

REVUE **ERME**

# Enseignement et recherche en administration de l'éducation

Vol. 7, n° 2, 2026

## Une dynamique collaborative multiple soutenant la mise en place de nouvelles pratiques dans l'enseignement du français

Cécile HAYEZ

Afroditi MARAVELAKI

Stéphanie FABRY



Association pour le développement  
de l'enseignement et de la recherche  
en administration de l'éducation

*Enseignement et recherche en administration de l'éducation* (ERAdE) est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

**Direction de la revue**

Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières  
Nancy Lauzon, Université de Sherbrooke

**Comité éditorial invité**

Caroline Letor, Université de Sherbrooke  
Sandrine Biémar, Université de Namur

**Conception graphique et montage**

Pascale Ouimet, rév. a.

**Révision linguistique**

Pascale Ouimet, rév. a.

Les textes publiés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures ou auteurs. Bien qu'une révision linguistique rigoureuse ait été réalisée, certaines corrections ont été refusées au nom de la liberté académique, laissant ainsi quelques irrégularités langagières. La revue s'excuse de ces inconvénients.

De plus, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, afin d'attester de leur recevabilité au regard des exigences du milieu universitaire. La procédure d'arbitrage est accessible au <http://www.aderae.ca/revue/>.

La revue *Enseignement et recherche en administration de l'éducation* est publiée environ une fois l'an. A l'occasion, des numéros thématiques seront publiés.



Textes publiés selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

**Pour nous joindre**

Revue ERAdE

a/s Alain Huot, bureau 2002a R  
Université du Québec à Trois-Rivières  
3351, boul. des Forges, C.P. 500  
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7  
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236  
[revue@aderae.ca](mailto:revue@aderae.ca)

**Dépôt légal**

Bibliothèque et Archives nationales du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 2561-1453 (en ligne)

Dossier thématique sous la direction de  
**Caroline LETOR et Sandrine BIÉMAR**

**De nouvelles configurations de travail des acteurs éducatifs :  
le travail collaboratif « dans l'inter- »**

**ÉDITORIAL**

4

**En guise d'introduction : le travail collaboratif « dans l'inter- »,  
un questionnement en émergence**

Caroline LETOR, Université de Sherbrooke (Canada)  
Sandrine BIÉMAR, Université de Namur (Belgique)

134

**Conclusion  
Collaborer dans de nouveaux espaces « inter- », un travail  
multidimensionnel au service du développement professionnel  
et de l'amélioration des pratiques**

Sandrine BIÉMAR, Université de Namur (Belgique)  
Caroline LETOR, Université de Sherbrooke (Canada)

**RECENSION**

10

**Vers une définition et une caractérisation du travail collaboratif  
« dans l'inter- » professionnel, organisationnel et institutionnel :  
revue de la littérature**

Caroline LETOR, Université de Sherbrooke (Canada)

**PROFESSIONNEL**

56

**Une dynamique collaborative multiple soutenant la mise en place  
de nouvelles pratiques dans l'enseignement du français**

Cécile HAYEZ, Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (Belgique)  
Afroditi MARAVELAKI, Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (Belgique)  
Stéphanie FABRY, Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (Belgique)

109

**Hors de la tour d'ivoire : construire le dialogue  
« inter-chercheuses-praticiennes » en langues modernes**

Laurence METTEWIE, Université de Namur (Belgique)  
Caroline DEPUIS, Université de Namur et  
Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (Belgique)

*Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE)* est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

Dossier thématique sous la direction de  
**Caroline LETOR et Sandrine BIÉMAR**

## **De nouvelles configurations de travail des acteurs éducatifs : le travail collaboratif « dans l'*inter-* »**

### **SCIENTIFIQUE**

33

#### **Une dynamique collaborative interécoles en enseignement des sciences soutenant la mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques**

Cédric VANHOOLANDT, Université de Namur (Belgique)  
Sandrine BIÉMAR, Université de Namur (Belgique)  
Jim PLUMAT, Université de Namur (Belgique)

67

#### **Accompagner le développement de la collaboration « *inter-* » dans une perspective inclusive et de réussite pour tous : une recherche-action**

Emmanuelle DORÉ, Université de Sherbrooke (Canada)  
Suzanne GUILLEMETTE, Université de Sherbrooke (Canada)

