



Mission

École Primaire



SYNTHESE ACADEMIQUE

Coordination :

Philippe CLERMONT,
Directeur Adjoint de l'IUFM d'Alsace
Chef de projet académique MEP

Contributeurs :

Claude CENTLIVRE, directeur d'école d'application
François RODES, IEN STRASBOURG
Annie LIBIS, formatrice IUFM
Claude MOUCHET, formateur IUFM

Septembre 2002

INTRODUCTION

La recherche liée à la mise en place de la *Charte pour l'Ecole du XXI^e siècle* (devenue ensuite Mission pour l'Ecole Primaire) a constitué une tentative du système éducatif pour développer des innovations dans l'école, dans le métier d'enseignant et dans la relation avec les partenaires de l'école. L'objectif de la recherche était de trouver comment des formes nouvelles d'organisation de l'école et du travail scolaire pouvaient entraîner une meilleure réussite des élèves.

Mise en place au niveau académique par le Recteur, elle a été confiée à un chef de projet académique qui a réuni une équipe en liaison avec les Inspecteurs d'Académie pour définir un dispositif de recherche par bien des côtés innovant : il devait reposer sur les écoles elles-mêmes, il portait non pas sur la didactique d'une discipline mais sur les formes d'organisation du travail pédagogique liées à la mise en place progressive de nouveaux moyens. Au maître d'école du XX^e siècle, seul dans sa classe, fait place progressivement un enseignant à la tête d'un dispositif dans lequel sa pratique s'appuie sur plusieurs espaces, plusieurs intervenants possibles, un travail d'équipe et une relation renouvelée avec les familles. Comment assurer une plus grande efficacité à ce dispositif, c'est-à-dire une meilleure réussite des élèves dans leurs apprentissages comme dans leur socialisation, telle était la problématique générale proposée.

Avec une innovation supplémentaire : ce sont les enseignants eux-mêmes qui étaient acteurs de leur recherche, il fallait trouver un dispositif d'accompagnement par l'aval tout en s'inscrivant dans un pilotage académique et national avec l'INRP. Les trois années de recherche ont connu bien des vicissitudes - le changement même de son intitulé le montre clairement - et l'opération n'a plus bénéficié de la priorité institutionnelle de départ.

Le bilan s'attache donc à retracer les caractéristiques de cette recherche et à montrer - sans les masquer - qu'au-delà de ses vicissitudes et échecs, l'opération est riche de résultats et de réflexions pour l'avenir de l'innovation à l'école et la réussite des élèves.

I. Un historique riche en innovations mais aussi en aléas.

SEPTEMBRE 1999-JUIN 2000

Lorsque la *Charte du XXI^e siècle* se met en route, une équipe académique de pilotage est constituée pour accompagner les écoles volontaires afin de participer à cette forme de recherche proposée par l'INRP. Pour un certain nombre d'écoles, l'entrée dans la *Charte du XXI^e siècle* s'est effectuée sur proposition des Inspecteurs de l'Education Nationale (IEN) qui avaient "désigné" ces équipes. Cette désignation pouvait s'expliquer de différentes façons (volonté de garantir à la *Charte* des écoles, ou des directeurs jugés particulièrement dynamiques, de réserver les promesses d'équipement informatique à des établissements aptes à en faire un usage profitable...), il n'en reste pas moins que ce lien hiérarchique a sans doute pesé sur l'engagement de certaines équipes. En semblant considérer comme accessoire la volonté propre des équipes pédagogiques - lorsqu'elles existaient -, ce mode de désignation a amené un certain nombre d'enseignants à considérer la *Charte du XXI^e siècle* comme une mission commandée par l'institution, qui s'ajoutait aux tâches habituelles d'enseignement.

Les implications ont été diverses. Souvent elles reposaient sur le directeur d'école qui avait eu le souci (ou non) de fédérer son équipe autour de l'adhésion au projet. Pour certaines écoles la *Charte* a été un moyen de dynamiser un projet déjà existant. C'est cette variabilité qui explique les abandons en cours de route (certaines écoles n'attendaient-elles pas seulement un surplus de moyens liés à l'opération ?) mais aussi que des équipes ont poursuivi jusqu'à son terme leur recherche.

