliers ?

E2 : Moi en fait, c'était une demande de ma direction de suivre la formation pendant les vacances l'année passée. Maintenant, j'y suis plus retournée depuis que j'ai suivi la formation j'avais pris des notes sur le moment, j'avais les documents en classe, je trouve que les livres sont déjà bien faits donc j'ai pas spécialement été retourné dessus, sur la plateforme en elle-même quoi. C'est vraiment juste j'ai suivi les vidéos et puis après j'ai plus spécialement été sur la plateforme.

Mémorante : Et concernant les vidéos, vous les avez toutes consultées ou est-ce que vous en avez sélectionné quelques-unes ?

E2 : Moi, comme je faisais des maternelles et des primaires, au début je faisais tout. Je me suis vite rendu compte que c'était la même chose en maternelle et primaire donc j'ai fait tous les modules, je suis arrivée au bout de tous les modules. Il y a une partie de maternelle que je n'ai pas faite je crois.

Mémorante : Et vous vous souvenez laquelle ? Et vous savez pour quelles raisons vous avez consulté les autres modules et pas celui-là ?

E2 : C'était compréhension de la langue orale que je n'ai pas clôturée je crois. Je pense que je m'étais dit que je finirai plus tard, me disant que je le ferai après et j'ai oublié. Parce que ça faisait longtemps que je faisais la formation. Disons que c'était plus l'accumulation, ça faisait deux-trois jours que j'étais tout le temps dessus. Donc quand on se rend compte que finalement c'est un peu redondant entre guillemets entre la maternelle et la primaire, je me suis bien dit que ça ne servait pas spécialement.

Mémorante : Et du coup vous m'aviez dit que c'était une demande du directeur, de votre supérieur ?

E2 : C'est en lien avec notre plan pilotage. Par notre école qui est très particulière par le public, ils ont un peu, moi je n'étais pas là pendant la rédaction du plan pilotage, je suis arrivée après, mais ils cherchaient vraiment une solution pour nos problèmes liés au vocabulaire, à la langue française en générale, qui sont généralement (...). On va dire que ce ne sont pas deux-trois mots qu'ils ne connaissent pas. L'exemple flagrant c'est qu'ils ne savent pas différencier un hérisson d'un écureuil, même en première-deuxième primaire c'est parfois compliqué. Voilà c'est une demande de notre direction par rapport à, de notre direction et lié à notre plan pilotage, de trouver des solutions ludiques qui permettraient de travailler des choses aussi basiques que le vocabulaire, que la compréhension, qui sont assez déficitaires chez nous.

Mémorante : Et depuis que vous avez mis en place ce programme et ces ateliers, est-ce que vous avez vu quand même un impact sur les élèves ? Est-ce qu'on voit une évolution de leur performance depuis ?

E2 : Moi je trouve. Parce que pour les avoir suivis en maternelle et les avoir en première année cette année, je trouve qu'il y a eu une évolution. J'ai un élève qui parle l'albanais à la maison, j'ai l'impression qu'il s'améliore mais je ne sais pas si c'est moi qui ai l'impression qu'il s'améliore ou si je comprends mieux ce qu'il dit. Mais je trouve qu'il y a une amélioration. Ça leur parle. Quand on fait de la phonologie à un autre moment, ils vont tout de suivre faire le lien, ils s'accrochent mieux qu'avant. En maternelle on travaillait ça, la phonologie et j'ai l'impression en tout cas qu'ils s'accrochent mieux et j'ai l'impression qu'ils s'améliorent.

Mémorante : Et vous n'avez pas un exemple un peu plus concret d'un autre élève ou globalement des élèves ? Ce qu'ils ne savaient peut-être pas faire en début d'année et ce qu'ils savent maintenant faire grâce au programme ?

E2 : Si par exemple, quand il faut écrire, découper une syllabe en différentes lettres, ça c'est vraiment un truc qui est assez compliqué et ils font rapidement le parallèle avec ce qu'on a fait. Et puis le sens de lecture aussi, le fait que par exemple en phonologie il y ait des guides, où on doit remettre dans le bon ordre, c'est tout bête mais du coup j'ai presque pas dû travailler ça parce que ça leur semblait logique et tout de suite ils le mettent dans le bon sens. Donc du coup quand ils écrivent aussi, ils mettent dans le bon sens les lettres et ils se forcent à bien diviser les syllabes en deux lettres. Ça c'est vraiment quelque chose qui était très compliqué début d'année et qui maintenant roule assez bien pour la plupart. Maintenant, d'exemples concrets, j'en ai pas qui viennent comme ça.

Mémorante : Super. Et donc vous avez dit que cette année vous aviez une toute petite classe, l'année passée la classe était un peu plus importante, est-ce que le fait de travailler en petits groupes ou par niveau, est-ce que ça a eu un réel intérêt ? Est-ce que ça vous a facilité aussi vous au niveau de la transmission des apprentissages ?

E2 : L'année passée effectivement ils étaient 26 en première-deuxième, c'était une seule classe donc du coup ça me permettait de les prendre par petits groupes et de vraiment visualiser les difficultés. Pareil en maternelle, rien que les tests ça nous a permis de discuter avec les collègues, de se rendre compte de choses qu'on n'imagine pas. Concrètement, j'ai un élève qui ne nommait pas les choses par leur nom mais c'était « pour faire, pour boire, pour accrocher les vêtements » pour dire « un verre, un cintre ». Donc il n'avait pas ce vocabulaire-là de base.

Donc il savait quand on lui donnait le nom, le retrouver mais lui ne sortait pas le vocabulaire. Et de ce fait-là, d'avoir fait les tests et d'avoir installés par niveau, on s'est rendu compte de pleins de choses dont on se rendait pas initialement rendu compte avec les enfants qui parlaient facilement. Mes collègues avaient tendance à dire « ça va, il parle bien, ça ira » et finalement quand ils cherchaient un peu plus loin ça n'allait pas au niveau phonologique. Il y avait des erreurs, ou des mots qui n'étaient pas utilisés correctement, les mots ne sont pas prononcés correctement donc on s'est vite rendu compte de tout ça. Et en effet, le travail par niveau, ça nous a permis de soulager, enfin, de vraiment cibler ce qui n'allait pas, ce qui devait être travaillé et de ne pas faire n'importe quoi. De ne pas d'obstiner à travailler une compétence dont on se rend compte que finalement ils savent faire. Moi je vous avoue que cette année je ne fais pas vraiment par niveau en ayant cinq-six élèves. Si je commence à faire par niveau, ça me fera un groupe de un, un groupe de deux, enfin, du coup, je ne les rassemble pas par petits groupes mais moi-même dans mes activités, je vais simplifier pour ceux qui ont des difficultés et complexifier, sortir un peu des consignes de base pour ceux qui n'ont pas besoin de choses simples. Voilà, effectivement, moi avec ma petite classe, si je fais des groupes de niveau, ça devient plus compliqué.

Mémorante : En effet.

E2 : Ça me compliquerait la vie. Avec une grande classe, là ça peut aider j'en suis convaincue. Ma collègue de deuxième ne le fait pas encore mais ça pourrait être dans des ateliers le matin par exemple, avec un groupe PARLER et un groupe en autonomie. Je me bats pour qu'elle le fasse, j'espère qu'elle le fera. Mais le travail par niveau c'est vraiment intéressant et c'est vachement mieux quoi, aussi bien pour ceux qui ont du mal que pour ceux qui ont facile finalement. Moi j'en ai qui sont très très fort, et du coup ce serait bête de les laisser, de ne pas leur permettre d'aller plus loin que ce qu'on leur demande en première année.

Mémorante : Et du coup, sur les élèves, vous trouvez qu'il y a quand même un impact au niveau de leur investissement ? Le fait d'être avec des élèves qui ont plus leur niveau plutôt que d'être mélangé ?

E2 : Oui c'est ça. L'année passée ce que je voyais surtout c'est qu'ils s'encourageaient entre eux et ils se, comment dire, par exemple à un moment je travaillais la fluence aussi avec le programme P.A.R.L.E.R, ils voyaient concrètement leur amélioration, ils se félicitaient entre

eux donc c'était vraiment chouette. Alors que quand il y a des forts avec des faibles, ce que je vois un peu plus cette année, c'est le côté se comparer et se dire « j'ai lu deux fois plus de mots que celui à côté de moi ». Donc oui, ils s'investissent mieux, et ça leur permettait l'année passée pas mal de ne pas être stigmatisés par leurs difficultés et se dire « là je me suis bien débrouillé » sans être au courant que c'est un niveau inférieur que celui demandé pour les autres mais ils essayaient et petit à petit ils s'amélioraient et ils voyaient qu'ils arrivaient mieux. Donc j'ai trouvé qu'ils étaient vachement plus intéressés et le fait d'être moins, ça leur permettait, parce qu'on a quand même pas mal d'enfants en difficulté qui ne vont rien dire ou de rester sur le bord, là en étant en petits groupes, ils étaient bien intégrés dans le travail, ils se sentaient investis, ils essayaient et c'était pas ils attendaient que la réponse me tombe du ciel. Donc voilà, moi j'ai trouvé qu'ils étaient plus investis. Et puis, moi je leur présente ça par le jeu donc ça les motive vachement plus que si je leur donne une feuille d'exercices, on va pas se mentir. Et c'est des enfants qui ont besoin de jouer, qui ont besoin d'avoir l'impression qu'ils n'ont pas l'impression de travailler alors que si parce que ce sont des enfants qui sont très réfractaires à l'école.

Mémorante : Et est-ce qu'il y a des ateliers que vous avez eu un peu plus de difficultés à mettre en place ?

E2 : Alors en fait, j'ai très peu travaillé la compréhension du coup. J'ai travaillé le vocabulaire surtout en maternelle l'année dernière, la phonologie cette année en première, la fluence l'année passée. Non je trouve que les ateliers sont assez bien faits dans le sens où c'est facile, les objectifs sont clairs et les consignes sont simples. Non je n'ai pas eu spécialement d'ateliers qui m'empêchaient de travailler, que je n'ai pas réussi à mettre en place ou où j'ai eu des difficultés. Peut-être en vocabulaire, c'était plus compliqué de devoir choisir moi-même le vocabulaire et me rendre compte que c'était pas acquis du tout. Donc le vocabulaire de base n'étant pas acquis, c'était compliqué de faire de la catégorisation après sachant qu'ils ne savaient pas les animaux, ils ne savaient pas les reconnaître du tout donc les catégoriser pour telles ou telles activités, je ne saurai plus dire précisément si c'était parfois plus compliqué mais je rebondissais, je prenais autre chose. Mais non je n'ai pas eu spécialement plus de difficultés.

Mémorante : Ok super. Donc là on a vraiment abordé la mise en œuvre du programme. Maintenant j'aimerais plutôt parler des changements de pratique et de conviction que cela aurait pu engendrer suite à la formation.

E2 : Ça m'a mis en avant des trucs, par exemple, je vais bientôt travailler les rimes donc je vais anticiper avec le programme P.A.R.L.E.R donc ce sera beaucoup plus simple. Je ferai des choses auxquelles je n'aurai pas pensé avant, d'anticiper et de faire des petits jeux avec ce genre de matière qui peut paraître simple mais qui ne l'est pas du tout. Mais donc est-ce que ça a changé mes pratiques et convictions ... alors sortant d'une année de spécialisation en ortho, j'avais déjà un peu conscience de tout ça, du besoin de différenciation. Je pense que c'est surtout que ça m'a donné plutôt un outil concret de quelque chose qui me permettrait de différencier parce qu'en sortant de l'école on nous dit qu'il faut différencier mais comment. Donc je pense que, moi ça m'a surtout soulagé de me dire que c'est un exemple concret de choses que je peux faire, de choses qui fonctionnent normalement, et qui me permette de trouver, tout en m'adaptant un petit peu. Si je vois que ça va bien, je peux moduler comme je veux. Ça n'a pas spécialement changé ma façon de penser mais ça m'a soulagé de pouvoir avoir quelque chose de prêt à l'emploi, que je puisse utiliser tout de suite sans devoir se prendre la tête pendant quinze jours à créer trois exercices. Voilà, ça n'a pas spécialement changé ma façon de penser et par ma formation, le travail de différenciation était déjà bien ancré chez moi.