88

#### **Prendre part conjointement à un projet de recherche pilote en Fédération Wallonie-Bruxelles : une expérience interinstitutionnelle et interdisciplinaire**

Anaïs CORFDIR, Université de Namur (Belgique)  
Sibille DEMIDDELEER, Université de Namur (Belgique)  
Sophie DELVAUX, Haute École de Namur-Liège-Luxembourg et Université de Liège (Belgique)  
Sandrine BIÉMAR, Université de Namur (Belgique)

120

#### **Collaboration interprofessionnelle et interorganisationnelle de personnes chargées de cours dans un partenariat en gestion de l'éducation**

Jocelyne CHEVRIER, Université de Sherbrooke (Canada)  
Brigitte GAGNON, Université de Sherbrooke (Canada)  
Emmanuelle DORÉ, Université de Sherbrooke (Canada)  
Danny BROCHU, Université de Sherbrooke (Canada)

#### **Pour nous joindre**

Revue ERAdE

a/s Alain Huot, bureau 2002a R  
Université du Québec à Trois-Rivières  
3351, boul. des Forges, C.P. 500  
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7  
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236  
revue@aderae.ca

#### **Dépôt légal**

Bibliothèque et Archives nationales du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 2561-1453 (en ligne)

# Une dynamique collaborative multiple soutenant la mise en place de nouvelles pratiques dans l'enseignement du français

## Cécile HAYEZ

Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (Belgique)

## Afroditi MARAVELAKI

Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (Belgique)

## Stéphanie FABRY

Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (Belgique)

## RÉSUMÉ

Entre 2019 et 2021, une équipe de recherche constituée de chercheurs et chercheuses, pédagogues, didacticiens et didacticiennes, provenant d'une université et du département pédagogique d'une haute école, a participé à un projet de recherche collaborative portant sur l'implémentation de pratiques de différenciation dans le premier degré de l'enseignement secondaire. Ce projet de recherche s'intégrait dans une expérience pilote ambitieuse, commanditée et financée par la Fédération Wallonie-Bruxelles dans le cadre d'une réforme en profondeur de l'enseignement obligatoire. Pour l'ensemble des acteurs qui y furent impliqués, ce projet s'est révélé particulièrement enrichissant du point de vue du développement professionnel, mais également très déstabilisant. Il a aussi ouvert le chemin, pour la première fois, à de multiples collaborations interinstitutionnelles sur le plan de la recherche et de la formation initiale et continue du personnel enseignant. Dans cet article professionnel, nous analysons les parcours des acteurs impliqués dans ce processus.

## MOTS-CLÉS

Dynamique collaborative, diversité des acteurs, pratiques enseignantes, enseignement de l'écrit

## 1 CONTEXTE

Entre 2019 et 2021, notre équipe « Apsec<sup>1</sup> UNamur-Henallux » (Biémar et al., 2021) a proposé un projet de recherche collaborative portant sur l'implémentation de pratiques de différenciation dans le premier degré de l'enseignement secondaire. Notre projet s'intégrait dans le cadre d'une réforme en profondeur de l'enseignement obligatoire, commanditée et financée par la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), le Pacte pour un Enseignement d'excellence (Parlement de la Communauté française, 2014).

Plus précisément, l'appel d'offres pour les équipes de recherche mixtes, formées de membres provenant des universités et des hautes écoles<sup>2</sup>, est arrivé au mois de mai 2019, alors que les membres des établissements secondaires s'étaient portés candidats deux mois plus tôt. En conséquence, ces derniers ont répondu à l'appel de la FWB sans connaître l'équipe de recherche avec laquelle ils allaient travailler ni le projet de recherche dans lequel ils allaient s'inscrire. À cause de cela, nos objectifs de recherche et les attentes des écoles participant à la recherche ne concordaient pas nécessairement. Ce décalage nous a obligés à (re)réfléchir nos approches, à les expliciter aux équipes et à les retravailler, en amont, entre nous. Les pratiques que nous tenions à mettre en place étaient basées sur des interactions orales entre pairs, de même que sur la collaboration et des pratiques tant pédagogiques que culturelles qui n'étaient pas communes dans les établissements scolaires au moment de la recherche.