La mise en place et le rodage de l'équipe académique de pilotage fut, bien sûr, une des tâches importantes de cette première année. Les membres de cette équipe ont été choisis, comme dans les autres académies vraisemblablement, parmi les personnels dégagés de charges d'enseignement (IEN, conseillers pédagogiques) et ceux de l'IUFM (formateurs permanents et maîtres-formateurs). **La répartition de l'accompagnement des écoles retenues** pour la *Charte* entre les membres de cette équipe de pilotage n'a pas toujours été très satisfaisante puisque certains IEN et CPC ont tenu à suivre les écoles de leur circonscription sollicitées pour cette recherche. Là encore, des raisons pratiques tout à fait compréhensibles (éloignement géographique) ont été avancées. Il n'en reste pas moins que pour les enseignants de ces équipes, il risquait d'y avoir confusion entre un contrôle pédagogique et une activité de recherche. A contrario, certaines écoles ont travaillé à leur recherche en toute indépendance par rapport à l'équipe de circonscription.

L'équipe de pilotage a été chargée de permettre aux équipes d'écoles de **définir puis de valider leurs objets de recherche**. Des difficultés ont alors été rencontrées dans leur définition et cela à partir du premier livret fourni par l'INRP. La rédaction de cet objet a créé quelques soucis à certaines équipes, la validation n'ayant été obtenue qu'après réécriture. D'autres écoles se sont simplement retirées de la recherche, sans que l'on puisse précisément en savoir sur les causes.

On reviendra plus loin sur le fonctionnement de l'équipe de pilotage qui n'a peut-être pas assez développé une vision commune des façons d'aider les écoles face aux difficultés qu'elles rencontraient de sorte que les correspondants des écoles avaient des exigences et des moyens d'aider les écoles très divers et sans doute pas assez mutualisés.

Des stages de formation ont été organisés durant cette première année (1^{er} et 2^e trimestres) pour chercher à préciser les objets de recherche à choisir par les écoles. Ces stages départementaux ont connu deux formes : dans le Haut-Rhin, des stages d'école ont eu lieu pour deux écoles : la totalité du personnel de ces écoles avaient été libérée pour l'occasion; ce qui n'a d'ailleurs pas empêché l'une des écoles profitant de cette formation d'abandonner la *Charte* peu après. Par ailleurs, un stage de deux jours rassemblant deux personnes des autres écoles a été mis sur pied, les deux stagiaires devant par la suite faire profiter leurs collègues des bénéfices du stage. Dans le Bas-Rhin, c'est ce dernier type d'organisation qui a été retenu, sur deux fois deux jours. Ces stages n'ont pas contribué, ainsi que nous l'avons déjà noté, à dégager une approche commune des problèmes dans l'équipe académique de pilotage, ce qui n'était pas leur but premier, mais ont permis aux enseignants des écoles de se sentir moins seuls et, à défaut de trouver des réponses aux questions qu'ils se posaient, de repartir avec courage dans la tâche qui les attendait (**effet de dynamisation**).

Cette première année a enfin été marquée par **l'implication personnelle du Recteur**. Une journée académique présidée par M. le Recteur et M. Sherringham, chef de projet, a été organisée et les diverses équipes ont pu présenter l'état d'avancement de leurs travaux et réitérer leurs demandes d'aide matérielle et de formation spécifique. **Cette journée a**

ouvert de nouvelles perspectives de formation aux équipes présentes (mai 2000), en dépit des interrogations que les participants pouvaient se poser sur les conséquences de la nomination de Jack Lang au Ministère de l'Education Nationale.