Mémorante : Donc ça vous a plus apporté des clés, des solutions plus concrètes on va dire ?

E2 : Oui c'est ça, vraiment du concret, c'est vraiment ça. Parce qu'aussi en école ou à la spécialisation en ortho, on parlait beaucoup de différenciation. Quand je suis arrivée dans mon école, je me suis rendu compte du chantier qui m'attendait on va dire, donc je pense que si j'avais pas eu ce truc-là j'aurais pu vraiment me retrouver perdu en début d'année à me demander comment j'aurais pu aborder certaines choses, comment j'allais pouvoir les travailler. Donc voilà, je pense que ça m'a apporté quelque chose de concret qui a pu m'aider à ce niveau-là. Mais je n'ai pas spécialement eu de changement. J'ai plutôt évolué entre le début et maintenant mais plutôt grâce à l'essai-erreur mais le programme P.A.R.L.E.R ne m'a pas spécialement aidé dans l'évolution de ma pratique.

Mémorante : Et à quelle fréquence vous êtes-vous rendus sur la plateforme ?

E2 : Alors j'ai fait trois-quatre jours d'affilés il y a un an.

Mémorante : Et est-ce que vous êtes familière à d'autres formations en ligne ?

E2 : Non. Je n'ai pas suivi d'autres formations en ligne mais je l'ai trouvé très bien faite.

Mémorante : Donc vous avez uniquement suivi la formation en ligne PARLER ?

E2 : Oui.

Mémorante : Ok. Et maintenant, abordons l'ergonomie de la plateforme. Que pouvez-vous me dire concernant l'utilité de l'outil ?

E2 : Alors je trouve qu'une fois que j'ai fait la formation, je dirai que non. J'ai téléchargé tout ce qu'il fallait télécharger. Après s'il fallait y retourner, je ne suis pas au courant, enfin je n'ai pas intégré l'information. Et s'il y avait d'autres aides ... Je ne m'en rappelle pas. Je n'y suis pas retourné.

Mémorante : Et selon vous, les objectifs étaient clairement définis ? Que pouvez-vous me dire concernant la pertinence des supports, de la durée des tâches ?

E2 : Moi j'ai trouvé ça sympa que ce soit modulaire et qu'on puisse dire « ah j'ai vingt minutes maintenant, je vais regarder une vidéo, répondre à des questions et reprendre plus tard » parce que je pense que si on a des enfants, c'est bien de pouvoir se dire qu'on fait une heure par jour. Moi voilà j'avais décidé de faire trois jours d'affilés, j'ai fait que ça parce que c'était les vacances et que ça me permettait de le faire. Le fait de pouvoir revenir en arrière, là si maintenant j'ai envie de revenir sur des vidéos ou des choses comme ça que j'avais vues, je peux y retourner, donc ça, je trouve ça vraiment bien. Le fait que ce soit des vidéos qui nous montrent quand même un avis critique, plutôt que de l'analyse, j'ai trouvé ça assez sympa. Et avoir les petites coupes à la fin aussi. Et puis la plateforme est bien faite. Avec le tableau de bord, je peux avoir accès aux outils sans devoir chercher un quart d'heure donc j'ai trouvé ça assez pratique de voir concrètement où on en est. Moi j'ai trouvé ça bien que ce soit modulaire et qu'on puisse se dire qu'on va commencer par la catégorisation parce que c'est ce que je vais commencer avec mes élèves, et finir plus tard que je verrai autre chose. Non moi j'ai trouvé sympa.

Mémorante : Et au niveau de l'utilisabilité ? Que pouvez-vous me dire sur l'utilisation de l'outil ?

E2 : Moi j'ai eu un besoin de prendre notes d'informations, d'avoir une espèce de table des matières pour comprendre certaines choses. Pour le transmettre à mes collègues aussi qui ne comprenaient pas spécialement ce que je faisais et qui n'avaient pas la différence par exemple entre le vocabulaire qu'on dit et pas celui qu'on intègre, des choses comme ça. Donc moi j'ai dû prendre des notes, je me suis fait des fardes pour pouvoir avoir une organisation concrète sur le moment. J'ai dû faire un peu ma « popote », c'est normal parce que je pense qu'une organisation n'est pas l'autre. Mais sinon je n'ai eu aucune difficulté à utiliser la plateforme en elle-même.

Mémorante : Donc la plateforme n'a pas été difficile à manier ?

E2 : Non du tout et facile à comprendre. J'ai trouvé que c'était assez intuitif. On n'a pas besoin d'avoir une grande ... je pense à certaines collègues qui ont du mal avec le numérique, je pense que c'est accessible à tous. Moi j'ai pas de difficultés avec ça mais je pense que c'est accessible à tous et qu'on sait aller facilement d'un truc à l'autre donc voilà.

Mémorante : Et est-ce que vous trouvez que c'est facilement transférable aux élèves ? Est-ce que c'est relativement fonctionnel, écologique ? Ou est-ce que vous avez dû adapter aux élèves ?

E2 : Moi ce que j'ai surtout dû adapter c'est la planification des matières. Par exemple, on dit qu'en fin de P1, ça doit être ça qu'est vu. Chez nous, c'est plus compliqué. Donc généralement en début de deuxième, on commence par des trucs de première année pour enchaîner sur les deuxièmes. C'est vraiment ça qu'on a dû adapter. C'est parce que le découpage matière n'est pas adapté à chez nous maintenant je ne me rappelle pas avoir dû adapter ... peut-être des consignes que j'ai dû traduire pour qu'ils comprennent ce que je leur demande. Mais sinon peut-être certains mots de vocabulaire qui sont plus liés à du vocabulaire de France et pas de Belgique, comme le canapé et le fauteuil. Je n'ai plus d'exemples mais il me semble qu'il y a deux-trois mots où à chaque fois c'est un peu compliqué parce que ça ne leur dit rien du tout, parce que ce n'est pas spécialement ce qu'on utilise en Belgique. En tout cas, chez nous, canapé-fauteuil, nos élèves ne savent pas faire la différence entre un canapé et un fauteuil donc du coup

quand on leur donne une image et qu'on leur demande par quelle lettre ça commence, il y a une fois sur deux c'est le c ou le f. Ça c'est un exemple concret on va dire. Sinon choisir du vocabulaire adapté en catégorisation, j'ai pas fait l'ensemble que j'aurai pu faire.

Mémorante : Donc les vidéos étaient globalement représentatives de ce que vous avez mis en place en fait ?

E2 : Oui, on n'a pas dû changer. Juste la planification qu'on a dû adapter à la réalité de classe et à l'organisation possible. On a dû un peu abandonner l'année passée parce que manque de remplaçant donc il a fallu faire des choix. Et cette année ça va encore être un peu compliqué parce que j'ai encore une collègue qui est partie, donc maintenant je me retrouve avec deux classes. Donc du coup je vais devoir me retrouver à faire le programme PARLER et ce sera très compliqué d'être toute seule et de devoir gérer le programme PARLER avec 18 enfants. Donc là aussi il va falloir que j'adapte ma façon de faire, par leur manque d'autonomie. Par exemple, l'année dernière j'avais deux élèves vraiment en difficulté, j'avais dû faire une demi-séquence parce que déjà dix-quinze minutes c'était beaucoup trop long donc j'ai dû faire des demi-séquences. Voilà, je dois adapter le vocabulaire, la planification matière et parfois le temps.

Mémorante : Et du coup, en rapport avec la compatibilité avec vos valeurs ? Que pouvez-vous me dire à ce niveau ?

E2 : C'est en raccord avec mon style pédagogique puisque ça prône clairement la différenciation et c'est quelque chose plus qu'important actuellement dans nos classes. L'idée de base correspond tout à fait à ce que je recherche. Je n'aurai pas fait ma spécialisation en ortho si j'avais pour idée que tous les enfants étaient les mêmes, qu'ils doivent rester assis sur leur banc. Nous on fait déjà beaucoup de choses pour différencier et c'est des choses qu'on a trouvées pour différencier. On est en classe flexible, on fait beaucoup de titulariat, donc on fait pleins de choses pour différencier. Ça correspond complètement à notre idée d'école et à l'idée du plan pilotage. Pour moi c'est complètement dans ma philosophie d'enseignement et dans ma façon de voir les choses.

Mémorante : Super. Je ne sais pas si vous avez d'autres choses à rajouter concernant l'implémentation du programme, la plateforme en elle-même, ou bien en rapport avec vos changements de pratique ?

E2 : Moi je me dis juste que pour un travail en équipe, c'est plus compliqué ce type de formation. Quand je vois que mes collègues de maternelle et de deuxième qui n'ont pas fait la formation ... et ils voulaient presque que je leur résume la formation en une heure de concertation, ce que j'ai un peu refusé de faire et je leur ai dit de suivre la formation parce que très clairement il y a pleins de choses. Ça mériterait d'avoir des formations en présentiel ou en tout cas quelque chose qui permettrait de faire en équipe parce que je pense que ça peut mener à des réflexions. Maintenant, le fait de pouvoir le faire de chez soi c'est aussi une richesse donc les deux se valent. Mais le seul point noir que j'ai pour le moment, c'est que je suis la seule à l'avoir faite à l'école et je me retrouve à devoir expliquer à mes collègues tout en leur disant de suivre la formation parce que c'est plus simple. Et voilà, je suis d'ailleurs la seule à le faire en classe parce que les autres n'ont pas suivi la formation et ne réalisent pas la richesse de l'outil qui est mis à disposition. Ah oui, et le matériel à plastifier, j'ai passé des heures. Voilà maintenant c'est normal qu'on puisse le réutiliser mais c'est le seul reproche que je peux faire sur le matériel, mais il serait plus cher s'il était plastifié mais j'ai dû passer je ne sais pas, au moins 48h à plastifier les choses donc voilà, je me suis bien amusé. C'est les seules réflexions que j'apporterai concernant l'outil et le matériel.

Mémorante : Et par rapport à la plateforme, vous n'avez pas d'autres suggestions ? Quelque chose qui manquerait dans la plateforme ?

E2 : On utilise aussi le programme LALILO, je ne sais pas si vous connaissez un petit peu. C'est une application française de travail autonome des enfants en lecture et ça permet d'avoir un tableau de bord de suivi des enfants. Ça permet de savoir qu'on a fait telle ou telle activité avec eux et on a un repère visuel de quelque chose, où ils en sont par rapport à ce qu'il faut. Ça je rajouterai, les documents EXCEL qu'on a dû compléter pour faire les groupes, je les rajouterai sur le site pour nous donner déjà envie d'y retourner en fait, et mettre les scores pour pouvoir suivre sa classe en disant « J'ai déjà fait telle activité telle activité » et d'avoir un peu ce côté suivi des élèves.

Mémorante : Ok donc avoir un onglet « suivi des élèves » pour pouvoir les suivre individuellement en fait.

E2 : Oui voilà. Et puis ça me permettrait de retourner sur la plateforme parce que depuis que j'ai fait la formation, on n'y retourne plus, enfin, j'y retourne plus. Je vous avoue que s'il y avait des choses à aller revoir, je ne les ai pas vues. C'est vraiment le suivi des élèves qu'il nous manquerait au niveau du site.

Mémorante : Super merci beaucoup pour les précieuses informations que vous m'avez données. L'entretien est terminé. Merci pour ce temps que vous m'avez accordé.