Dans cet article professionnel, nous nous positionnons comme accompagnatrices d'un projet de recherche-action et nous ferons le récit de ce projet afin de répondre au questionnement suivant : « L'hétérogénéité des familles d'acteurs, qui caractérise notre recherche sous plusieurs aspects et formes, a-t-elle constitué un frein ou un levier aux dynamiques collaboratives sur lesquelles reposait la recherche en elle-même, pour la discipline "français langue d'enseignement" ? » Cette hétérogénéité se trouvait à plusieurs niveaux de notre projet : entre les personnes enseignantes-chercheuses pédagogues et didacticiennes, entre des chercheurs et chercheuses des universités et des hautes écoles, entre les équipes de directions d'école et de recherche, enfin, entre chercheurs, chercheuses, enseignants et enseignantes, soit autant d'acteurs caractérisés par des statuts, disciplines et moments de carrière spécifiques. L'hétérogénéité était aussi présente dans les objectifs de ces différents acteurs : en effet, les équipes enseignantes, de leur côté, demandaient des pistes de gestion concrètes de l'hétérogénéité des performances de leurs élèves, perçue par eux comme grandissante, alors que nous, l'équipe de recherche, avions pour objectifs de décrire et d'analyser leurs pratiques de gestion liées à cette hétérogénéité, puis de coconstruire des pistes d'intervention sur cette base.

---

1 Apsec : acronyme du projet qui signifie *Accompagnement personnalisé secondaire*.

2 Les hautes écoles sont des instituts d'enseignement supérieur en Belgique ; la formation des personnes enseignantes de l'école maternelle, du primaire et de la 1<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> secondaire se donne majoritairement dans ces institutions (180 crédits sur 240) en codiplomation avec des universités.

Dans un premier temps, nous présenterons le contexte politique, notre démarche d'accompagnement et trois caractéristiques spécifiques à ce projet de recherche pour la discipline « français langue d'enseignement » (FLE), chacune portant sur les dynamiques collaboratives. Dans un deuxième temps, nous dégagerons les freins et les leviers qui ont entravé ces dynamiques collaboratives ou qui les ont, au contraire, facilitées. Dans un troisième temps, nous envisagerons quelques-unes des retombées didactiques pour les classes de FLE.

## 2 LE PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE

Le contexte de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) se caractérise par la mise en place du Pacte pour un Enseignement d'excellence (Parlement de la Communauté française [PCF], 2014) et du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire (PCF, 2019), dans lesquels sont traduits les grands axes de cette réforme. Celle-ci vise le développement de pratiques de différenciation (traduites en renforcement, consolidation et dépassement), « tant dans la classe que lors de périodes spécialement consacrées à cet effet, appelées "Accompagnement personnalisé" » (Biémar et al., 2020, p. 3). Pour mettre en place ces nouvelles pratiques de différenciation, une expérience pilote a été développée, dès 2019, au premier degré de l'enseignement secondaire (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années) avec 35 écoles volontaires, accompagnées par des chercheuses et chercheurs issus des hautes écoles et des universités.

Pour la FWB, il s'agissait de développer :

- « [D]es outils de différenciation dans les cours disciplinaires de français, de sciences et de langues modernes » (Biémar et al., 2020, p. 4), afin d'améliorer les résultats des élèves au terme du 1<sup>er</sup> degré. Cette action, qualifiée d'« axe 1 », visait à produire des outils, sous forme de fiches, qui seraient hébergées sur *e-classe*<sup>3</sup>, plateforme officielle de ressources éducatives à destination du personnel de l'enseignement en FWB.
- Des dispositifs prenant place dans deux périodes intitulées *accompagnement personnalisé* (Parlement de la Communauté française, 2022), ajoutées à la grille horaire de chaque élève de première année de l'enseignement secondaire, selon des modalités pédagogiques et organisationnelles propres à chaque école. Cet « axe 2 » de l'expérience pilote devait lui aussi être, par la suite, transposable aux écoles de la FWB et formalisé sous forme de fiches accessibles sur *e-classe* également.

