

Rapport de la recherche INRP :
« École primaire du 21^{ème} siècle »
Académie Aix – Marseille
1999-2002

Juin 2002

Équipe Opérationnelle Restreinte de l'E2AVR :

Jean-Paul Demouveaux – Inspecteur de l'Éducation nationale La Ciotat, Chef de projet

Catherine Eyraud - Directrice d'école, Déchargée 1/4 temps

Claude Fauvelle – Instituteur Maître Formateur, Cellule TICE IA Bouches-du-Rhône

Sylviane Feuilladiu - Maître de Conférences IUFM Aix-Marseille, Chef de projet

Bernard Lété - Maître de Conférences Université Paris 7 (INRP), Correspondant recherche

Thierry Marrone - Instituteur spécialisé, Déchargé 1/4 temps

TABLE

1. CARACTÉRISTIQUES DU DISPOSITIF DE RECHERCHE ET D'ACCOMPAGNEMENT	3
1.1 <i>Le contexte de fonctionnement</i>	3
• 1.1.1 Description du dispositif académique.....	3
• 1.1.2 Modalités de travail.....	5
• 1.1.3 Historique et commentaires.....	5
1.2 et 1.3 <i>L'implantation académique des écoles et les acteurs impliqués</i>	7
1.4 <i>Les principales caractéristiques des écoles (juin 2002)</i>	7
1.5 <i>Les institutions impliquées dans la recherche (2001 / 2002)</i>	8
1.6 <i>Les différents acteurs et leurs fonctions</i>	8
2. LES OBJETS DE RECHERCHE	8
2.1 <i>Entrée : partenariat</i>	8
2.2 <i>Entrée : savoirs</i>	8
2.3 <i>Entrée : aménagement du temps et des espaces</i>	9
2.4 <i>En résumé</i>	9
3. LES MÉTHODOLOGIES	10
3.1 <i>Options méthodologiques du dispositif de recherche par le Groupe de Pilotage Académique</i>	10
3.2 <i>Méthodologies des recherches au niveau du terrain</i>	11
4. RÉSULTATS	12
4.1 <i>Le partenariat</i>	12
4.2 <i>Les savoirs</i>	13
4.3 <i>L'aménagement du temps et des espaces</i>	16
5. DISCUSSION DES RÉSULTATS	17
5.1 <i>Limites</i>	17
5.2 <i>Effets observés chez les élèves</i>	17
5.3 <i>Effets observés au niveau de l'équipe de l'école</i>	18
6. RECOMMANDATIONS.....	20
6.1 <i>Concernant les pratiques pédagogiques</i>	20
6.2. & 6.3. <i>Concernant les pratiques d'accompagnement/formation & les pratiques de recherche</i>	20
7. DIFFUSION ET PUBLICITÉ DE LA RECHERCHE SUR LE PLAN DE L'ACADÉMIE	21
7.1 <i>Outils de communication et formation des équipes d'écoles</i>	21
7.2 <i>Publications</i>	21
CONCLUSION	22
RÉFÉRENCES	24
ANNEXE 1 : ORGANIGRAMME DU DISPOSITIF ACADÉMIQUE	25
ANNEXE 2 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE PROPOSÉ AUX ÉQUIPES	26
ANNEXE 3 : FICHES DE SYNTHÈSE DES RECHERCHES.....	29
<i>Bouches-du-Rhône (13)</i>	29
• École maternelle la Tour, Mimet.....	29
• École Saint Canadet	31
<i>Vaucluse (84)</i>	34
• École Amandier.....	34
• École Fabre B, Avignon.....	35
• École Grillon.....	41
• École de Lagarde-Paréol	44
• École Allée des soupirs, Carpentras	46
• École St Roch, Avignon.....	47

1. CARACTÉRISTIQUES DU DISPOSITIF DE RECHERCHE ET D'ACCOMPAGNEMENT

1.1 Le contexte de fonctionnement

• 1.1.1 Description du dispositif académique

En 1999, le dispositif académique a été organisé autour de quatre instances (cf. Annexe 1, p. 25) : un réseau à extension progressive, un observatoire, un comité de pilotage, une équipe académique d'accompagnement et de valorisation de la recherche (E2AVR) et une équipe opérationnelle restreinte. Leur objectif était la mutualisation et les échanges d'expériences et de compétences dans le but, à terme, de mettre en réseau les établissements scolaires. En 2002, seules deux instances de travail subsistent : l'E2AVR, et son émanation l'Équipe opérationnelle.