SEPTEMBRE 2000-JUIN 2001

Lors de la deuxième année, est apparue avec encore plus de force les limites, voire l'insuffisance des mesures locales et nationales d'accompagnement pour les écoles lancées dans la Charte. Alors que l'équipe de pilotage, forte du succès de la journée académique de la Charte du mois de mai précédent, visait les contraintes futures et notamment l'évaluation en vue de la rédaction (comment évaluer les effets des modifications introduites par le dispositif de recherche)¹, elle n'était pas assez en mesure de proposer des formations qui touchent suffisamment de membres des écoles engagées dans la Mission Ecole Primaire. Il ne pouvait être question de stages d'école, on a limité l'assistance aux stages de formation (portant sur l'évaluation) à deux personnes par école, et cela pour deux fois deux jours sur toute l'année scolaire.

Les moyens accordés à cette action au niveau local ont-ils été suffisants ? Il aurait été nécessaire d'accorder une priorité de formation continue qui n'a pas été retenue (on passe à ce moment là de la *Charte* à la MEP). L'aide en ligne proposée par l'INRP, bénéfique, commençait à s'étoffer, mais les équipes avaient aussi besoin de personnes-ressources auxquelles elles pouvaient faire part de leurs interrogations, de leurs difficultés, et qui étaient en mesure de leur donner des conseils.

¹ Dans la réalité, la plupart des écoles ont mis en place un dispositif qui permet d'introduire de nouvelles activités pédagogiques, et non un dispositif de recherche. Comment dès lors juger des effets consécutifs au dispositif de recherche puisque ce dispositif n'existe pas ? Mais la plupart des intéressés ne s'en doutent pas et se demandent parfois

L'équipe de pilotage a décidé à ce moment de **faire intervenir des experts** (dans un premier temps il devait s'agir d'universitaires spécialistes de sciences de l'éducation et si possible de l'évaluation) **qui ont rencontré les équipes sur leur lieu de travail et vu avec elles sur quoi pouvait porter l'évaluation**. Ces interventions ont pris, en fonction des demandes locales, la forme d'une ou deux séances de travail de 3 heures, à cheval entre juin et octobre 2001. Pour autant qu'on puisse en juger, ces interventions ont été accueillies positivement par les écoles qui étaient encore en lice pour la Mission Ecole Primaire.

Par ailleurs, durant cette seconde année, le changement de ministre de l'Education Nationale (et la démission de Philippe Meirieu de l'INRP) a fait sentir ses effets : alors qu'en fin d'année scolaire 1999-2000 la question de la pérennité de la Charte était sur toutes les lèvres, le changement de dénomination (la *Mission Ecole Primaire* remplace la *Charte de l'école du XXI^e siècle*) a entraîné une démobilisation chez beaucoup, même si certains sur le terrain cherchaient à faire passer leur peu d'intérêt pour la démarche sous le couvert de ce changement d'orientation ministérielle.

SEPTEMBRE 2001-JUIN 2002

En septembre 2001, alors que l'on rentre dans la phase finale, celle de l'écriture des résultats de recherche, on **constate une diminution des effectifs de la Mission Ecole Primaire**. Plusieurs écoles se désengagent, pensant que la *Charte* a vécu et qu'elle ne fait plus partie du paysage de l'innovation. Le flottement ressenti a été fatal pour 7 écoles sur 13 dans le Bas-Rhin et 6 écoles sur 14 dans le Haut-Rhin, soit dans les deux départements des taux proches de 50%.

Cependant, il est à noter que, pour les 14 écoles qui poursuivent leur travail jusqu'à la phase terminale, **une dynamique féconde** a été créée. Elle encourage les écoles engagées dans le projet et s'applique aussi bien à **des équipes** qu'à **une ou deux personnes seulement** qui ont saisi la pertinence du projet et ont tenu à le porter à son terme.

D'autre part, le travail d'écriture obligatoire (écrire pour se décrire) est un moment bénéfique pour les équipes : il les oblige à mettre en mots, à analyser les expériences vécues pour mieux mutualiser la recherche. Des actions de formation

(deux jours seulement) ont tourné autour des problèmes d'écriture en octobre 2001 ; ce travail qui a été apprécié par les participants, a pu être complété dans certaines écoles par une séance de travail avec les personnes qui étaient intervenues sur l'évaluation.