3 Voir le site <https://www.e-classe.be/>

## 2.1 PREMIÈRE CARACTÉRISTIQUE : L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES FAMILLES D'ACTEURS

Comme dit plus haut, notre équipe de recherche était composée de chercheurs et chercheuses provenant de deux types d'institutions : une université et une haute école, chacune responsable de la formation du personnel enseignant. Cette particularité de la formation en enseignement en Belgique francophone ne doit pas être minimisée. Travailler entre chercheurs et chercheuses de hautes écoles et d'universités, institutions géographiquement proches dans la ville de Namur en Wallonie, mais culturellement très différentes, a constitué un premier élément de nouveauté pour les différents acteurs.

Par ailleurs, notre équipe de recherche était composée de deux pédagogues, deux didacticiennes du français, un didacticien des sciences et une didacticienne des langues modernes. La collaboration étroite entre pédagogues et didacticiens ou didacticiennes en matière de différenciation s'est révélée être un deuxième élément de nouveauté et de croisement. En général, les cours d'évaluation et de différenciation des apprentissages sont attribués aux pédagogues et sont déliés d'un ancrage disciplinaire fort. Or, un des résultats de recherche auquel nous sommes parvenus est qu'une articulation serrée entre didactique et pédagogie est nécessaire pour que les pratiques de différenciation soient efficaces. Plus précisément, nous ne pouvons pas faire l'économie des spécificités disciplinaires pour envisager de la différenciation. Par exemple, en français, il serait impossible de vouloir différencier en ne tenant pas compte du fait que l'objet de l'enseignement (la langue) est lui-même multiple et hétérogène. La langue n'existe pas en dehors des innombrables pratiques qui la donnent à voir (Chiss et David, 2011). Cela est très différent de disciplines comme les mathématiques ou les sciences de la nature.

Cette hétérogénéité pédagogues/didacticien(ne)s, ayant des cultures de recherche différentes au sein même de l'équipe, aurait pu agir aussi bien comme un frein que comme un levier dans la mise en œuvre du projet. Elle a constitué une base de travail incontournable<sup>4</sup>.

Ensuite, dans le projet de recherche que nous avons déposé en mai 2019, notre équipe de recherche s'est résolument inscrite dans une démarche ascendante de coconstruction des outils didactiques et des dispositifs de différenciation avec les équipes pédagogiques. Il s'agissait de partir des pratiques du terrain pour les décrire, les analyser, les valider et les formaliser par écrit. Pour ce faire, nous avons adapté à notre projet la démarche de coconstruction développée par Goigoux et al. (2021) qui comprend trois étapes : conception d'un prototype, coconception et évaluation.

Lors de la mise en œuvre du projet dans les écoles, il s'est avéré que toutes les équipes enseignantes n'étaient pas entrées dans l'expérience pilote de manière volontaire, mais plutôt parce que leurs

---

4 Les retombées sur le parcours professionnel des différents chercheurs et chercheuses sont analysées dans le présent numéro par Corfdir et al.

directions trouvaient le projet intéressant. En effet, l'échantillon de la recherche était constitué de dix écoles secondaires dont les directions ont répondu positivement à l'appel du ministère pour des raisons diverses : pour aider les équipes enseignantes en difficulté, parce que les directions y voyaient l'occasion d'obtenir des heures supplémentaires et/ou, enfin, parce que les équipes étaient volontaires pour participer à une recherche sur le sujet de la différenciation. En raison de ces différents biais, le paradigme de recherche collaborative n'a pas toujours été présenté explicitement aux équipes des écoles secondaires par leurs directions, ce qui a pu donner lieu à des malentendus au démarrage : certaines équipes enseignantes s'étant préparées à recevoir des fiches toutes faites à tester.

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, le processus de réappropriation de leur métier d'enseignant et de valorisation de leur expertise que nous avons proposé ne s'est pas mis en place sans tension, car il impliquait un autre rapport au savoir (et à qui le détient) encore inédit chez beaucoup de personnes enseignantes. Il s'inscrit également dans un changement de posture, soit de l'utilisateur éclairé au concepteur d'outils (Letor et al., 2016) ; ces deux postures étant, en général, adoptées par des acteurs différents. À ce niveau également, la coconstruction « d'un outil endogène » (Letor et al., 2016, parag. 53) proposée aux équipes a pu constituer un frein ou un levier que nous analyserons plus loin.