1- Réseau à extension progressive

Son organisation avait pour but de permettre, à terme, à toutes les écoles d'intégrer dans leur fonctionnement les modalités d'aménagement du temps scolaire ainsi que les pratiques pédagogiques qui étaient jugées comme les mieux à même d'assurer la réussite des élèves en tenant compte de leur environnement social et économique.

Le réseau s'organisait sur la base du volontariat. Les premières écoles volontaires constituaient la trame du réseau, leurs projets pouvant être enrichis par le concours de compétences (aides-éducateurs spécifiquement affectés à l'école) et de moyens extérieurs à l'école (intervenants extérieurs de formation artistique, culturelle ou sportive). Le développement de ces concours en prolongement du temps scolaire, sur les axes des projets d'école, devaient conduire à conclure avec les différents partenaires des contrats éducatifs locaux.

2- Observatoire académique de l'école du 21^{ème} siècle

Il était constitué par l'ensemble des premières écoles volontaires qui constituaient ainsi la première trame du réseau. Il permettait de suivre et de comparer les différentes modalités d'aménagement du temps scolaire ainsi que les différentes pratiques pédagogiques, afin d'en dégager les dispositions les mieux adaptées aux différentes catégories d'élèves et caractéristiques de leur environnement. Cette appréciation était fondée sur l'amélioration des résultats scolaires des élèves mais aussi sur l'analyse de la qualité de leurs comportements dans et hors temps scolaire.

Ce suivi s'effectuait par comparaisons de pratiques et échanges de compétences et d'expériences. Sous l'autorité des Inspecteurs d'Académie, il était organisé et animé par les Inspecteurs de

l'Éducation nationale avec la participation des écoles et des enseignants directement concernés. Il bénéficiait du concours de programme de recherche engagé par l'INRP, conduit par les chercheurs de cet institut avec la participation de l'IUFM.

3- Comité académique de pilotage de la constitution du réseau

Suivant les principes énoncés dans la *Charte pour l'École du 21^{ème} siècle*, ce comité avait pour mission d'analyser les enseignements des travaux de l'Observatoire et de prendre en compte les résultats des recherches effectuées par l'INRP afin de faire bénéficier l'ensemble des écoles de l'académie du fruit des observations, des réflexions, des recherches et des travaux collectifs. Le comité devait effectuer la synthèse des résultats d'évaluation des pratiques pédagogiques et des modalités d'organisation des temps scolaires et périscolaires. Avec le concours de l'Observatoire, cette évaluation aurait été organisée à l'échelon départemental sous l'autorité de l'Inspecteur d'Académie. Présidé par le Recteur, le comité académique de pilotage se composait de la manière suivante : les Inspecteurs d'Académie des départements des Alpes-de-Haute-Provence (04) ; des Hautes-Alpes (05) ; des Bouches-du-Rhône (13) et du Vaucluse (84) ; le chef de projet académique ; la Directrice de l'IUFM ou son représentant ; deux Inspecteurs de l'Éducation Nationale ; deux Directeurs d'École ; un représentant du SNUIPP ; un représentant du SE-FEN ; un représentant du SGEN-CFDT ; un représentant de chacune des fédérations de parents d'élèves: FCPE et PEEP.

4- Équipe Académique d'Accompagnement et de Valorisation de la Recherche (E2AVR)

Les recherches organisées à l'échelle nationale par l'INRP bénéficiaient, à l'échelle académique, du concours de l'IUFM et d'un échantillon d'écoles établi par l'INRP à partir de l'Observatoire Académique. Un chef de projet académique assurait les échanges d'informations entre l'INRP et le comité académique de pilotage dont il était membre. Dans le but d'assurer une bonne coopération entre les chercheurs de l'INRP, de l'IUFM et les équipes pédagogiques des écoles, le chef de projet animait, sous l'autorité des Inspecteurs d'Académie et du Recteur, une équipe académique d'accompagnement et de valorisation de la Recherche.

La première année, cette équipe était animée par Florence Le Borgne de Kaouël (IEN) puis, à partir de la seconde année, par Sylviane Feuilladiou (Maître de conférences IUFM Aix-Marseille) et Jean-Paul Demouveaux (IEN, Bouches du Rhône). Un correspondant INRP (Bernard Lété) suivait la recherche dans l'académie et faisait partie du groupe. L'équipe était composée de membres chercheurs ou acteurs de terrain (IEN, CPAIEN, enseignants). Des binômes composés d'un chercheur et d'un acteur de terrain ont été composés afin de suivre les écoles engagées dans la recherche INRP. Ces binômes avaient pour mission de dégager avec les

enseignants une problématique de travail, et de les accompagner à toutes les étapes de la recherche.