II. Bilan et réflexions pour l'avenir.

2.1 Des avancées et des productions innovantes.

Malgré les abandons d'équipes de terrain, les découragements, les changements de responsables, la MEP montre au terme de 3 années de réelles avancées :

- les écoles sont des lieux de recherche (ce n'est pas nouveau) dont les acteurs principaux peuvent être les enseignants eux-mêmes (ce qui l'est beaucoup plus). Les Groupes de Recherche Formation (GRF) académiques l'ont également montré par ailleurs.
- à la faveur de la MEP, les enseignants ont mis en œuvre de nouvelles dynamiques, innovantes : **ils se sont mobilisés, ont découvert et mis en œuvre un réel travail d'équipe. Ils ont progressivement acquis une attitude réflexive par rapport à leurs pratiques.** Celles-ci sont devenues un objet de questionnement et de recherche pour les rendre plus cohérentes et plus efficaces. **Le souci d'une pratique d'évaluation a été intégré.** Quand on connaît les difficultés à faire progresser sur le terrain ces attitudes et compétences professionnelles nouvelles, les résultats acquis par la MEP, même partiels, constituent une réelle avancée.
- ces questionnements ont débouché sur la production d'outils multiples : **l'évaluation des pratiques et de l'organisation pédagogique est devenue une réalité.** Malgré tous les aléas et les difficultés rencontrées : bien des équipes ont pris conscience qu'il n'y avait pas d'outils préétablis et qu'il fallait les construire. Des outils ont été élaborés et ont été appliqués à des domaines où prévalait l'empirisme. Il en est ainsi par exemple du comportement des élèves pour lequel des outils d'observation permettent désormais d'appréhender l'évolution dans le temps de leur comportement dans les écoles en milieu difficile.
- Il en est de même de la question centrale de la recherche : peut-on dégager des principes et des modalités d'organisation qui garantissent un meilleur apprentissage ? Même si les résultats observés méritent des études plus larges, **les travaux des équipes ont montré l'importance des modalités d'organisation** (ex. St Thomas à Strasbourg). Le rôle de l'équipe pédagogique, du directeur de l'école ne peuvent s'en trouver que renforcé.
- La mise en réseau des écoles développée par le biais de la MEP (dotations informatiques, **mise en réseau Internet** des écoles, accompagnement par les correspondants etc.) **a été un facteur positif** qui a facilité la recherche : accélérant la circulation de l'information, suscitant les échanges, elle constitue un facteur de liaison et de réussite. Au moment où se mettent en place les nouveaux programmes 2002 **l'existence d'une grande base de données académique et nationale apparaît comme un facteur stimulant** (représenté pendant la période de recherche par la base INRP).

2.2. Le dispositif et l'accompagnement de la recherche : propositions.

L'originalité de la recherche "Charte" était de partir des écoles et de demander aux enseignants d'être les propres acteurs de cette recherche (et non pas des universitaires ou des chercheurs professionnels). C'est presque un pilotage par l'aval, même si le dispositif encadrant remontait jusqu'à l'INRP.

Certes les résultats peuvent paraître modestes, voire décevants en regard des attentes de départ et de l'ampleur donnée à l'opération en 1998. Des enseignements précieux peuvent cependant être tirés concernant

les dispositifs et l'accompagnement de recherche de pratiques innovantes qui sont plus que jamais nécessaires à l'évolution de notre système éducatif.

Le dispositif de la recherche.

Il gagnerait à s'inscrire dans **un cahier des charges plus explicite** par rapport aux principes définis dans le B.O. du 26 novembre 1998. Les enseignants ont du mal à préciser l'objet de la recherche et les modalités de travail. Préciser les objectifs, renvoyer à des exemples de démarches pour aider à la formation de l'objet de recherche, permettre l'accès à une formation sur l'évaluation constituent des éléments indispensables d'un cahier des charges de cette forme de recherche-action qui reste encore à définir (y compris dans ses limites et sa place par rapport aux recherches plus systématiques, plus appareillées). **La mise en place d'un réseau d'encadrement** associant l'IUFM, des Instituteurs Maîtres Formateurs (IMF), les IA et les IEN apparaît aussi comme un facteur de cohésion indispensable au bon développement de l'opération autour d'**une culture commune de l'innovation**

Un accompagnement à préciser.