5. Entretien E3

Mémorante : Pour la première partie, j'aimerais tout d'abord aborder l'implémentation du programme P.A.R.L.E.R. Je voudrais savoir ce que vous pouvez me dire la mise en œuvre de ce programme dans votre classe ?

E3 : Donc moi j'ai eu la chance de le commencer quand j'ai repris un titulariat. Du coup, comme je n'avais pas de titulariat avant, c'est quand même plus facile de l'intégrer tout de suite en reprenant un titulariat. Je vois bien que mes collègues plus âgés qui ont un titulariat depuis longtemps ont eu difficile de le mettre en pratique. Du coup je travaillais déjà en tant que polyvalente en FLA et j'utilisais déjà les éditions de la Cigale pour la phono. Ça les a quand même beaucoup aidés, ceux qui parlent pas bien français. En fait, en 3e maternelle j'ai quand même une grosse différence en travaillant la Cigale, du coup quand j'ai repris la classe de 3e maternelle et que avec la conseillère pédagogique du programme P.A.R.L.E.R qu'on a mis en place c'est vrai que c'est difficile le premier temps que les enfants comprennent pendant que je travaille avec un groupe les autres travaillent tout seul, mais une fois qu'ils ont compris ça roule et l'année passée, pour la première fois ça a vraiment bien roulé. Il a fallu le temps, enfin allez, un mois je vais dire et puis après ça a été donc après, ça a été...

Mémorante : Et du coup, qu'est-ce qui vous a donné envie de participer à ce programme et de suivre cette formation en ligne c'est parce que c'est l'école qui vous l'a demandé ?

E3 : Non c'est ça rentre en fait dans le projet, enfin dans le plan pilotage au niveau du de la connaissance du français, de l'apprentissage du français, mais moi j'aimais déjà beaucoup la façon dont est construit le livre phono par exemple pour la Cigale et puis CATEGO, ça apporte quand même beaucoup de vocabulaire aux enfants. Je connaissais pas compréhension mais je trouve ça pas mal et du coup c'est vrai qu'avec des enfants qui ont beaucoup de difficultés en français je trouve intéressant de partir là-dessus et c'est quand même des outils clés en main ou tout est prêt et en plus il faut pas faire les prépa derrière, il faut pas réfléchir à toutes les images tout est prêt, et tout est là quoi surtout CATEGO, on travaille le vocabulaire donc avoir le support imagé c'est ça aide beaucoup et là, ben tout est prêt.

Mémorante : Donc pas besoin de plastifier quoi que ce soit, tout est prêt

E3 : Oui voilà c'est ça, vraiment tout est prêt.

Mémorante : Et du coup, au niveau de la plateforme, est-ce que vous vous souvenez un petit peu comment est-ce que vous l'avez consulté ? De quelle manière ?

E3 : L'année passée j'ai commencé par CATEGO puisqu'on commençait par ça en début d'année. C'est vrai qu'on nous dit chaque fois qu'il faut prévoir x heures et cetera. Maintenant une fois qu'on est lancé dans la plateforme elle est assez intéressante mais y a quand même des vidéos des fois qui ... qui beuguent donc on saute les vidéos je vais dire et puis j'ai fait alors comme je me lançais dans phono, bah j'ai fait la partie phono et puis j'ai fait la partie compréhension après... Vraiment trois temps sur l'année.

Mémorante : ...

E3 : On a des journées avec la conseillère pédagogique du coup et on revoyait les points de la formation, on reparlait de ce qu'on avait vu sur internet et de ce que nous on faisait déjà dans notre classe, de ce que mes autres collègues faisaient dans leurs classes. On mettait un peu tout ça en commun.

Mémorante : Ok et du coup tous les modules, vous les avez tous regardés ou bien vous en avez sélectionné quelques-uns ?

E3 : Je regarde mais j'ai fait CATEGO ça je suis sûre, j'avais fait phono en entier, j'avais fait compréhension. Maintenant je crois qu'y a une partie sur les ateliers autonomes... je sais plus si je l'ai fait en entier... Alors les clés pour entrer dans le programme PARLER, je l'ai fait en entier, les ateliers PARLER dans la vie de classe aussi, CATEGO, compréhension, conscience phonologique, j'avais fait. Juste les ateliers Fluence alors que j'ai pas fait comme je suis en maternelle j'ai pas fait cette partie-là sur la plateforme.

Mémorante : Et est-ce que vous avez pris du temps pour les faire ? Enfin à quel moment est-ce que vous les avez faits ?

E3 : Chez moi du coup, plutôt en fin de journée ou le week-end ou pendant les vacances. C'est vrai que du coup c'est quand même, je veux dire des morceaux à faire avec les vidéos, répondre

à des questions donc ça prend quand même du temps personnel du coup... mais bon c'est le métier d'enseignant [rire].

Mémorante : Et au niveau de la mise en œuvre des ateliers à l'école, comment avez-vous mis ça en place ?

E3 : La mise en place, je trouve que l'atelier en lui-même, en petits groupes, que ce soit CATEGO, phono ou compréhension, c'est pas difficile à mettre en place parce qu'on est ainsi avec notre groupe d'élèves et du coup ils savent chaque fois quel groupe travaillent ensemble, enfin, quel enfant va travailler dans quel groupe. Ce qui est plus difficile c'est que les autres sont plus libres dans la classe parce qu'ils n'ont pas eu cet apprentissage là depuis qu'ils sont tout petits. Ils ont grandi en faisant des ateliers plus dirigés ou bien un atelier à tel table, un atelier tel table, un atelier à tel table, et du coup il tourne alors qu'ici ils doivent se débrouiller aller chercher l'atelier tout seuls travailler tout seul et pas venir me déranger quand je travaille vraiment avec mon groupe. C'est cette partie-là qui est la plus difficile début d'année. Je trouve l'atelier en lui-même que ce soit CATEGO, phono ou compréhension c'est pas compliqué surtout que tout est écrit dans le livre et tout le matériel est prêt.

Mémorante : Et en mettant tout ceci en place, quel impact voyez-vous auprès de vos élèves ?

E3 : L'année passée du coup j'ai eu la 3e maternelle, qui sont maintenant en première primaire et mon collègue voit bien la différence par rapport aux élèves des années antérieures au niveau de la conscience phono surtout. Du coup l'apprentissage de la lecture est meilleur aussi. On voit bien qu'ils ont été plus poussés et qu'il y a un travail différent derrière quoi. Et on voit dans, moi, dans les pré test et post test, je vois, surtout en CATEGO, on voit bien l'évolution aussi... au niveau du vocabulaire.

Mémorante : et donc l'évolution, au niveau du vocabulaire vous le voyez au quotidien ? Ou c'est vraiment pendant les ateliers ?

E3 : Non. Pendant les ateliers sur le vocabulaire plus spécifique, je vais dire de CATEGO qui va utiliser plus, vraiment des noms d'animaux, des noms de fruits et légumes, mais c'est vrai que au quotidien on voit quand même qu'ils essaient d'utiliser des mots du coup qu'ils ont vu et surtout avec les catégories... ils essaient de trouver dans quel catégorie ranger un objet ou tel

animal ou bien des choses qu'on utilise. Ils sont beaucoup plus attentifs. Quand on fait les solides par exemple bah ils sont beaucoup plus attentifs à bien ranger les cylindres et puis ils reprennent un objet qui ressemble à un cylindre et ils vont me dire « Ah bah ça je peux le ranger dans la catégorie des cylindres ». Donc je trouve que c'est quand même ... C'est un bon programme qui montre leur évolution et qui les aide au niveau de l'apprentissage du français.

Mémorante : Et au niveau de leur motivation, que voyez-vous ?

E3 : Ils aiment bien les groupes de niveaux, ils demandent quand leur groupe vient travailler avec moi et ils retiennent plus facilement. Ils savent toujours ce qu'on a fait la semaine avant ou la veille et bon franchement ils aiment bien venir en petits groupes comme ça. Plus on avance et plus ils prennent la parole. Maintenant ce qui est bien dans ces ateliers-là, chaque élève doit répondre je veux dire, ici je suis en train de travailler là phonologie, ben c'est un mot par élève du coup ils doivent chacun répondre. C'est pas celui qui lève le doigt qui va répondre. C'est ça qui est chouette ils ont chacun leur tour de parole.

Mémorante : OK donc globalement vous avez suivi donc tout le programme sur la plateforme et puis ensuite vous l'avez mis en place à l'école et vous voyez donc une belle évolution chez vos élèves.

E3 : C'est ça... C'est ça. Ouais. Et du coup on avait aussi les des réunions de personnel ou des journées de formation avec notre conseillère pédagogique qui est... qui se forme elle aussi à ça mais qui vient nous épauler dans le projet.

Mémorante : Donc vous n'êtes pas la seule enseignante à mettre en place ...

E3 : Non du coup, mes collègues de 1^{ère}/2^{ème} maternelle, elles le font pas comme moi parce qu'elles trouvent que les enfants sont encore trop jeunes. Du coup, c'est vrai qu'au niveau du vocabulaire elles le font mais elles choisissent les ateliers et moi je suis vraiment la progression qui est proposée sur la plateforme. Elles, elles choisissent les ateliers les plus propices. Au niveau de la compréhension je pense qu'elles ont pris le livre M2 du coup, ça, ç'est bien adapté. Elles font juste pas la phonologie ça, ils sont trop petits. Et alors pour la première primaire mon collègue reprend la conscience phonologique, la compréhension et même pas CATEGO et travaille aussi en groupe pour cela. Et alors à partir de la 2^{ème}, elle travaille la fluence.

Mémorante : Super. Et du coup maintenant je vais plus parler plus de l'impact que ça a pu avoir sur votre pratique. De quelle manière pensez-vous, ou non, avoir évolué depuis que vous avez suivi cette formation ?

E3 : Je pense que j'évolue tous les jours. Je suis encore jeune donc j'ai encore beaucoup à apprendre mais ma pratique à changer. Je veux dire que, depuis que j'ai été diplômée, dans mes remplacements et maintenant la façon de travailler avec PARLER bah... c'est plus la même chose. Ce que je veux dire, nos moments de journée sont rythmés autour de PARLER ou bien bah le jour où on n'en fait pas, on travaille d'une autre façon. Quand on travaille PARLER c'est plus en autonomie, ils sont avec moi et puis voilà ça dépend... Tous les jours au final tous les jours sont différents et la pratique du coup est différente en fonction de de la journée qui arrive.

Mémorante : Vous trouvez que la formation vous a quand même permis d'évoluer dans votre pratique ou est-ce qu'elle a eu le même impact que n'importe quelle autre formation ?

E3 : Pas comme n'importe quelle autre formation. Il y a des formations qui n'apportent rien, je veux dire qui sont plus restreintes... que celle-ci a apporté des choses. Elle m'a apporté de nouvelles choses

Mémorante : A quel niveau ?

E3 : Ben plus je vais dire au niveau de travailler comme ça. Enfin pas que je connaissais pas mais de oser se lancer de travailler en petits groupes avec tout le reste de la classe autour. Quand on est polyvalente et qu'on sort un petit groupe de la classe pour aller travailler une matière spécifique bah c'est plus facile que de dire « je prends mon petit groupe, je suis l'enseignant je me mets dans ma classe je prends mon petit groupe et les autres sont quand même autour de moi ». C'est pas ... je veux dire, tout le monde ne fait pas ça et c'est pas nécessairement facile à gérer au début mais il faut qu'il soit habitué c'est chouette.

Mémorante : est-ce que vous avez fait d'autres formations en ligne vous êtes familière à ça ?

E3 : Oui. Pendant le moment COVID je veux dire j'avais suivi des formations en français langue étrangère et du coup c'était en ligne. Et ici la dernière formation que j'ai faite pour l'éveil aux langues il y avait toute une partie à faire soi-même en ligne et puis alors en présentiel.