Une équipe opérationnelle restreinte a été ensuite constituée pour une organisation et un suivi plus efficaces des équipes (binômes et écoles). Cette équipe opérationnelle était composée des deux co-chefs de projet, de l'accompagnateur INRP, des deux enseignants bénéficiant des quarts de décharge INRP et du correspondant de la cellule TICE de l'Inspection Académique des Bouches-du-Rhône.

- **1.1.2 Modalités de travail**

Tableau 1 : Réunions de travail des instances du dispositif académique.

	98-99	99-00	00-01	01-02
Observatoire académique	0	0	0	0
Comité académique de pilotage	1	1	0	0
E2AVR	5	4	3	4
Équipe opérationnelle restreinte	0	2	11	9
Chargé de mission au rectorat	0	3	4	3

- **1.1.3 Historique et commentaires**

Deux éléments ont permis au dispositif académique de fonctionner jusqu'au terme de la recherche, malgré les aléas (Cf. ci-dessous) :

- les moyens octroyés à l'équipe par l'INRP : deux 1/4 de décharge dont bénéficient deux enseignants, un volant conséquent annuel d'HTD, la présence d'un correspondant-recherche (Bernard Lété) ;
- l'investissement et l'engagement de quelques personnes (équipe opérationnelle restreinte, accompagnateurs de terrain ou chercheurs) qui a assuré la stabilité et la continuité du travail.

Rappel de l'évolution du dispositif :

- 1^{ère} année (1^{er} semestre 1999) : c'est l'année d'une organisation et d'une mobilisation importante.
- 2^{ème} année (99-00) : plusieurs événements viennent ébranler la première année de recherche effective après la nomination de 2 nouveaux chefs de projet à l'E2AVR. Il y a d'abord un désengagement massif des chercheurs (manque de temps, de reconnaissance institutionnelle, absence de frais de déplacement, nombre d'écoles à suivre et nombre de visites demandées la première année trop élevés). L'E2AVR a donc de la difficulté à trouver des chercheurs en nombre suffisant pour suivre les écoles. Ensuite, il existe un flou national dû au changement de ministre, à la démission du directeur de l'INRP à l'origine de la recherche, à l'abrogation de la charte (même si la recherche, elle, continue). Enfin, il existe un flou local dû au changement de recteur,

au changement du chargé de mission « recherche école primaire », de certains inspecteurs d'académie. De plus,. le budget académique est inexistant et l'engagement de la part de la hiérarchie locale de l'Éducation Nationale est insuffisant. Néanmoins, à la fin de cette 2^{ème} année, une première journée académique de travail a réuni l'ensemble des écoles au niveau académique, ce qui a eu pour effet de remobiliser certaines équipes.

- 3^{ème} année (00-01) : on assiste à un nouveau départ du dispositif avec l'arrivée de nouveaux chercheurs. L'E2AVR est reconstituée et se remet au travail après les difficultés d'organisation de la 2^{ème} année. On assiste également à un essoufflement du dispositif avec le désengagement de certaines écoles non accompagnées faute de professionnels de terrain et de chercheurs. Les frais de déplacement ne sont toujours pas remboursés (les institutions envisagent tour à tour que les frais soient pris en charge par leurs partenaires). Un budget académique de fonctionnement est obtenu qui permet de couvrir certains frais (impression du bulletin d'information *Le petit XXI°*, n°1), organisation de la journée académique, frais de bureau, et budget de déplacement qui n'a finalement pas été véritablement utilisé à cause de difficultés administratives diverses). Une convention entre les institutions de recherche et le rectorat est élaborée pour donner un cadre institutionnel au travail et aux déplacements des chercheurs. A la fin de cette 3^{ème} année, une deuxième journée académique de travail a réuni l'ensemble des écoles au niveau académique avec la présence du recteur de l'académie et du recteur chargé du CNED.
- 4^{ème} année (01-02) : La convention est un échec malgré de nombreux allers et retours entre les partenaires. Au printemps, le chargé de mission au rectorat quitte ses fonctions. L'E2AVR est réduite autour d'un nombre restreint d'écoles et de binômes d'accompagnement : essoufflement dû au changement d'équipes dans les écoles et apparemment à la non congruence des attentes des écoles et des chercheurs qui les accompagnent. On observe une nette baisse de participation aux réunions. La sortie du *Petit XXI° n°2* est financée par le CDDP.