La durée même de la recherche est à repréciser : s'étalant sur 3 ans sa longueur a été à l'origine de maints dysfonctionnements et abandons du fait des changements dans les équipes que ce soit au niveau du terrain ou de l'encadrement. Deux ans peuvent-ils suffire pour une recherche ? L'expérience des GRF indique que 2 années avec possibilité de prolongement constitue une formule qui s'adapte aux contraintes du terrain comme de la recherche.

La formation d'accompagnement est également à repréciser : le nombre d'enseignants concernés a empêché le passage de chacun en formation. **Des propositions différentes de modalités de formation** peuvent être mises en place : des formations qui s'étendent sur l'ensemble de l'année (par le biais de modules de 2 journées répétés chaque trimestre) parallèlement aux besoins et surtout, un stage sur contrat de production qui permet en fin de recherche de donner aux enseignants le temps de rédiger (stage de 4 semaines parallèle aux stages R4 des PE₂).

L'accompagnement de la recherche a montré l'intérêt des correspondants d'école qui assurent un suivi régulier. Celui-ci gagne à être complété par **des audits de recherche** qui permettent à l'équipe grâce à un intervenant extérieur d'explicitier l'état de leur recherche.

Enfin l'expérience MEP a montré que **la recherche gagne à être développée dans une école de taille moyenne** (≤ 10 classes) seule à même d'assurer la cohésion d'une équipe. Dans une école supérieure à 10 classes il conviendrait de la limiter à un cycle, pour les mêmes raisons.

CONCLUSION

La recherche conduite dans le cadre de la *Charte pour l'Ecole du XXI^e siècle*, devenue **Mission Ecole Primaire**, a **constitué une réelle innovation**, pilotée à la fois par l'aval (les enseignants sont les acteurs de la recherche) et par l'amont (le dispositif académique et l'INRP).

Elle est restée une opération expérimentale, concernant un nombre restreint d'écoles et de projets. Les aléas de son évolution institutionnelle, surtout la dernière année, ont entraîné découragements et abandons.

Pour autant, **cette opération est riche d'enseignements et de productions pour toute politique à venir destinée à favoriser l'innovation à l'école :**

- l'organisation du fonctionnement de l'école (les espaces, les temps, les matériels, les partenaires) conditionnent l'efficacité de la réussite des élèves qui ne tient pas exclusivement à la qualité de ce qui se fait dans la classe.

- **des productions** d'outils ont été réalisées **qui gagneraient à prendre place dans la base de données académique** : pour évaluer la violence, pour témoigner de formes nouvelles d'organisation de la vie pédagogique.
- **les enseignants sont devenus acteurs de leur recherche** et ont ainsi constitué des équipes qui sont restées mobilisées au-delà de la fin de l'opération
- la cohésion et l'efficacité du dispositif de recherche tiennent à un certain nombre de paramètres parmi lesquels il faut citer : **la formation d'une culture commune de l'innovation autour de l'équipe d'encadrement réunissant IUFM, IA, IEN, IMF, CPC**, mais aussi **un dispositif de formation suffisamment étoffé** qui permet à la fois de donner des savoir-faire de recherche et d'assurer des retours de formation. Enfin, il semble qu'une durée de recherche limitée à deux années (avec possibilité d'une troisième) soit suffisante et garantisse la cohésion des équipes de terrain (que le mouvement des enseignants fragilise au-delà de la deuxième année).