Mémorante : Et à quels niveaux se situent les différences entre les formations en ligne que vous avez pu faire et la formation P.A.R.L.E.R ?

E3 : La formation P.A.R.L.E.R, si je me souviens comme je l'ai faite l'année passée, attendez je reprends... Il me semble que la différence c'était que on doit encoder des réponses tandis que quand j'ai fait ma formation d'éveil aux langues c'était plus théorique et plus quelque chose à suivre : avoir un contenu théorique avant d'aller en présentiel où là on va faire un retour sur nos pratiques tandis que dans PARLER c'était, oui de la théorie mais aussi des exemples et du coup bah c'est qu'on peut aller revoir ces exemples. Et puis c'était des questions pour voir si on avait bien compris, pas que de la théorie. Je trouve que ça c'était différent puis c'est penser autrement puisque c'est pour toute une année pas pour une seule matière.

Mémorante : Les vidéos que vous avez pu consulter dans les modules sont assez représentatives de ce que vous vivez enfin en classe ? Ou est-ce qu'il a fallu vraiment réadapter par la suite ? Que pensez-vous du côté fonctionnel des vidéos ?

E3 : Non il y en a qui était vraiment représentatif. On voit les autres enfants qui viennent déranger en posant une question, maintenant il y en a d'autres où c'est un niveau plus haut que mon milieu de de classe. Du coup bah on voit des enfants qui sont plus participatifs et ils répondent plus vite et ils ont la réponse attendue tandis que quand on se retrouve face à des enfants qui ont des grosses difficultés en français, bah la réponse attendue elle vient pas comme ça quoi. Ça c'est juste la différence. Sinon elles ont vraiment été utiles je trouve.

Mémorante : Super. Et du coup au niveau de l'ergonomie de la plateforme. Qu'est-ce que vous pouvez me dire au niveau de son utilité ? Je peux vous donner des exemples. Donc au niveau des objectifs qui ont été définis, de la pertinence des supports peut-être, de la durée aussi des tâches ?

E3 : Alors je ne m'en souviens pas bien, je vais retourner sur la plateforme. Au niveau des supports, je trouve quand même que c'était varié. Si je reprends un comme ça ... il y avait quand

même différentes sources, je veux dire différents, c'est quand même varié au niveau des supports parce qu'on a de l'écrit, on a les vidéos, mais on pouvait avoir la retranscription aussi de la vidéo du coup si on n'a pas envie d'écouter mais plutôt lire bah on a vraiment les deux. Les objectifs étaient chaque fois en début de module. On nous reposer quand même chaque fois des questions et un cadre. Donc maintenant c'est au niveau du temps on dit quand on voit le déroulement bah ça peut aller vite entre guillemets puis c'est vrai que regarder une vidéo une deuxième vidéo puis ça bug puis on attend et cetera, bah ça prend toujours plus de temps que ce qu'on avait prévu mais enfin je pense que c'est pour tout.

Mémorante : donc globalement pour vous la plateforme est quand même utile ?

E3 : Oui elle est quand même utile. Alors il faut je pense qu'il faut pouvoir se mettre dedans parce que je sais qu'une collègue a eu difficile et du coup bah elle était pas vraiment dedans... mais une fois qu'on est rentré dedans et qu'on s'y met, elle est utile parce qu'il y a quand même des choses à voir et à lire dessus quoi. C'est pas comme si c'était vide mais il faut rentrer dedans.

Mémorante : A quels niveaux ça pourrait être compliqué ?

E3 : Je pense que pour des personnes qui vont devoir rentrer dedans en étant entre guillemets plus âgés et qui sont peut-être moins avec l'outil informatique, ben il faut se dire « je vais me mettre devant mon ordinateur, j'écoute des vidéos, je lis des textes, je réponds à des questions tout ça sur mon ordinateur et en parlant à personne » et tout le monde n'est pas apte à faire ça. Tout le monde est pas à l'aise non plus à lire des choses sur un écran ou écouter des vidéos pendant deux heures d'affilées quoi. Moi j'ai fait à chaque fois les modules d'un coup parce que si je coupais je me souvenais pas nécessairement de ce que j'ai fait la veille ou une semaine avant du coup, autant faire le module d'un coup. Mais bon, quand ça prend deux heures, ben on n'a pas nécessairement envie de rester deux heures face à son écran si on n'a pas été habitué, à l'aise avec les ordi. C'est plutôt pour les personnes, pour les enseignantes qui sont dans leurs classes depuis 20 ans et qui n'ont pas l'habitude de travailler comme ça.

Mémorante : Et comment est-ce que vous vous êtes organisées ? Vous avez fait des fiches ou les vidéos étaient suffisantes ?

E3 : Oui c'était suffisant. Et puis après comme on avait chaque fois le retour, je veux dire, on se voyait quand même au début facilement une fois par mois, une fois tous les 2 mois et du coup comme on faisait le point avec la conseillère pédagogique plus les collègues... Là je prenais des notes en réunion ou en journée de formation mais sinon pas par contre quand j'étais sur la plateforme.

Mémorante : D'accord. Et au niveau de la facilité d'utilisation est ce que vous avez trouvé la plateforme relativement facile à comprendre et à manier ?

E3 : Oui, ça oui. En plus il y a les petits points au-dessus pour dire où on en est. Il y a juste quand on recherche des documents, ça à chaque fois, pour télécharger les outils je trouve que ça ne se met nécessairement directement en PDF et du coup il faut chaque fois que je chipote pour aller rechercher la partie qu'il me faut dans ce qui a été téléchargé mais sinon le reste c'est quand même ok. C'est juste pour les outils, ils devraient être plus c'est pas le bon format parce qu'ils ont mis tout dans un dossier. Je trouve au final il devrait mettre le pré-test avec la grille dans un dossier, le post-test et la grille dans un autre dossier et pas tout dans le même fichier quoi c'est juste ça.

Mémorante : Donc c'est surtout au niveau du format des documents et la manière comment ils sont rangés.

E3 : Oui plutôt quelque chose où on peut voir vraiment quels documents on cherche plus clairement quoi.

Mémorante : Et vous avez dit que c'était facilement adaptable à vos élèves mais au niveau du du coût, de la charge de travail de votre côté et ce que vous avez trouvé que c'était quand même chronophage ou est-ce que ça allait ?

E3 : Bah c'est, je vais dire entre guillemets, trois fois la même chose mais pas sur les mêmes habilités : comme une fois c'est CATEGO, une fois c'est phono, puis une fois c'est compréhension. Mais c'est pas chronophage puisqu'on parle pas de la même chose même si à chaque fois on voit les vidéos qui, au final, nous montrent des exemples de comment c'est fait dans une classe. Mais je ne trouve pas ça chronophage puisque ça travaille pas la même chose

au final. Je veux dire chaque fois qu'on se forme, ça prend quand même du temps quelle que soit la matière ou la compétence ou le domaine ça prend chaque fois du temps.

Mémorante : et du coup au niveau de la charge de travail à l'école cette fois-ci, est ce que ça vous prend plus enfin plus de temps est-ce que c'est quand même assez contraignant ?

E3 : Non, je trouve que ça va. Si, il faut préparer les ateliers autonomes sur le côté mais une fois qu'on prend cette habitude de penser aux ateliers qu'on prépare et de se dire « bah il faut que je puisse les mettre quand je suis dans la classe mais aussi quand je suis occupée », bah au final les ateliers sont prêts. Et je trouve que préparer que ce soit CATEGO, phono ou compréhension c'est pas une grosse charge de travail parce que tout est tout est prêt. On ne doit pas pondre les activités ou chercher des images donc ça, je trouve pas que c'est une grosse charge de travail non.

Mémorante : Et concernant la compatibilité avec vos valeurs, que pouvez-vous me dire au niveau de la plateforme ? Est-ce que c'est relativement compatible avec votre style pédagogique ?

E3 : Oh ben oui. Je ne me définis pas dans un style. Je suis ouverte à beaucoup de choses donc je trouve qu'avec le fait d'avoir les ateliers autonomes comme ça où les élèves peuvent aller, pendant qu'on travaille avec un petit groupe, que les autres puissent aller chacun chercher ce dont ils ont besoin, ben c'est super intéressant. Et du coup de travailler par groupe de niveaux c'est tout aussi intéressant par rapport à PARLER puisqu'ils sont chacun dans leur groupe et pas les mélanger donc ne pas être ne pas se dire « Ah je vois que celui en face de moi il est vraiment fort » bah non ils ont tous le même niveau dans leur groupe et ils se valent du coup ils sont pas dévalorisés, et ça c'est chouette.

Mémorante : Oui en effet. C'est normalement tout pour moi. Est-ce que vous avez des choses à rajouter ou des suggestions quant à la plateforme de formation en ligne ?

E3 : Si je peux faire une petite conclusion, c'est que pour avoir mis ça en place un an et que mon collègue de P1 les ait pris après et m'ait dit qu'il voit qu'ils ont travaillé que soit le vocabulaire, la compréhension ou la phonologie, bah c'est que ça fonctionne de travailler comme ça. Et si lui me dit ça alors que ça fait plus de dix ans qu'il est en première primaire, ben c'est que c'est que ça fonctionne vraiment super.

6. Entretien E4

Mémorante : Pour commencer, je souhaiterais que vous me parliez un petit peu de l'implémentation du programme P.A.R.L.E.R. Comment est-ce que vous avez mis en œuvre ce programme dans votre classe ?

E4 : Ah Ben en fait, on utilise carrément tout compréhension catégorisation phono, fluence dès la maternelle en fait et on continue en 1^{ère}, en 2^{ème}, et on continue fluence en 3-4-5-6 dans l'école. Je travaille avec ma collègue donc souvent on a les mêmes années et donc ben on travaille par groupe de niveaux comme ils nous demandent aussi et voilà. Ça fonctionne, on a quand même relativement deux ateliers par semaine et on a réparti ça selon la... la programmation qu'on nous avait donnée sur la plateforme : fluence à partir d'un certain nombre de mots, catégorisation quand on devait le faire, et compréhension en première on commence généralement vers fin janvier début février et on termine ça en décembre en 2^e primaire.

Mémorante : Ok et qu'est-ce qui vous a donné envie de participer à ce programme ?

E4 : Non non pas du tout, maintenant c'est demandé aux collègues suivant ça c'est sûr. Non en fait, on faisait des formations à l'école de pédagogie, ici à Namur et on s'est dit « Tiens on irait très bien voir un peu ce que c'est PARLER » et on était dans le groupe qui testait la plateforme quand elle n'était pas encore vraiment mise en ligne pour tous les profs. Donc en fait on donnait des feedbacks à C. et M. donc c'est comme ça qu'on a commencé. Puis on s'est dit « Ah trop bien ! » parce qu'en fait on cherchait vraiment à faire évoluer nos enfants mais d'une autre façon. On utilisait le manuel Sacha et voilà, on y trouvait plus notre compte et on a commencé à faire nous-même notre petite popote on avait quand même besoin de support, et donc voilà. On a avancé comme ça et puis C. est venue travailler à l'école l'année qui a suivi donc on est vraiment encore plus rentré dedans grâce à son soutien quoi.

Mémorante : Ah super. Et comment est-ce que vous avez consulté la plateforme ?

E4 : Il y a des modules qui sont arrivés par après. Donc ben nous on a continué ces modules-là et dans l'école il a été demandé que toute l'équipe, même chez les grands, soit formé via la plateforme.

Mémorante : D'accord donc en bref, vous avez consulté toute la plateforme. Et au niveau de la mise en pratique dans les classes, qu'est-ce que vous pouvez me dire à propos des conséquences sur vos élèves ?