Enfin, la diversité des écoles participant à cette recherche a constitué un facteur supplémentaire qui a façonné les dynamiques collaboratives. Les neuf écoles accompagnées pour la discipline du français, situées en région wallonne, étaient différentes à plusieurs égards : le nombre d'élèves au premier degré, en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années du secondaire, allant de 50 à 200 ; le profil socioéconomique de leur public, provenant de milieux tant défavorisés que plutôt aisés ; leur dépendance administrative (école publique ou subventionnée confessionnelle) et leur milieu (rural, périurbain et urbain). Très vite, nous avons constaté que chaque équipe enseignante évoluait dans son propre microcosme, ignorant les réalités, l'organisation et les difficultés éventuelles des autres écoles. Ce constat important a amené notre équipe de recherche à organiser des ateliers interécoles, en rassemblant les équipes enseignantes de façon régulière, lesquels ont parfois eu lieu à distance en raison des mesures prises pendant la pandémie de COVID-19. Durant cette période très particulière, alors que chacun était éloigné de ses collègues « directs », nous nous retrouvions en communautés d'apprentissage mettant en présence (virtuelle) des acteurs qui n'avaient jamais été amenés à travailler ensemble jusqu'alors.

## 2.2 DEUXIÈME CARACTÉRISTIQUE : DES OBJECTIFS DIFFÉRENTS POUR CHAQUE FAMILLE D'ACTEURS

À cette hétérogénéité au niveau des acteurs engagés dans le projet pilote sont venus se superposer de multiples attentes et objectifs par rapport aux résultats de ce projet.

Pour le commanditaire de la recherche, la FWB, l'objectif de l'expérience pilote était de concrétiser l'implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé prévus par le Pacte pour un Enseignement d'excellence. L'expérience pilote, comme son nom l'indique, devait ouvrir la voie à l'ensemble des écoles secondaires de la FWB, en développant des outils de « gestion de l'hétérogénéité des classes » (FWB, 2019, p. 1) accessibles et contextualisés. Cela signifiait qu'il fallait 1) s'appuyer sur le contexte propre à chaque école pilote; 2) s'abstraire de ces différents contextes en généralisant les propositions de gestion de « leur » public hétérogène; 3) afin que chacun puisse se réapproprier ces propositions par la suite et les adapter à son propre public. C'est ainsi qu'un « outil » devient un « artefact » (Letor et al., 2016).

Pour les écoles engagées, en revanche, les objectifs liés à la participation à cette expérience pilote étaient très diversifiés et, parfois, différents pour les acteurs engagés à l'intérieur d'un même établissement. Notamment, parmi l'ensemble des objectifs formulés, se trouvaient les suivants : accrocher les élèves aux activités pédagogiques, redynamiser des équipes disciplinaires autour d'un projet commun, dégager du temps pour du travail coopératif, engager du personnel, participer à une recherche collaborative, tester des outils innovants, améliorer les résultats des élèves aux évaluations externes.

Enfin, cette diversité des attentes s'est également ressentie parmi les chercheurs et chercheuses engagés : collaborer à une recherche avec des collègues d'une autre institution, articuler les données obtenues à une thèse en cours, travailler en binôme didacticien(ne)s/pédagogues, accompagner les équipes enseignantes, mener une recherche sur la différenciation, réaliser une métarecherche sur les recherches collaboratives (Hayez et Maravelaki, 2023).

### 2.3 TROISIÈME CARACTÉRISTIQUE : LA COLLABORATION INTERÉCOLES ET LA DIFFÉRENCIATION EN FRANÇAIS

La circulaire d'appel à candidatures à destination des écoles identifiait, dans la discipline du français langue d'enseignement (FLE), les obstacles à l'apprentissage suivants : « les mécanismes de compréhension experts en lecture (représentation, liaison des informations, inférences, formulation des hypothèses), l'orthographe dans les productions [ainsi que] les paramètres verbaux et non verbaux de la communication » (FWB, 2019, p. 3). Si nous comprenons facilement les raisons qui motivent le choix de la compréhension en lecture — laquelle est perçue comme étant centrale à la réussite scolaire des élèves —, l'isolement de l'orthographe, en revanche, n'était pas explicité, bien qu'il représente une des composantes de la compétence scripturale et le choix des paramètres de la communication. Ce constat pourrait expliquer les choix des équipes enseignantes : sur les neuf équipes de français, six ont choisi la lecture et trois ont privilégié l'orthographe, et cela après avoir entendu nos explications sur la façon dont nous souhaitions travailler avec les élèves. Aucune équipe n'a opté pour le travail sur la communication orale, ce qui a confirmé certaines de nos hypothèses sur les représentations de la discipline du FLE, comme étant principalement écrite (lecture/

écriture), ainsi que sur la méconnaissance du rôle que la communication orale — et surtout les interactions entre pairs — peuvent jouer en classe.