1.2 et 1.3 L'implantation académique des écoles et les acteurs impliqués

Tableau 2 : Implantation des écoles et statuts des membres de l'E2AVR.

	99-00	00-01	01-02
Alpes-de-Haute-Provence	7	5	0
ZEP	1	0	0
Rural	5	4	0
Urbain	2	1	0
Hautes-Alpes	7	5	0
ZEP	0	0	0
Rural	5	3	0
Urbain	2	2	0
Bouches-du-Rhône	29	19	4
ZEP	9	8	0
Rural	5	5	1
Urbain	24	14	3
Vaucluse	8	8	7
ZEP	4	4	4
Rural	3	3	2
Urbain	5	5	5
E2AVR	34	28	20
Enseignants	3	2	2
Directeurs d'école	5	4	2
Conseillers Pédagogiques	2	1	1
IEN	4	3	3
IA	1	0	0
Divers (CDDP, ...)	4	0	0
Chercheurs	15	18	12

Le dispositif a perdu 78% des écoles engagées au départ (40 sur 51) toutes réparties dans 3 départements : les départements les plus éloignés du centre administratif (Hautes-Alpes & Alpes de Haute-Provence) mais également le département du centre administratif lui-même (Bouches du Rhône). Au niveau de l'E2AVR, il y a eu également une démobilisation importante mais également un renouvellement très large des membres.

1.4. Les principales caractéristiques des écoles (juin 2002)

Tableau 3 : Caractéristiques des écoles engagées dans la recherche.

	Nb classes	Nb élèves	Nb personnels non enseignants
Bouches du Rhône			
Bensa Endoume (Marseille)	7	180	9
La Tour (Mimet)	6	168	11
St Canadet	2	57	3
Ste Marie St Loup (Marseille)	8	188	10
Vaucluse			
Fabre B (Avignon)	8	200	3
Grillon	5	106	5
Lagarde Paréol	2	35	4
Les Soupis (Carpentras)	3	/	5
Les Amandiers (Avignon)	10	269	2
Sault	5	95	1
St Roch (Avignon)	16	280	4

1.5 Les institutions impliquées dans la recherche (2001 / 2002)

- Rectorat (Recteur et Chargé de mission « École primaire 21^{ème} siècle »).
- Inspections Académiques Bouches du Rhône (13) et Vaucluse (84).
- IUFM Aix-Marseille.
- Université de Provence, CIRADE (EA 848), PSYCLE (EA 3273), LAMES (UMR 6127).
- INRP (Correspondant académique).

1.6 Les différents acteurs et leurs fonctions

Cf. Tableau 2.

2. LES OBJETS DE RECHERCHE

Les objets de recherches des 11 écoles de l'académie se répartissent de la manière suivante selon les quatre entrées définies par l'INRP :

Tableau 4 : Classement des objets de recherche.

Partenariat	Élèves	Savoirs	Aménagement du temps et des espaces
Les Soupirs (84) Ste Marie St Loup (13)		Bensa-Endoume (13) Fabre B (84) La Garde (84) La Tour (13) Les Amandiers (84) St Canadet (13) St Roch (84)	Grillon (84) Sault (84)
2	0	7	2

13 : Bouches du Rhône, 84 : Vaucluse

2.1 Entrée : *partenariat*

Les Soupirs, Carpentras (84) : « *En quoi l'intérêt manifesté par les parents pour les objets sociaux communiqués par l'école (cahiers, travaux des élèves...) est-il susceptible d'améliorer le rapport à la culture chez les élèves ?* »

Ste Marie St Loup, Marseille (13) : « *La professionnalité des partenaires de l'école dans la relation éducative.* »

2.2 Entrée : *savoirs*

Bensa-Endoume, Marseille (13) : « *L'amélioration de l'apprentissage des formes d'expression à travers les activités de production écrite, orale et corporelle.* »

Fabre B, Avignon (84) : « *En quoi l'implication des classes d'une école dans des projets type « main à la pâte », reposant sur une démarche scientifique, permet-elle aux élèves de développer des compétences dans la maîtrise de la langue ?* »