L'appui du Recteur, de l'IUFM, des IA et des équipes des circonscriptions a été indispensable. La valorisation des résultats (en les inscrivant sur le serveur académique), la mise à disposition des écoles des outils réalisés, constituerait un encouragement à la mise en réseau des établissements autour des recherches qui se développent pour construire des innovations, pour rendre l'école plus efficace, au service de la réussite des élèves.

ANNEXES

Liste des écoles

Bas-Rhin

Ecole élémentaire Josué Hoffet

Ecole élémentaire

Ecole élémentaire Paul Bert

Ecole maternelle et élémentaire du Rhin

Ecole élémentaire Saint-Thomas

Ecole élémentaire Woerth

OBERHAUSBERGEN

PREUSCHDORF

SCHILTIGHEIM

STRASBOURG

STRASBOURG

WOERTH

Haut-Rhin

Ecole élémentaire

Ecole élémentaire d'application Rebzunft

Ecole élémentaire Les Crécerelles

Ecole élémentaire Jules Verne

Ecole maternelle Charles Perrault

Ecole maternelle Louis Armand

Ecole maternelle Octavie Krafft

BOLLWILLER

GUEBWILLER

KIENTZHEIM

KUHNHEIM

MULHOUSE

SAINT LOUIS

SAINT LOUIS

Le groupe de pilotage académique

CLERMONT Philippe	M.C.F. Directeur Adjoint IUFM d'Alsace	Chef de projet académique
POLITANSKI Pascal	M.C.F. Directeur Adjoint IUFM d'Alsace	Correspondant académique

Groupe départemental Bas-Rhin :

RODES François	I.E.N. I.E.N. - Strasbourg 5	Responsable du groupe départemental Bas-Rhin
WEBER Bernard	I.E.N. I.E.N. – WISSEMBOURG	Correspondant département:
LIBIS Annie	P.I.U.F.M. IUFM - Site de Strasbourg	Correspondant département:
ARLEN Monique	Conseillère pédagogique I.E.N. – Strasbourg 4	Correspondant école
EGLER Jean	Conseiller pédagogique I.E.N. – Strasbourg 6	Correspondant école
KAUSS Nicole	Maître formateur Ecole de la Monnaie - MOLSHEIM	Correspondant école
PEUBEY Olivier	Professeur des Ecoles Ecole élém. St Thomas - STRASBOURG	Correspondant école
RITTER Philippe	Maître formateur Ecole élém. d'appl. - STRASBOURG	Correspondant école
SCHALLER-SCHWARTZ Richard	Conseiller pédagogique I.E.N. – Strasbourg 3	Correspondant école
STRAUB Patrick	Maître formateur I. A. - STRASBOURG	Correspondant école
TRIBY Anne	Conseillère pédagogique I. A. - STRASBOURG	Correspondant école

Les experts

ARDOUIN Franck	Chargé de mission 1 ^{er} degré Inspection académique du Haut-Rhin - COLMAR
AUZELOUX Gilles	Formateur IUFM Site IUFM de Colmar
BADER Philippe	Enseignant en lycée professionnel Lycée Storck - Guebwiller
BARLEON Christèle	Conseillère pédagogique IEN Mulhouse 1
CLERMONT Philippe	Directeur Adjoint IUFM d'Alsace - Strasbourg
DEETJEN Eliane	Conseillère pédagogique IEN Strasbourg 9
GENTILHOMME Corinne	Conseillère pédagogique Wittelsheim
LETHENET-MEPPIEL Régine	Directrice Adjointe IUFM d'Alsace - Strasbourg
LIBIS Annie	Formateur IUFM Site IUFM de Strasbourg
MARQUET Pascal	M.C.F. Sciences de l'Education Université Louis Pasteur - STRASBOURG
MOUCHET Claude	Formateur IUFM Site IUFM de Colmar
RIBER Daniel	Professeur des Ecoles Maître Formateur faisant fonction d'Inspecteur de l'Education Nationale IEN Mulhouse 2
RODES François	Inspecteur de l'Education Nationale IEN Strasbourg 9
WEBER Bernard	Inspecteur de l'Education Nationale IEN Wissembourg