E4 : La compréhension en fait nous ça nous a vraiment ouvert les yeux sur le fait que on ne va pas directement passer à la feuille, on va vraiment tout faire à l'oral. Et ça, ça a vraiment changé notre façon de donner des cours et même d'expliquer ça aux années suivantes quoi. Par exemple si on fait de l'inférence, ben s'ils savent pas le faire à l'oral alors ils sauront pas le faire eux-mêmes sur leur feuille quoi. Sinon qu'est-ce que ça a changé, ben beaucoup de choses beaucoup de choses. Notamment en phonologie où en fait ceux qui savaient ben voilà, ils savaient on passait à autre chose avec eux et on allait beaucoup plus loin. Et ça nous permettait vraiment d'aider nos enfants en difficulté mais aussi de renforcer nos enfants qui avaient beaucoup moins de difficultés, et ils se voyaient évolués... et ils adorent en fait travailler en petit groupe comme ça, c'est enrichissant pour eux et enrichissant pour nous, parce qu'en fait quand on a des réunions avec les parents, avec des logos ou que ce soit pour des aménagements raisonnables en fait on sait vraiment où mettre le doigt et l'accent sur la difficulté de l'enfant ou s'il y a pas de difficulté simplement. Et c'est vraiment bien... Enfin, les manuels sont vraiment bien faits on sait vraiment ce qu'on travaille et aussi quelle stratégie on travaille et donc voilà. Et puis bah là, ici, on continue aussi avec les ateliers d'écriture et les ateliers de lecture donc ça, ça nous aide d'autant plus.

Mémorante : Et du coup ça a quand même bien renforcé donc la motivation de tous les enfants si je comprends bien. Et est-ce que ça a été difficile à mettre en place dans la classe ?

E4 : Ici on a 18 enfants dans la classe, l'année prochaine j'en aurai 21. C'est une philosophie je dois dire voilà, il y a rien à faire. On fonctionne aussi en plan de travail donc pendant ce temps-là les enfants, ils sont en autonomie sur le côté et on leur a appris cette autonomie-là pour ne pas qu'ils viennent nous embêter quand on est avec les petits groupes. Je pense que c'est une gestion de classe et on est flexible. On n'est pas en rang d'oignon non plus donc je pense que c'est toute une... c'est une philosophie là on peut pas dire autre chose par rapport à ça. Mais pour rien au monde je ne reviendrai à avant.

Mémorante : Et le fait de travailler par niveaux, au niveau de l'entraide, qu'est-ce que vous observez ? Les enfants se sentent tout de même plus à l'aise ?

E4 : On peut dire... on a quand même les enfants qui n'a pas... on n'est pas en discrimination non plus positive donc il y a quand même un respect qui est là. Et on a un indice socio-économique de 20/20 donc de la moquerie, il y en a peut-être un petit peu mais pas beaucoup...

Mémorante : Et vous m'avez dit que les enfants avaient progressé... Est-ce que vous avez un exemple qui vous passerait par la tête d'évolution chez un de vos élèves ?

E4 : Au niveau la phono surtout en fait, on remarque beaucoup ça en phono en première. En compréhension je dirais un petit peu moins enfin si, on le... on le remarque parce que ben, ils font appel aux stratégies de lecture quand on y travaille après mais vraiment c'est en phono, moi je trouve que c'est... Ce qui est impressionnant c'est que les enfants vont se rendre compte et grâce aux techniques qu'on leur donne, et ben ils savent par exemple retrouver le phonème de la fin, le phonème du début, le reprendre le mettre avec autre chose et ça, on voit bien l'évolution. Grande évolution il y a rien à faire non plus c'est la fluence hein. Ici, j'ai des petits bouts de chou qui n'étaient pas à 20 mots la minute et qui maintenant sont à 47 mots et ils sont en première primaire quoi il faut se le dire quand même. Ils sont en première primaire et, ils étaient à 47 au mois d'avril quoi. Je veux dire ici, j'ai donc j'ai dix 2^{ème}... depuis décembre j'en ai 7 qui sont au-dessus de 100 mots la minute. Donc je travaille ici encore avec certains mais je vois bien ils vont passer au-dessus du seuil de septante, c'est encore fort robot comme on dit à l'école mais ça va avancer quoi. Maintenant je veux dire, c'est terrible hein ce programme là si on met en œuvre correctement.

Mémorante : En effet, c'est une belle évolution ! Et au niveau des outils mis à votre disposition, est-ce que les utiliser c'est chronophage ?

E4 : J'avoue qu'on m'a donné ce matos-là à une instit maternelle qui était en écarté dans la salle des profs. Donc c'est elle qui a plastiqué. Maintenant c'est vrai qu'au niveau du rangement et cetera, enfin on a dû faire des petites pochettes uniques : c'est pas la même chose pour la compréhension, pour la phonologie, mais en fait une fois que c'est fait c'est fait. Et si on en prend soin et si c'est rangé correctement bah, y a pas de problème donc oui ça a pris du temps mais ça fait trois ans au moins que je l'utilise, je prends ma farde, et on a trouvé notre technique et puis on était deux à le faire...

Mémorante : Et si on aborde la plateforme, est-ce que tous les modules et les vidéos que vous avez vu sur la plateforme sont facilement réalisables en classe ? Ou est-ce qu'il y a vraiment des adaptations à mettre en place ?

E4 : je pense qu'avant de commencer ça il faut le dire « ok je prends du temps pour faire ça » parce que des fois, les vidéos sont très courtes et à la fois c'est long quand nous on a déjà pratiqué. Quand on découvre on se dit « Ah oui voilà les 3 min 50 passent vite » mais une fois que nous on a déjà fait, ben on a envie que ça aille peut-être un petit peu plus vite mais voilà.

Mémorante : ok et ce que vous êtes familière avec les formations en ligne ?

E4 : Non non non. Et on est assez familier. Et puis j'étais à l'Université de Mons donc j'ai aussi fait mon master et mon stage c'était Tutoriat-Création du MOOC pour l'Université de Mons. Donc on en fait beaucoup et ici, avec l'IFC et les nouvelles formations des programmes avec le SeGEC, c'était en ligne.

Mémorante : D'accord. Et ...

E4 : Et vous voyez, plus depuis le COVID hein, il faut quand même l'avouer. Avant quand même beaucoup moins, mais maintenant ça devient beaucoup plus régulier des formations comme ça.

Mémorante : Est-ce que vous trouvez que la plateforme P.A.R.L.E.R a apporté quand même quelque chose en plus par rapport aux autres formations ?

E4 : Oui oui. Parce qu'ici on peut, dès qu'on a fini une activité, on a tout ce qu'on peut télécharger après ... et au moins ben, quand on range ça dans notre ordi, c'est déjà structuré. Ça c'est vraiment super important parce que quand on cherche quelque chose, qu'on n'a plus ben on se dit « ok c'est bon je vais sur la plateforme, je reprends cet onglet-là, et je sais que je vais trouver les pré tests à cet endroit-là ». Et après je faisais des captures d'écran. Oui je fais des captures d'écran et c'est dans mon dossier P.A.R.L.E.R qui est sur mon PC. Et pour les réunions avec les parents aussi des fois c'est assez intéressant quand on fait nos commentaires de bulletin. On aime encore bien aller relire certaines captures d'écran ou certaines petites prises de notes qu'on avait faites pour pouvoir appuyer d'autant plus nos arguments pour les parents quoi.

Mémorante : Oui c'est sûr, c'est donne peut-être plus de poids.

Mémorante : Alors maintenant, si on aborde plus l'impact sur votre pratique, que pouvez-vous me dire à propos de ça ?

E4 : C'est très rare quand on travaille avec le grand groupe classe, vraiment, ça c'est super rare. Ça nous a permis aussi avec ma collègue de, en fait, on a deux années mais on a une vision d'ensemble sur les deux classes on peut dire, donc ça c'est assez intéressant d'être... C'est comme si on faisait du co-titulariat où il y a du co-enseignement aussi. On était déjà dedans à ce moment-là et nos semainiers sont pensés complètement différemment quoi. C'est très régulier, c'est voilà, et on sait qu'on reprend un semainier de la semaine qui suit... Ben à part rajouter les nouvelles activités on sait bien que le mardi on commence par compréhension, que lundi directement quand on commence la journée c'est fluence et ils sont en plan de travail, le vendredi on sait bien qu'on termine par fluence parce que ben on doit les prendre individuellement aussi. Quand on a FLA ou alors quand on a les périodes, ben nous ici en première deuxième on a les périodes d'accompagnement personnalisé maintenant automatiquement, on utilise ces périodes-là aussi pour travailler P.A.R.L.E.R quoi et des fois faire les prolongements et ainsi de suite ou les activités que les enfants doivent faire on approfondissement.

Mémorante : Ok et du coup au niveau de de votre manière d'enseigner, avez-vous observé des changements ?

E4 : On fait beaucoup plus de modelage. Oui ça c'est sûr. En fait, c'est vraiment beaucoup de modelage. C'est moins « A vous de chercher », c'est plutôt « Vous regardez comment je fais et puis après c'est à vous de faire ». Et puis avoir Charlotte qui passait dans nos classes aussi c'était d'autant plus enrichissant parce qu'en fait on avait vraiment des feedbacks directs. Maintenant, il faut savoir aimer que quelqu'un vienne voir en classe et qui nous donne des conseils parce que c'était pas nous critiquer c'était vraiment nous donner des conseils voilà. Je pense que c'est comme ça qu'on évolue.

Mémorante : et du coup, comment est-ce que vous vous apercevez que vous avez évolué et changé dans votre pratique ?

E4 : Oui c'est quand on voit parfois c'est pas bien ce que je vais dire, mais tout ce qu'on fait nous ici là en première-deuxième... et les années qui suivent des fois il y a... ça suit pas quoi. Et puis ben pour peu qu'on ait une collègue qui est un peu plus motivée chez les grands et qui fait la même chose ben il y a un fossé qui se creuse. Enfin en fait on se rendait pas spécialement compte avant cette année et ici on a notre collègue de 6e primaire qui vient donner FLA une heure dans notre classe et en fait elle fait son mémoire sur les stratégies de lecture et elle nous dit « Mais en fait les filles vous ne vous rendez pas compte de ce que vous êtes en train de faire là avec vos élèves, c'est impressionnant quoi » et en fait bah non parce que nous on est dans le bain et c'est vrai que bah ils viennent de maternelle et puis après ben on a confiance on pense qu'ils partent et voilà et c'est là qu'on se rend compte quand nos collègues nous disent, parce que enfin on n'a pas non plus la grosse tête hein voilà, mais c'est vrai que des fois quand on compare certaines pratiques ou qu'on voit des postes sur les groupes de profs de P1-P2 on se dit « bon c'est pas possible quoi ». Ce qui est important c'est qu'on fait bien notre métier. Maintenant on sait qu'on peut aller encore plus loin parce qu'on s'est rendu compte ici en décembre qu'on fait quand même pas souvent d'ateliers d'approfondissement alors qu'on devrait le faire, enfin c'est vrai que des fois une petite piqûre de rappel comme ça pour nous remettre dans le droit chemin, c'est sympa aussi.

Mémorante : Très bien. Dorénavant je souhaiterais aborder l'ergonomie de la plateforme. Que pouvez-vous me dire quant à l'utilité de la plateforme ?

E4 : J'ai été il y a pas longtemps parce qu'ils ont dit qu'ils allaient remettre tous les documents sur la plateforme parce qu'avant on était sur le drive, on allait chercher sur le drive et aussi le fait qu'on aille sur la plateforme en fait je me suis rendu compte qu'il y avait un module que je n'avais pas fait. Donc conclusion, ben je l'ai fait et au niveau du timing au niveau des consignes là tout est clair et tout est facilement réalisable. Maintenant, je dis il faut vraiment se mettre dans ce truc-là « ok, je ne fais que ça quoi », il faut pas commencer à faire autre chose en même temps ou dire on va corriger quoi non, ça c'est, c'est pas possible quoi. C'est dix minutes, vraiment dix minutes où je ne suis qu'à ça.