Lagarde Paréol (84) : « *Dans quelle mesure des projets coopératifs, transformateurs du rapport au réel, conduits en classes hétérogènes d'âge, favorisent-ils la construction de savoirs disciplinaires ?* »

La Tour, Mimet (13) : « *Quels types de dispositifs mettre en place pour développer et améliorer l'activité langagière chez les jeunes enfants ? Comment prendre en compte la progression de chaque enfant, à son rythme, avec les contraintes de la gestion d'un grand groupe ?* »

Les Amandiers, Avignon (84) : « *En quoi la mise en place d'ateliers permet-elle de gérer l'hétérogénéité dans le domaine de la langue ?* »

St Canadet, Le Puy Ste Réparate (13) : « *Nouvelle approche de la lecture à travers l'outil informatique et mesures de l'utilisation sur les compétences de lecteur.* »

St Roch, Avignon (84) : « *Comment traiter la spécificité de l'école suite à la suppression des classes de perfectionnement ? Mise en place de dispositifs qui articulent le tissu associatif, les partenaires et l'école.* »

2.3 Entrée : aménagement du temps et des espaces

Grillon (84) : « *En quoi l'organisation d'un temps sujet du matin favorise t-elle une entrée progressive dans les apprentissages ?* »

Sault (84) : « *L'utilisation des ateliers décloisonnés entraîne t-elle une mobilisation ? Laquelle ?* »

2.4. En résumé

- 1 objet de recherche porte sur les liens avec la famille (Les Soupirs) ;
- 1 sur les intervenants non enseignants (Ste Marie St Loup) ;
- 3 sur l'impact d'activités pédagogiques particulières (projets, production écrite, orale, corporelle) sur les apprentissages (Bensa-Endoume, Fabre B, Lagarde-Paréol) ;
- 6 sur l'impact de dispositifs pédagogiques particuliers (ateliers, outil informatique, classe « pôle excellence », temps sujet du matin) sur les apprentissages (La Tour, Les Amandiers, St Canadet, St Roch, Grillon, Sault).

De manière générale, les objets de recherche portent sur les grands thèmes de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 : projets, cycles, ouverture de la relation pédagogique à d'autres adultes

que l'enseignant, nouvelles technologies. Il semble que 12 ans plus tard, les nouveaux gestes professionnels des enseignants posent encore question aux équipes des écoles, tant sur le plan de leur mise en œuvre que des implications sur les processus d'apprentissage des élèves.

3. LES MÉTHODOLOGIES

3.1. Options méthodologiques du dispositif de recherche par le Groupe de Pilotage Académique

Dès la 1^{ère} année, un dispositif sous forme d'un **binôme** composé d'une personne dite « de terrain » (IEN, PE, Conseiller Pédagogique) et d'un chercheur (doctorant, maître de conférences à l'IUFM ou à l'Université) a été mis en place pour accompagner les équipes des écoles. L'E2AVR s'est fortement appuyée sur les principes énoncés dans le texte du BO pour mettre en place le cadre méthodologique général d'accompagnement des écoles par les binômes, notamment pour a) faciliter et permettre une prise de distance critique et constructive à travers des rencontres et des échanges réguliers ; b) assister les équipes dans le choix d'un objet de recherche, dans l'analyse et l'interprétation des données en organisant les confrontations des différents points de vue des partenaires ; c) favoriser, tout au long de la recherche, la circulation des idées et des outils de travail utilisés (cf. livret d'accompagnement INRP n°2).

Au moment de leur engagement dans le dispositif, nous avons demandé aux binômes de partir du questionnement des équipes des écoles. Nous avons insisté sur la spécificité de cette recherche qui est d'aider les enseignants à évaluer leurs pratiques, et non pas de travailler sur la problématique du chercheur. Nous avons également demandé aux binômes de se déplacer sur le terrain 3 fois par an au minimum.

L'équipe académique fait le choix de ne pas induire d'approche théorique ou méthodologique particulière. Les problématiques des écoles et les disciplines universitaires représentées étaient diverses. Nous avons laissé le soin aux chercheurs d'adopter la méthodologie la plus appropriée (protocole expérimental, corrélationnel, observation).