Or, le projet de recherche que nous avons déposé mettait résolument de l'avant des pratiques d'enseignement basées sur les interactions orales entre pairs (l'oral intégré aux apprentissages en lecture et en écriture), l'enseignement réciproque, la négociation graphique et l'explicitation de la langue de scolarisation dans les autres disciplines que le FLE. Ces pratiques misant sur la discussion et la coopération entre élèves impliquaient de travailler en petits groupes hétérogènes plutôt qu'en groupes de niveaux ou de besoins similaires et, surtout, excluaient le travail individuel en classe ou en remédiation. Notre vision, qui venait à l'encontre de la culture dominante du cours de français, était que l'hétérogénéité des élèves dans leur rapport à la langue ne peut pas se travailler en vue d'une homogénéisation. Pour le dire très simplement : on ne peut pas, par exemple, enseigner aux élèves à produire des inférences complexes (capacité à réagir personnellement à un texte lu, à interpréter, à faire des liens avec son vécu, à se questionner...) et les amener tous en même temps à produire la même inférence. L'acceptation des principes didactiques énoncés plus haut a été très variable selon la culture des écoles et selon les équipes enseignantes. En orthographe, une activité telle que la dictée négociée, dont la pertinence didactique a été démontrée par de nombreuses études, a été refusée par certaines directions d'établissements, sous prétexte que la dictée est une pratique « obsolète ».

Afin de pouvoir travailler avec des équipes que tout diversifiait, sauf les représentations sur l'enseignement du français, nous avons créé et soutenu des espaces d'échanges et de collaboration *intra-* et *inter*écoles, sous forme d'ateliers. Dès les premiers ateliers avec les équipes au sein des écoles, nous avons constaté que ces rencontres ne suffisaient pas pour établir la confiance ni entre collègues (et directions, qui étaient parfois présentes) ni entre équipes enseignantes et de recherche. Le but des ateliers *inter*écoles — et des rencontres à distance lors de la pandémie — était justement d'établir cette confiance, en confrontant les réalités des uns et des autres ainsi que leurs difficultés. Néanmoins, ils rassuraient les personnes enseignantes à l'effet que les chercheuses n'avaient pas un rôle d'évaluation de leurs pratiques, mais plutôt un regard « naïf » sur la « boîte noire » de la classe. Ces ateliers se divisaient, de façon générale, en deux parties : une première partie d'observation et d'analyse de pratiques à partir de vidéos et de lectures partagées, puis une deuxième sur l'adaptation et la réflexion de ces pratiques pour leurs propres classes. Nous avons observé qu'une partie des personnes enseignantes essayaient d'appliquer ce qu'elles avaient discuté en atelier dès leur retour en classe et nous contactaient ensuite pour partager, de façon informelle, leurs observations.

La deuxième année de la recherche, tout ce travail de préparation a abouti à la construction d'outils pédagogiques sous la forme de fiches 1) conçues par les chercheuses et testées par des personnes enseignantes; 2) coconstruites en collaboration entre personnes enseignantes et chercheuses; 3) créées par les enseignants et enseignantes individuellement ou en équipe et ensuite, testées en classe. Il est évident que les cas 2 et 3 étaient les plus adaptés à la démarche de coconstruction que nous avons adoptée. Ainsi, les personnes enseignantes ont évalué les outils selon les trois critères

proposés par Goigoux et al. (2021) : 1) utilisabilité (facilité d'utilisation, confort, charge de travail, flexibilité et ajustement); 2) utilité (pertinence sur le plan des objectifs, des tâches, de la temporalité et des apports); 3) acceptabilité (compatibilité avec le système de valeurs et les principes éthiques de la personne enseignante, accord avec les prescrits et le style pédagogique, perception de son développement professionnel).