Mémorante : Et à ce niveau, est-ce qu'il y a quelque chose qui vous a semblé difficile ?

E4 : Ben des fois, dans les questions à choix multiples, on aurait envie d'en mettre un petit peu plus... Parfois je mettais plus que ce que je ne devais. Mais c'est vrai que quand on le faisait, nous ici, on devait tester un module et puis après on avait trois heures de cours avec Charlotte et Marine donc, on avait les rétroactions et on pourrait leur dire « Ah oui ça moi je trouve que c'est plus ça, ça, ça » Que ici je fais des modules j'ai coché plus de cases qu'il ne fallait, je me dis « Ah non peut-être ce petit truc là... ». Au moins, j'ai envie de justifier différemment quoi voilà.

Mémorante : Oui mais vous avez des feedbacks sur la plateforme.

E4 : Oui mais il faut lire... Mais bon, sinon il ne faut pas faire la formation en ligne quoi.

Mémorante : Oui c'est vrai. Et alors au niveau de la, de l'utilisation, que pouvez-vous me dire à propos du maniement de la plateforme ? Peut-être aussi quant aux adaptations que vous avez dû faire et de la charge de travail aussi ?

E4 : Au niveau de la charge de travail, de la préparation, c'est quand même conséquent ... Mais on sait pourquoi le fait. Voilà. Une fois que c'est prêt, je veux dire une préparation, ça reste une préparation quoi. Mais ouais, il a fallu le temps de s'y mettre, et puis je pense que quand on veut mettre en place le programme, là tout seul c'est quand même difficile. On peut avoir des questionnements... Alors qu'ici on était quand même plusieurs à vouloir le faire. On pouvait se soutenir et quand il y en avait un qui ne comprenait pas, ben on pouvait l'aider et ainsi de suite quoi. Voilà on a cette chance de faire ça aussi en équipe.

Mémorante : Et du coup à quel niveau c'est compliqué ?

E4 : Des fois on a des questionnements... Enfin c'était au tout début, je me souviens au tout début on avait des questionnements « Tiens ça, je dois faire ça comme ça... Ou je dois faire, je dois mettre quel geste pédagogique à ce moment-là ? ». C'était plus au niveau des gestes pédagogiques et bien lire l'activité avant, et puis bon, il y a lire l'activité, y a ça, y a ça, y a ça à faire... Je veux dire, il y a d'autres trucs en plus de P.A.R.L.E.R qui s'ajoutent et, et donc voilà c'était bien à se soutenir par rapport à ça aussi quoi. Et puis dans, dans la mise en œuvre... Et se dire que quand on fait une prépa nous-même, on a vraiment nos étapes en tête. Ici on veut vraiment donner les bons gestes et donc ben, on a toujours besoin de ce petit cahier, là près de

nous. C'est ça qui est important de dire « Ok, je vais ce geste-là à ce moment-là » et c'est vrai qu'au tout début qu'on mettait en pratique on était fort à cheval sur toutes les étapes donc quand on en passait, on se disait « Oh zut zut zut ». Enfin voilà, il fallait vraiment, prendre en main le fonctionnement. Une fois qu'on a le fonctionnement en main et qu'on sait comment ça fonctionne, ça va. Et puis c'est quand on fait des activités aussi... Enfin, on a trois groupes et souvent ben, y en a une qui en prend deux puis une qui en prend un, mais on va prendre les enfants qui ont plus de facilité au début comme ça on sait donner de meilleurs gestes aussi au groupe qui a plus de difficultés.

Mémorante : Et c'était tout de même facile à manier pour vous ?

E4 : Oui oui, très facile puis, ce qui était bien c'était la petite jauge où on se voyait évoluer étape par étape. Le renforcement positif était là. On voyait les petits circuits P1-P2, enfin maternelle-primaire. Oui, non, ça, c'était bien.

Mémorante : Oui parfait. Et au niveau donc de la charge de travail mais plus au niveau de la plateforme... Est-ce que voilà... Que pouvez-vous me dire sur la durée des vidéos, sur les questionnaires ?

E4 : La charge de travail, elle était là quand même. Le travail était là. Maintenant, nous ça rentrait dans le cadre de de notre formation à l'école de pédagogie, donc ben, on savait bien que si on avait trois heures de présentiel, ben on avait au moins trois heures de travail à fournir à la maison mais qui étaient répartis sur deux semaines quoi. Voilà, maintenant c'est vrai que quand je vois qu'ici mes collègues, le directeur a imposé qu'ils le fassent... C'est en plus. Je veux dire, moi aussi c'était en plus de ce que je devais faire à l'école mais c'était un choix, là c'est une obligation donc c'est différent.

Mémorante : Oui je vois... Et alors au niveau de la compatibilité avec vos valeurs, pour la plateforme, qu'est-ce que vous pouvez me dire ? Est-ce que c'est compatible avec votre style pédagogique ?

E4 : Oh oui totalement. C'est en accord avec la philosophie de penser par rapport à comment je vois évoluer mes enfants, comment j'ai envie d'enseigner aussi et c'est vrai que c'est complètement d'accord avec les nouveaux programmes aussi. Donc c'est bien de se sentir un

peu renforcer par rapport à ça, parce qu'au début on nous regardait avec un peu avec des grands yeux en nous disant « Oui qu'est-ce que vous êtes en train de nous faire là ? Vous changez tout ». et puis maintenant quand on lit le nouveau programme, ben oui en fait on avait raison, on avait vraiment raison de se lancer là-dedans comme ça. En fait, les nouveaux programmes ne faisaient que conforter ce qu'on faisait déjà donc ça, c'est un plus parce que ceux qui doivent là maintenant, à l'heure actuelle, rentrer dans le nouveau programme, changer toutes leurs méthodes d'apprentissage et cetera. Enfin je veux dire oui il y en a plein qui ont arrêté, il y en a plein qui sont en train d'arrêter quoi. Donc voilà, on a cette chance de, d'avoir été un peu en avance parce que c'est vrai qu'au quotidien c'est quand même du boulot. Et c'est du taf, du taf à réaliser et quand y en a qui se prennent tout ça dans la tronche d'un coup, je comprends que ce ne soit pas facile quoi...

Mémorante : Ben super. Merci beaucoup. Je ne sais pas si vous avez d'autres suggestions ou d'autres informations qui vous semblent pertinentes à ajouter ?

E4 : Non pas spécialement mais je sais bien que les collègues de quatre cinq six sont en demande des demandes et des ressources pour pouvoir continuer mais je dirai que ce n'est que ça.

Mémorante : Oui je vois.

7. Entretien E5

Mémorante : Tout d'abord, je voudrais que vous me parliez un petit peu de l'implémentation du programme... Comment est-ce que vous l'avez mis en œuvre dans votre classe ?

E5 : Alors on a été coaché par une conseillère pédagogique du SEGEC et donc ça fait maintenant la deuxième année qu'on implémente ça et on a... Ma classe de cette année est une classe témoin si vous voulez, qui a, qui a commencé l'année dernière avec ma collègue et qui va monter l'année prochaine en 2^{ème} et on va un petit peu faire l'évaluation de l'évolution entre la 3e maternelle et la 2^{ème} année. Et euh... au niveau de l'implémentation on a un petit peu suivi les directives de la conseillère pédagogique, c'est à dire qu'on a commencé l'année dernière par catégorisation puis on a fait phonologie et puis on a fait de la compréhension à l'oral. Et puis cette année, on a surtout travaillé la phonologie en première année, enfin moi j'avais surtout travaillé la phonologie, et là j'ai commencé la compréhension. Mais je ne suis pas encore très loin parce que j'ai une très grosse classe cette année, j'ai 27 élèves et c'est pas... C'est une des limites de l'organisation c'est que, il faut de temps et puis une autre personne dans la classe idéalement pour pouvoir le mettre en place parce que c'est pas toujours évident.

Mémorante : Et du coup le fait de travailler en petits groupes vu que vous êtes 27 dans la classe... Qu'est-ce que vous pouvez me dire à propos de ça ?

E5 : Deux jours par semaine j'ai de l'aide en classe donc j'ai une collègue qui vient le lundi de 10 à 15 et le jeudi toute la journée et alors je profite de sa présence pour faire soit, je ... De toute façon je travaille en petits groupes hein selon les niveaux parce qu'on a fait des pré tests avant pour voir le niveau de chaque enfant et je les prends par petits groupes et elle s'occupe du reste de la classe... Alors on a essayé aussi parallèlement à ça, de développer des ateliers autonomes en première année donc c'est essentiellement ce qu'on fait. C'est que les autres enfants, sous la surveillance de ma collègue, font des ateliers autonomes mais individuellement et moi je les prends par petits groupes pour faire des ateliers P.A.R.L.E.R.

Mémorante : Et est-ce que le fait de travailler en petits groupes du coup, vu que vous avez quand même une classe assez conséquente, vous voyez quand même une belle amélioration au niveau de vos élèves ?

E5 : J'ai vu une nette amélioration par rapport à la phonologie, ça c'est quand même assez extraordinaire. Mais il faut dire qu'ils ont beaucoup travaillé ça l'année dernière aussi donc je pense que c'est aussi le travail qui a été mené en 3e maternelle et qui s'est poursuivi cette année... Donc oui. Maintenant, ça transparaît pas tellement dans les post tests, les résultats ne sont pas tellement plus importants dans les post-tests que dans les pré-tests mais oui je constate quand même sur le terrain, chez la plupart des enfants, une amélioration.

Mémorante : Et vous savez me donner un petit exemple d'amélioration ?

E5 : Je remarque par exemple que la syllabation se fait plus facilement chez les enfants, qu'ils repèrent plus facilement un phonème, l'emplacement d'un phonème dans un mot, que la correspondance graphème phonème est plus facile... Donc à ce niveau-là, oui c'est une aide précieuse quand même voilà.

Mémorante : D'accord et que pouvez-vous me dire peut-être au niveau de de leur motivation, de leur ressenti ? Vu que bah c'est peut-être nouveau pour eux aussi de travailler en petits groupes.

E5 : Oui en général ils aiment bien. Maintenant, je trouve que les activités de phonologie sont quand même assez répétitives donc il y avait peut-être, au bout d'un moment, une certaine forme de lassitude parce que c'est un petit peu faire pas tout le temps la même chose, mais quand même. C'est les activités qui se ressemblent très fort. Mais non j'ai pas senti spécialement de lassitude chez les enfants. Après, l'avantage de la première année c'est que c'est des enfants qui sont souvent très motivés par rapport au travail ils ont envie d'apprendre. Ça se passait bien, ça se passe bien en général.

Mémorante : Donc ils sont quand même plus motivés par rapport aux autres classes que vous avez pu avoir auparavant qui n'ont pas utilisé ce programme ?

E5 : Ce n'est pas qu'ils sont plus motivés mais plutôt que le programme les a aidés au niveau de l'apprentissage de la lecture, ça, certainement oui. Maintenant c'est qui n'est pas facile c'est de repenser un peu notre organisation, en considérant ce programme-là pas comme quelque chose qui vient s'ajouter à ce qu'on fait déjà, mais à quelque chose qui s'imbrique dans ce qu'on fait déjà. Et moi, j'ai eu un peu de mal au début à entrer dedans parce que j'avais l'impression

que c'était encore un truc en plus et là cette année je me suis rendu compte que non, c'était plutôt complémentaire quelque part à ce qu'on faisait. Mais le gros point négatif que je pointe, c'est le côté chronophage avec des grands groupes. Ça c'est terrible, c'est terrible. On n'a pas le temps. Moi j'ai jamais, j'ai pas eu le temps d'aller au bout de de tous les ateliers qui étaient comment dirais-je, proposé par la conseillère pédagogique. J'en ai à des moments deux ou trois... Et parce que c'est lourd au niveau du temps. Et bon, les ateliers autonomes c'est très bien mais il faut aussi parfois avancer dans la matière et les ateliers autonomes, par définition, ben ils doivent porter sur une matière que les enfants maîtrisent et qu'ils peuvent gérer tout seuls donc voilà c'est le côté un peu négatif avec un grand groupe en tout cas. Je crois que le groupe serait plus petit ce serait plus facile à gérer à ce niveau-là voilà.