Nous avons considéré, toujours en accord avec le texte du BO, que le but de la recherche n'était pas de produire un modèle du fonctionnement de l'école mais des **recommandations pédagogiques** et, qu'à ce titre, la recherche s'apparentait à une recherche-action où il est question non pas de tester des théories mais plutôt de se focaliser sur un problème éducationnel dans un contexte scolaire particulier. Notre objectif a donc été de privilégier, avec les équipes des écoles, non pas la construction d'un savoir théorique mais la construction d'un **savoir**

spécifique à une situation donnée. Nous avons le souhait que l'ensemble des données, issu de toutes les écoles participant à la recherche, fournisse des connaissances généralisables et appropriées à une politique éducative contextualisée.

Cette démarche, issue du texte de la Charte, était en cohérence avec la plupart des recherches actuelles en éducation qui considère l'école comme un foyer de réflexion stratégique qui doit être son principal agent de transformation (ou *son propre recours* comme il est spécifié dans le texte). D'où, cette démarche qui consiste à améliorer le fonctionnement de l'école en agissant sur les processus d'enseignement et d'apprentissage plutôt que de tenter de réformer l'école dans son ensemble. La demande d'innovation naît d'un besoin reconnu comme tel par une équipe pédagogique ; en ce sens l'innovation est contextualisée. Le processus enclenché, bien qu'accompagné par des chercheurs, est mis en mouvement par les enseignants eux-mêmes de par leur implication et leur coopération. On revendique ainsi l'importance de considérer les potentialités et l'expertise individuelle des enseignants pour faire naître, en situation, une démarche innovante adaptée à la situation de l'école.

La démarche identifiée et les principes posés, il fallait un outil de travail afin que les équipes puissent formaliser leur objet de recherche et commencer la recherche proprement dite. En mars 2000, un **cadre de travail méthodologique** a été proposé aux écoles (cf. Annexe 2, p. 26). Ce cadre a été discuté par les équipes notamment dans des stages d'écoles. Il a servi de déclencheur à la formalisation des objets de recherche car il donnait une ligne directrice au travail engagé, une structuration de la démarche méthodologique grâce à une séquence flexible d'étapes et des échéances à moyen terme.

Le cadre méthodologique s'organisait en 5 étapes : 1) négociation de l'objet de recherche ; 2) opérationnalisation de l'objet de recherche ; 3) formulation d'une hypothèse de recherche ; 4) construction méthodologique de la recherche ; 5) recueil et interprétation des données.

À la fin de l'année scolaire 2000-2001, la plupart des écoles encore engagées dans la recherche avait réalisé les trois premières étapes. Les étapes 4 & 5 allaient faire l'objet de la dernière année de la recherche.

3.2. Méthodologies des recherches au niveau du terrain

Cette partie porte sur les écoles ayant rédigé avec leur binôme la fiche INRP de synthèse (11 au total, Cf. Annexe 3, p. 29).

C'est en grande partie grâce aux stages d'école que les objets de recherche ont pu être formulés en termes opérationnels (notamment dans le Vaucluse). Pour les autres écoles, il a été difficile de

réunir l'équipe pédagogique en dehors du temps normal de classe. De plus, du fait que les chercheurs n'ont pas trouvé de possibilité de remboursement de leurs frais de déplacement, il leur devenait difficile de se déplacer pour des réunions trop courtes pour amortir leur déplacement (notamment pour des écoles éloignées du centre administratif de l'académie, Hautes-Alpes & Alpes-de-Haute-Provence). Dès lors, beaucoup d'écoles ont vécu un manque de suivi qui a produit beaucoup d'abandons dès ces premières étapes de la recherche (plus de la moitié des écoles ont abandonné lors de l'année 2000-2001).

C'est naturellement l'opérationnalisation (étape 2) qui a déterminé en grande partie la méthodologie des recherches et la stratégie de réponse au problème posé. Dans la quasi totalité des cas, il s'agissait d'évaluer l'effet d'un dispositif pédagogique considéré comme innovant sur les apprentissages des élèves (capacités liées à l'écrit essentiellement). Les chercheurs ont été souvent sollicités pour tenter de mettre en évidence une relation de cause à effet entre ces deux variables mais le paradigme étant très complexe à mettre en place (constitution de groupes contrôle et expérimental), seulement un tiers des écoles s'est engagé dans cette méthode dite « expérimentale ». C'est donc essentiellement **la méthode de l'observation** qui a été privilégiée ici ; les techniques utilisées mêlant les grilles d'observation, les interviews et les enquêtes d'opinion auprès des enseignants, des parents et des élèves.