### 3 L'HÉTÉROGÉNÉITÉ, FREIN OU LEVIER AUX DYNAMIQUES COLLABORATIVES ?

Durant les deux années qu'a duré la recherche, un double travail a donc été mené : le travail d'accompagnement des équipes enseignantes dans le développement d'outils et de pratiques de différenciation et un travail d'analyse des conditions de réussite d'une telle recherche collaborative. Le premier recueil de représentations des enseignants et enseignantes était univoque : l'hétérogénéité des performances des élèves était vécue comme une source de difficultés pour les équipes enseignantes.

Pourtant, l'hétérogénéité des acteurs qui a guidé ce récit d'expérience professionnelle a constitué un levier aux dynamiques collaboratives, à condition qu'elles soient encadrées, structurées et accompagnées.

C'est ainsi que, selon le cadre d'analyse sociosystémique d'Ardoino (1965) :

- Le cadre structurel et organisationnel dans lequel s'inséreront les activités pédagogiques mérite d'être défini selon certaines balises : veiller à l'adhésion des membres qui participent au projet, expliciter les objectifs et attentes de chacun, valoriser les expériences et le vécu des acteurs, faire confiance à l'expertise des uns et des autres.
- Les espaces d'échanges et de collaboration s'avèrent essentiels pour soutenir la dynamique de changement pédagogique. Ces espaces sont hautement souhaitables sous diverses formes :
  - aux différents niveaux de l'institution scolaire même : entre les classes, degrés, niveaux et cycles d'enseignement (maternelle, primaire, secondaire, supérieur universitaire et non universitaire);
  - selon des modalités et des dispositifs variés (interécoles, intraécole, communauté d'apprentissage professionnelle);
  - entre plusieurs acteurs (personnes enseignantes, de coordination, de l'accompagnement, de la formation, directions, chercheuses...);
  - sur des objets spécifiques, disciplinaires, interdisciplinaires ou transversaux.

## 4 QUELQUES IMPLICATIONS DIDACTIQUES ET PERSPECTIVES POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN BELGIQUE FRANCOPHONE

De façon générale, l'accompagnement et la coconstruction avec les équipes enseignantes, dans le cadre de la recherche, nous ont montré que les acteurs impliqués disent ressentir un sentiment d'efficacité personnelle renforcé, car leur rôle ne consiste plus à contrôler, mais à mettre en évidence toutes les connaissances et les compétences (parfois insoupçonnées) de leurs élèves. En effet, ces démarches collaboratives, réciproques et explicites permettent aux personnes enseignantes de travailler à tous les niveaux de la compétence : cognitif, bien sûr, mais aussi socioaffectif et métacognitif.

- Elles utilisent l'évaluation diagnostique pour objectiver les représentations des besoins des élèves et ainsi planifier les enseignements sur base du diagnostic plutôt qu'à priori.
- Elles modélisent les prises de parole et enseignent aux élèves à activer de façon consciente et systématique les stratégies adéquates, la démarche réflexive et métacognitive.
- Elles osent proposer des activités différentes aux élèves et remarquent que la différenciation « se fait naturellement » par les interactions orales entre les pairs, tout en se libérant du travail individualisé et en silence.

Les perspectives pour les classes découlent « naturellement » des résultats de la recherche concernant l'enseignement de l'écrit dans nos écoles, surtout dans le cadre de l'implémentation du Pacte pour un Enseignement d'excellence (Parlement de la Communauté française, 2014), qui promeut les classes inclusives et la priorité du français de scolarisation. Ces perspectives se déclinent selon trois axes.

D'abord, pour la classe de FLE, il s'agit :

- de décloisonner les axes de compétence : l'oral est vecteur de l'apprentissage de l'écrit ;
- de pratiquer les tâches complexes, même (surtout) avec les élèves réputés « faibles » ;
- d'oser la coopération et l'autonomie : faire confiance aux élèves.

Ensuite, pour le français langue de scolarisation, il est question :

- d'expliciter le rôle du français : français à apprendre/français pour apprendre ;
- d'encourager le coenseignement interdisciplinaire ;
- d'établir une approche curriculaire du français sur tout le tronc commun inspirée par les travaux de Beacco et son équipe (2016) dans le cadre des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe.

Enfin, de manière générale, il semble important de former les personnes enseignantes de toutes les matières à la prise en compte de la dimension linguistique des apprentissages.