Mémorante : Vous avez quand même 27 élèves dans votre classe donc oui, c'est vrai que ça ne doit pas être évident... Et du coup, au niveau de la plateforme, est-ce que vous vous souvenez un petit peu ce que vous avez regardé au niveau des modules ?

E5 : Euh, on a eu la chance l'année dernière, d'avoir une journée entière de formation avec la conseillère pédagogique qui nous a présenté la plateforme. Donc déjà, lors de cette journée-là, on a pu aller dessus, on a pu un petit peu aller papillonner voir ce qui se passait sur les différents une partie de la plateforme et puis alors comme on avait des concertations régulières chaque fois sur un thème du dispositif. On nous demandait d'aller faire les modules de la plateforme donc je les ai pratiquement tous, je pense oui tout ce que en tout cas, que j'utilisais. Pas la fluence parce que moi je travaille pas la fluence mais tout ce que j'utilisais oui. Maintenant je vous avoue ça fait plusieurs mois que je ne suis plus allé sur la plateforme.

Mémorante : D'accord. Et pourquoi n'y retournez-vous plus ?

E5 : Il y a le fait que maintenant j'ai compris comment ça fonctionnait donc j'ai pas besoin, à chaque fois d'aller revoir... Et puis on a acheté des petits bouquins avec les descriptifs des ateliers donc ça, c'est très bien fait aussi. Et puis j'avoue que c'est encore une fois assez chronophage hein, et disons que la plateforme est bien pour avoir des exemples de de la manière de mettre en œuvre avec les vidéos, pour rappeler les gestes professionnels qu'il faut proposer par rapport aux ateliers... Ça c'est chouette. Mais une fois qu'on l'a compris ou qu'on l'a maîtrisé, ben pour moi, ça me paraît pas tellement utile d'y aller à chaque fois.

Mémorante : et du coup vous avez suivi donc le programme à quelle fréquence ?

E5 : Sur la plateforme ?

Mémorante : Oui vraiment la formation en ligne via la plateforme.

E5 : Bah disons que comme je travaillais module par module, par exemple, tous les exercices de catégorisation, bah oui je les ai faits en une ou deux séances, je voulais arriver au bout. Et puis on a fait la même chose pour la compréhension, pour la phonologie oui je voulais le faire en une... Disons j'ai pris ça comme un travail un petit peu de préparation à la tenue des ateliers quoi, voilà. Mais une fois que je l'ai fait je n'y suis plus aller.

Mémorante : D'accord. Et qu'est-ce que vous pensez des modules et des vidéos... Est-ce que pour vous, c'est relativement fonctionnel ?

E5 : Mais oui je pense que c'est pas mal fait. Maintenant, je trouve que les conditions évidemment dans lesquelles les vidéos sont faites sont optimales, c'est-à-dire que c'est dans un local à part c'est des enfants qui sont bien concentrés, c'est des enfants qui s'expriment bien en français, ce qui n'est pas toujours le cas de nos élèves car pour pas mal le français n'est pas la langue maternelle. Et disons que nos conditions quotidiennes sont pas toujours aussi positives que celles de la plateforme. En général c'est quand même un bon exercice pour voir un peu comment mener les choses. Donc oui moi j'en ai retiré quand même pas mal de choses oui, oui.

Mémorante : Donc vous avez quand même dû pas mal réadapter...

E5 : S'adapter aux réalités de la classe, aux réalités logistiques aussi, des locaux disponibles. Ce n'est pas toujours possible non plus de s'isoler dans un autre local parce qu'on n'a pas une école extensible malheureusement. Et puis ben, s'adapter aussi aux réalités du terrain. Si ma collègue est absente, je ne sais pas le faire. Par exemple à l'approche des bulletins moi, je fais des bilans de lecture, ben je dois prendre les enfants en individuel, ben on peut pas faire les ateliers P.A.R.L.E.R à ce moment-là. Donc voilà, parfois ça tombe un peu à l'eau mais c'est pas parce que je veux pas le faire c'est parce que y a que 24h dans une journée

Mémorante : Ça c'est clair. Et est-ce qu'avec votre collègue de M3 vous vous êtesentraidés au niveau de la formation ? Est-ce que voilà, vous avez un petit peu échangé dessus ou est-ce que c'était assez clair pour vous et vous avez chacun travaillé de votre côté ?

E5 : Oui on a chacun travaillé de notre côté. Au quotidien dans la classe, je gère dans mes ateliers, elle gère les siens. On en discute parfois hein « Tiens t'as untel il a bien évolué ou lui il a plus de difficulté ». Elle me passe aussi les post-tests de certains ateliers qui me servent de pré tests l'année suivante et inversement, en 2^{ème} année ben, je vais faire les posttests en compréhension qui vont servir de pré-tests à ma collègue de 2^{ème}. Donc on essaie de faire ça dans une certaine continuité mais au quotidien on est quand même chacun face à ses propres ateliers.

Mémorante : D'accord et donc suite à cette formation, est-ce que vous avez observé d'éventuels changements dans votre pratique parce que du coup, au début vous pensiez que c'était une charge supplémentaire de travail, finalement vous l'avez intégré dans votre pratique professionnelle... Comment est-ce que vous pensez avoir évolué à ce niveau-ci ?

E5 : Je dirais à deux niveaux. D'abord les ateliers eux-mêmes font comme je l'ai dit, vraiment beaucoup de bien aux enfants donc ça, ça fait partie intégrante maintenant de l'apprentissage du français dans la classe. Je trouve que c'est vraiment une manière très très intéressante d'apprendre la langue, le codage, le décodage. Mais alors aussi au niveau de l'autonomie. Travailler l'autonomie des enfants, mettre en place des ateliers autonomes qui qui étaient indispensables pour pouvoir mener à bien les ateliers, ben ça fait beaucoup de bien aux enfants. Pouvoir se prendre en main face à une tâche sans explication la mener à bien tout seul. Donc c'est vraiment les deux aspects je dirais des plus positifs que je que je retire.

Mémorante : Mais vous avez changé, modifié un petit peu votre manière de transmettre ?

E5 : Oui oui. Maintenant j'en suis pas forcément conscient, ça, je suis peut-être un petit peu inconscient mais oui je pense quand même que ça a une influence sur ma manière de de donner cours au quotidien, oui certainement.

Mémorante : D'accord et est-ce que vous êtes familier aux formations en ligne ou est-ce que c'est votre première formation en ligne ?

E5 : Euh... Ce n'est pas la première mais je suis pas un grand fan des formations en ligne moi. Je trouve que rien ne remplace le contact direct avec le formateur mais bon, le COVID nous a un petit peu obligé à ça. Mais non c'est pas ma première... Je sais plus sur quoi j'en avais fait une autre plateforme, je trouve souvent que c'est assez rébarbatif... Ah Ben c'est sur le tronc commun, c'est sur le tronc commun... On avait fait une plateforme... C'est toujours un peu rébarbatif parce que c'est impersonnel et je trouve que ça ben, c'est ce qui manque un petit peu mais nous on a eu la chance d'être bien épaulé par notre conseillère pédagogique qui nous a vraiment, surtout l'année dernière, qui nous a vraiment bien suivi pour nous mettre le pied à l'étrier.

Mémorante : Et qu'est-ce que vous a apporté réellement la formation en ligne à travers la plateforme P.A.R.L.E.R ?

E5 : La formation en ligne en elle-même, je dirais avoir des exemples des exemples pratiques dans les classes. Avoir des exemples et des contre-exemples aussi ça c'était bien aussi d'avoir parfois des choses comme... il était pas bien tip top, pour te pas tomber dans les pièges. Mais franchement à part ça, ben j'ai plus appris de de nos journées de concertation et de formation avec la conseillère pédagogique que par le biais de la, de la plateforme en elle-même. Après une personne n'est pas l'autre. Moi je suis un peu plus réticent par rapport à ce genre d'outil et d'autres collègues seront certainement plus intéressés. Mais moi, je trouve rien ne remplace l'échange direct.

Mémorante : Oui c'est sûr, mais du coup, là, le fait de travailler en ligne ça vous permet quand même de travailler un peu à votre rythme ?

E5 : Oui oui, encore que, je vous avoue que par rapport à ça, ben comme on avait chaque fois une échéance par rapport à la concertation suivante. Je me disais « Allez on va le faire tout de suite comme ça on l'aura vu et puis ce sera fait ». C'était plus, allez pas une corvée, mais je n'aurais pas fait spontanément disons voilà. Mais je ne regrette pas de l'avoir fait parce qu'encore une fois les vidéos étaient bien faites pour avoir un exemple concret quoi mais c'est c'est vrai que y a rien à faire, quand on a l'habitude d'être sur le terrain depuis plus de 20 ans et qu'on n'a plus l'habitude d'écouter, d'apprendre et d'étudier quelque chose c'est plus difficile de rester concentré sur un support qui est impersonnel

Mémorante : Oui c'est sûr... Et donc du coup pourquoi cette formation ?

E5 : On l'a fait parce que, on a fait notre contrat d'objectif et que les équipes des conseillers pédagogiques ont dit, enfin, il y a vraiment une méthode... C'est une de nos actions... C'était d'essayer d'améliorer les résultats au niveau de la lecture et nos conseillers pédagogiques ont dit « Il y a vraiment cette méthode-là qui entrerait vraiment dans ce que vous faites » et donc on a décidé en équipe d'y souscrire. Donc ça n'a pas été contraint et forcé du tout. On nous l'a proposé et on ne le regrette pas hein, on ne le regrette pas du tout parfois. On peste un peu en disant il y a encore ça parce que l'année avance mais ça ; c'est quand je suis un peu plus fatigué, un peu plus ronchon sinon je suis convaincu du côté positif du trait du dispositif.

Mémorante : Oh ça peut arriver. Et comment est-ce que vous vous apercevez que, quand même la formation a quand même engendré un changement chez vous ? Parce que vous dites que c'est quand même inconscient mais je suppose que vous voyez quand même quelques changements au quotidien ?

E5 : Je les vois indirectement parce que je vois qu'il y a une amélioration au niveau des compétences de la part, pas de tous mes élèves hein mais de la plupart de mes élèves. Leur niveau de lecture ici en fin d'année me paraît meilleur qu'il ne l'était précédemment avant qu'on traite ce dispositif-là. Mais en général une partie quand même significative de la classe. Moi je n'ai pas l'impression d'avoir changé énormément dans ma pratique mais puisqu'il y a un changement il faut bien qu'il vienne de quelque part donc je me dis certainement que ce dispositif-là et que ça m'a apporté aussi une manière d'enseigner.

Mémorante : Et qu'est-ce qui pourrait expliquer que certains de vos élèves n'aient pas autant évolué que d'autres ?

E5 : Oh il y a plusieurs facteurs hein. Il y a des enfants qui ne parlent pas du tout français à la maison, qui n'ont aucun suivi à domicile, qui ne lisent pas à domicile, qui auraient besoin d'un suivi logopédique et qui n'en ont pas parce que les parents ou n'ont pas tous les moyens ou l'envie ou la compréhension pour le faire, ou alors il y a un absentéisme chez certains enfants qui est très très important. J'ai une petite fille qui vient peut-être une semaine sur trois à l'école.

Donc voilà, c'est des réalités diverses mais qui sont, je pense dû à des facteurs externes plutôt qu'un des facteurs internes oui.

Mémorante : Oui parce que du coup en en classe ces élèves-là sont autant motivés et impliqués que les autres c'est juste que les résultats ne sont pas présents...

E5 : Oui la plupart d'entre eux. Maintenant la petite en question qui est très absente, ben elle perd pied forcément puisqu'elle est chaque retour à l'école, est presque une rentrée scolaire pour elle. Donc c'est toujours très compliqué. Mais voilà ça, on n'a pas, enfin je veux dire, je n'ai pas d'armes et de moyens de lutter contre ça. Donc c'est vrai que parfois je suis un peu démuni par rapport à ça mais je me dis, ben voilà on n'est pas des super héros et on fait ce qu'on peut. Mais je pense que si les enfants avaient à la maison le suivi nécessaire et ne serait-ce que de lire tous les jours ou être baigné au niveau de la langue française au maximum, ce qui n'est pas le cas de tous les enfants, ben il pourrait certainement avoir beaucoup plus de chances de progresser. Mais le dispositif leur a fait de toute façon du bien aussi hein mais c'est pas suffisant.

Mémorante : Oui je vois... D'accord et maintenant donc je vais essayer de parler un petit peu de l'ergonomie de la plateforme ce que vous pouvez me dire à propos de son utilité ?

E5 : Comment dire...

Mémorante : Par exemple... je peux vous donner quelques exemples.

E5 : Oui.

Mémorante : Au niveau des supports ?

E5 : Je trouve que c'est pas mal fait. Parce que c'est très progressif les petites vidéos ne sont pas trop longues et puis y a un petit feedback après donc on nous pose des petites questions et puis on est évalué sur cette question-là... Je trouvais c'était pas trop long, les modules je trouvais qu'ils étaient bien pensés, il y avait une bonne articulation entre la théorie et l les applications sur le terrain. Ça je trouvais pas mal ce genre de choses oui oui.

Mémorante : Donc ce n'était pas trop chronophage en soi ? C'est plus le fait de le mettre en pratique à l'école qui était plus chronophage que de devoir suivre la plateforme ?

E5 : Oui, oui. Ah oui non non. La plateforme je vais de dire, c'est un outil qui nous a, qui m'a permis en tout cas à titre personnel, d'entrer dans le dispositif. Mais ce qui prend du temps c'est pas ça, c'est faire passer tous les élèves dans les ateliers, p à un rythme quand même le temps d'un voire deux ateliers par semaine. Quand on a quand même des groupes très disparates c'est oui ça, ça prend ça prend énormément de temps. Mais la plateforme en elle-même non parce que c'est généralement ça se fait après journée ça sur son temps libre donc ça va hein.

Mémorante : ...

E5 : Tout ce qu'on pouvait télécharger comme document était bien, était clair. Les différentes... Ce qui est bien c'est qu'on avait une marche à suivre. On savait quels ateliers faire pour que ce soit efficace avec une progression, chose qu'on n'aurait pas pu faire nous-même si on n'avait pas été formé à ça donc à ce niveau-là c'était bien ouais.

Mémorante : Et au niveau de la facilité d'utilisation, voilà vous m'aviez dit que vous vous aviez l'habitude des formations peut-être en présentiel ou puis même avec 20 ans de carrière vous n'avez peut-être plus l'habitude non plus de vous former, de vous reformer... Est-ce que voilà, utiliser l'ordinateur pour se former c'était relativement facile ?

E5 : Oui au niveau du maniement c'était très simple parce que c'était très intuitif donc ça, ça ne pose vraiment pas un souci. Ce qu'il faut, c'est dépasser cet à priori par rapport à l'informatique que moi j'ai, que c'est plus difficile d'entrer dedans. Voilà c'est plus compliqué pour moi, c'est une question de personnalité hein. Je préfère aller une journée en formation et qu'on m'explique tout ça de vive voix, qu'on fasse des ateliers, qu'on les vive ensemble qu'on échange voilà. C'est ça moi je trouve que c'est plus riche comme ça puis c'est plus concret, c'est plus humain ouais. Mais voilà, faut vivre avec son temps hein. Ça moi, je suis pas non plus réticent à ça mais disons que, il faudra certainement encore un peu de temps pour vraiment profitez de ces outils là à 100%.

Mémorante : ok ça va mais donc voilà c'était quand même relativement facile à comprendre et vous n'avez pas rencontré de difficultés...

E5 : Non mais non. Pas particulièrement parce que d'un module à l'autre c'est le même cheminement qui était proposé souvent, et puis il faut dire que notre conseillère pédagogique nous a, lors de la journée de formation, un petit peu présenté la plateforme, expliquée comment ça fonctionnait, comment on pouvait faire pour l'utiliser. Donc on avait quand même une certaine démarche à suivre.

Mémorante : D'accord et donc au niveau de la compatibilité avec vos valeurs donc voilà c'est peut-être à ce niveau que c'est un peu plus compliqué dans ce cas-là ?

E5 : Je ne sais pas si c'est une question de valeur, c'est une question d'habitude voilà. Une question d'habitude. Moi j'ai jamais beaucoup travaillé... Si je préparais le soir avec l'ordi, j'ai un tbi en classe, j'utilise l'ordinateur bien sûr, il faut vivre avec son temps. Mais je trouve que travailler par écran interposé, c'est quelque chose qui m'est un peu difficile mais j'évolue hein. Avant le COVID, Teams tout ça je savais pas ce que c'était. On a travaillé avec les collègues par vidéoconférence et cetera, et au final on a conçu notre contrat d'objectif comme ça. Ce qu'on a fait pendant le COVID par réunion team... On est content de nous. Mais je pense que c'est générationnel je pense aussi hein, ça, c'est quelque chose qui est plus difficile quand on est un petit peu plus âgé. J'ai pas été habitué lors de mes études à travailler comme ça, et même par la suite... Avant le COVID, ça n'existait pas pour ainsi dire hein. Donc c'est vraiment le COVID qui a donné un coup d'accélérateur à ça donc c'est personnellement un temps d'adaptation à avoir mais ce n'est pas une critique par rapport à la plateforme en elle-même sûrement pas.

Mémorante : Oui, je pense que c'est une habitude que nous allons devoir prendre... Mais donc, pour conclure, voilà la plateforme vous a aidé... Vous avez quand même évolué dans votre pratique même si voilà vous voyez plus cette évolution à travers l'évolution de vos élèves.

E5 : L'évolution, je pense qu'elle vient moins de la plateforme que du que des ateliers en eux-mêmes. Même à mon niveau, la manière dont je gère les ateliers, dont je les prépare, les questions que je pose des relances que je fais... C'est je pense plus à ce niveau-là que j'ai évolué dans ma pratique que parce que j'ai suivi les modules de la plateforme. Disons que la plateforme ça a été, allez, je dirais une porte d'entrée vers le dispositif mais c'est pas ça, je pense qui m'a fait évoluer. Et ça m'a permis de le découvrir, de voir ce que c'était d'avoir des exemples mais c'est au quotidien quand on le vit avec les groupes. Et c'est surtout au niveau de la pratique

quotidienne, des ateliers qu'on évolue, je pense pas tellement au niveau de la plateforme je pense hein.

Mémorante : et du coup les relances, vous avez cette habitude-là grâce aux vidéos et modules ou bien c'est vous qui avez pris cette nouvelle habitude de le faire en voyant les élèves et en mettant en place les ateliers ?

E5 : Un peu les deux je pense. Je crois les vidéos et modules montrent un petit peu la manière de faire en fait. Moi j'étais très surpris par rapport à cette idée d'enseignement explicite hein, qui était comment dirais-je... Euh moins dans ma vision des choses. C'est un peu un retour en arrière parce que bon, quand j'étais à l'école normale, on nous apprenait l'apprentissage par empreinte, par conditionnement, par socioconstructivisme. On est un peu plus dans le conditionnement c'est-à-dire le prof qui montre, l'élève qui répète et puis qui fait et puis je me suis rendu compte que non c'était pas tout à fait ça. Il y avait un peu de neurosciences aussi qui intervenait et donc je pense que tout ça, toutes ces informations-là ont changé un peu ma pratique aussi. Et ça m'a permis de me faire, de me perfectionner. Mon modelage est certainement plus riche maintenant qu'il ne l'était au début par exemple donc ouais je pense que ça... Mais c'est je pense c'est vraiment la pratique quotidienne qui fait que ça évolue surtout plus que l'apport théorique de la plateforme.

Mémorante : Merci beaucoup pour vos réponses. Avez-vous d'autres informations à m'apporter ?

E5 : Pas spécialement.

Résumé

Au fil des années, de plus en plus d'élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) n'atteignent pas le niveau de compétence attendu en compréhension à la lecture (PIRLS¹, 2021). Ce constat pourrait notamment s'expliquer par le fait que le niveau socioéconomique de la famille exerce une influence conséquente sur les performances de l'enfant. En effet, savoir lire est une habileté qui dépend de plusieurs variables, entre autres, les compétences en langage oral (Gough et Tunmer, 1986). Or les recherches de Hart et Risley (Zorman et al., 2015) ont mis en évidence qu'un enfant issu d'une famille favorisée était exposé à deux fois plus de mots et à un langage plus varié qu'un enfant issu d'une famille défavorisée. C'est pour cette raison que le Référentiel des compétences initiales proposé par la Fédération Wallonie-Bruxelles (2020), souligne que, pour diminuer cette disparité existante, renforcer ces compétences orales dès la maternelle demeure indispensable. Pour cela, il est nécessaire d'agir sur les enseignants en leur proposant des formations qui leur permettront de transmettre les apprentissages adéquats (Bissonnette, Gauthier, & Bocquillon, 2020). Le Programme de formation P.A.R.L.E.R naît de cette volonté de réduire les inégalités scolaires dès le plus jeune âge (troisième maternelle) en formant les enseignants (Zorman, 2015). Il est basé sur une méthode explicite qui consiste en un apprentissage structuré et dirigé, ce qui diminuerait le risque d'échec scolaire (Zorman, 2015).

Les enseignants belges de notre étude ont tous suivi la formation P.A.R.L.E.R à travers la plateforme numérique. Notre recherche visait ainsi plusieurs objectifs. La première était de comprendre les conditions qui sous-tendent la mise en œuvre du programme en classe. De plus, nous nous sommes intéressés aux changements de pratiques que cela aurait pu engendrer. Pour finir, il nous semblait pertinent d'obtenir leur perception quant à la qualité de la plateforme numérique en nous basant sur l'échelle de Renaud (2020). Pour ce faire, nous avons proposé à chacun des enseignants de cycle 2 (N=5), une entrevue d'une quarantaine de minutes.

Les résultats de l'étude mettent en évidence que les enseignants n'ont pas tous mis en œuvre les ateliers P.A.R.L.E.R en classe. En effet, plusieurs d'entre eux ont rencontré des difficultés liées à la réalité du terrain (effectif de la classe, logistique) qui auraient des conséquences sur la manière d'implémenter le programme. Le niveau socioéconomique et l'implication parental

sont aussi deux notions qui ont été rapporté et qui semblent avoir également influencé non seulement la mise en pratique du programme mais également l'évolution des enfants. A ce propos, les enseignants rapportent une belle progression chez certains de leurs élèves. En ce qui concerne leurs changements de pratiques, ils affirment que ce dispositif leur a permis de perfectionner certains gestes professionnels et donné des outils/supports pertinents pour faciliter la transmission des acquis aux élèves. Pour finir, l'analyse des entretiens ont permis de mettre en évidence que les enseignants considèrent la plateforme numérique P.A.R.L.E.R comme étant être utile, utilisable et acceptable (Renaud, 2020).

Toutefois, de nombreuses limites ont été rapportées. Par conséquent, une réplique de cette étude permettrait de peaufiner les analyses faites.