## RÉFÉRENCES

- Ardoino, J. (1965). *Propos actuels sur l'éducation. Contribution à l'éducation des adultes* (2<sup>e</sup> éd.). Gauthier-Villars.
- Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E. et Vollmer, H. (2016). *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*. Conseil de l'Europe.
- Biémar, S., Romainville, M., Mettewie, L., Plumat, J., Alonso, P., Delvaux, S., Demiddeleer, S., Depuis, C., Hayez, C., Maravelaki, A. et Vanhoolandt, C. (2020). *Implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans le 1<sup>er</sup> degré de l'enseignement secondaire. Premier rapport intermédiaire de recherche. Période du 1<sup>er</sup> septembre 2019 au 15 mars 2020*. Université de Namur. [https://pure.unamur.be/ws/portalfiles/portal/54441472/UNamur\\_Henallux\\_Rapport\\_interm\\_diaire\\_Differenciation\\_et\\_AP\\_15\\_mars\\_2020.pdf](https://pure.unamur.be/ws/portalfiles/portal/54441472/UNamur_Henallux_Rapport_interm_diaire_Differenciation_et_AP_15_mars_2020.pdf)
- Biémar, S., Romainville, M., Mettewie, L., Plumat, J., Alonso, P., Delvaux, S., Demiddeleer, S., Depuis, C., Hayez, C., Maravelaki, A. et Vanhoolandt, C. (2021). *Implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans le 1<sup>er</sup> degré de l'enseignement secondaire. Rapport final de recherche — Partie 1*. Université de Namur. [https://pure.unamur.be/ws/portalfiles/portal/61839018/Rapport\\_UNAMUR\\_HENALLUX\\_JUIN21\\_Final.pdf](https://pure.unamur.be/ws/portalfiles/portal/61839018/Rapport_UNAMUR_HENALLUX_JUIN21_Final.pdf)
- Chiss, J.-L. et David, J. (2011). Didactique du français et étude de la langue. *Le français aujourd'hui*, 5(Hors-série 01). <https://shs.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-5?lang=fr>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019). *Circulaire 7046. Expérience pilote visant à développer l'accompagnement personnalisé au premier degré secondaire commun et à dénouer des obstacles à l'apprentissage*. Belgique. [https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46056\\_000.pdf](https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46056_000.pdf)
- Goigoux, R., Renaud, J. et Roux-Baron, I. (2021). Comment influencer positivement les pratiques pédagogiques de professeurs expérimentés ? Dans B. Galand et M. Janosz (dir.), *Améliorer les pratiques en éducation. Qu'en dit la recherche ?* (p. 67-76). Presses universitaires de Louvain.
- Hayez, C. et Maravelaki, A. (2023). Comment utiliser les résultats d'une recherche collaborative pour fonder le curriculum de formation des enseignants en Belgique francophone ? Dans J.-L. Dufays, S. De Croix, M.-C. Pollet, C. Scheepers et D. Vrydaghs (dir.), *Les recherches en didactique du français. Les résultats en question(s)* (p. 223-237). Presses universitaires de Louvain.
- Letor, C., Enthoven, S. et Dupriez, V. (2016). L'influence conjointe des outils pédagogiques et du travail collaboratif sur le changement de représentations et de pratiques des enseignants. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 35, 37-55. <https://doi.org/10.4000/dse.1253>
- Parlement de la Communauté française. (2014). *Déclaration du Gouvernement (SE 2014). Déclaration de politique communautaire 2014-2019. Fédérer pour réussir*. Belgique. <https://www.pfwb.be/documents-parlementaires/document-declagouv-001436745>

Parlement de la Communauté française. (2019). *Décret portant les livres 1<sup>er</sup> et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun* (document n° 47165). Belgique. [https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/textes-normatifs/2025-10/47165\\_0018.pdf](https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/textes-normatifs/2025-10/47165_0018.pdf)

Parlement de la Communauté française. (2022). *Décret relatif au dispositif de l'accompagnement personnalisé et portant diverses mesures accompagnant la mise en œuvre du Tronc commun, et octroyant des moyens aux écoles de l'enseignement primaire pour apporter un soutien pédagogique et éducatif cible et renforce aux élèves* (document n° 50427). Belgique. [https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/imports/50427\\_001.pdf](https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/imports/50427_001.pdf)