4. RÉSULTATS

Nous avons regroupé les résultats des écoles à partir des thématiques des objets de recherche (Cf. 2.4) et synthétisé ci-dessous le contenu des fiches des écoles (Cf. Annexe 3, p. 30).

4.1. Le partenariat

Les Soupirs : communication avec les familles et rapport à la culture des élèves. L'équipe de l'école a porté une attention particulière aux dispositifs et aux écrits des élèves qui permettent de créer un lien avec les familles (accueil du matin, prêt de livres de la bibliothèque, travaux d'élèves exposés lors des journées portes ouvertes, cahiers de vie). L'équipe a ensuite listé des indicateurs à partir de ces dispositifs et a observé les comportements des élèves et des parents. L'équipe a observé que les parents participaient plus aux différentes activités de l'école et que certains comportements s'étaient améliorés chez les élèves (respect des autres, respect du matériel, prise de responsabilité, autonomie).

Ste Marie St Loup : professionnalité des partenaires. Une enquête par questionnaire et interview sur la relation éducative a été planifiée auprès des différents partenaires (élèves,

membres de l'équipe pédagogique, professeurs des collèges où sont affectés les élèves de l'école). Les résultats ne sont pas encore disponibles, la recherche ayant débuté au printemps 2001.

4.2. Les savoirs

Bensa-Endoume : formes d'expression et production écrite, orale, corporelle dans le cadre de projets de cycles (cycle 1 : écriture d'un petit livret de conte, cycle 2 : réalisation d'une pièce de théâtre, cycle 3 : préparation d'une comédie musicale). La trame commune aux 3 projets de cycles est « *imagination – création – écriture- présentation* ». L'hypothèse est que solliciter l'imagination favorise la production, et que la production (finalisée par un objectif fort, le résultat du projet) favorise l'apprentissage des différentes formes d'expression. La méthodologie choisie est de type ethnographique. Les indicateurs retenus sont relevés soit lors d'observations de séquences, soit sur documents (synopsis de création et d'ajustement des projets, textes rédigés par les élèves, expression orale, chants, attitudes corporelles...). La sollicitation et la mobilisation des différentes formes d'expression semblent développer et renforcer les compétences scolaires et non scolaires de l'élève (notamment l'intérêt pour l'écrit). Les groupes d'élèves sont moins hétérogènes en cours de projet qu'au début ; les compétences ont tendance à s'homogénéiser, réduisant les écarts initiaux entre élèves. La forte mobilisation de l'équipe de l'école et des parents constitue une des conditions de la réussite des projets. L'articulation des différentes formes d'expression est réussie lors des représentations des spectacles. Néanmoins, la recherche ayant débuté en septembre 2001, l'équipe n'a pas disposé d'un temps suffisant pour observer et exploiter l'ensemble des indicateurs. Les résultats sont donc partiels.

Fabre B : maîtrise de la langue et démarche scientifique. Le projet d'école était finalisé par la production régulière d'un journal à caractère scientifique « *ScientiFabre* ». Différentes actions scientifiques ont été construites dans les classes (sorties naturelles et culturelles sur des lieux scientifiques, sujets d'étude scientifiques privilégiés dans la classe à partir des questionnements des élèves qui ont émergé lors des sorties, mise en œuvre d'une démarche expérimentale avec les élèves relatée dans un cahier d'expériences). Elles s'articulaient autour d'un axe commun : « *maîtrise de la langue - patrimoine - environnement* ». Les compétences langagières travaillées lors des séquences scientifiques ont été ciblées par cycle, et déclinées en indicateurs afin d'être évaluées. L'équipe de l'école a observé des écrits nombreux et plus riches, notamment chez les élèves habituellement en difficulté à l'écrit, et s'est reporté aux évaluations nationales. Au CE2 et en 6°, le travail à partir de la démarche scientifique a favorisé les compétences liées à la production d'écrits et à leur compréhension, plus que celles liées aux compétences

instrumentales. Au niveau du fonctionnement de l'école, l'équipe a constaté un intérêt à articuler les différentes actions du projet d'école autour d'une problématique centrale et à travailler plus particulièrement certaines compétences. Cela a permis d'harmoniser les méthodes d'apprentissage entre les cycles et les notions abordées en classe au niveau d'un cycle, de concrétiser le travail d'équipe. De plus, cela a fait apparaître l'importance de travailler les compétences langagières à travers d'autres disciplines ou des activités transdisciplinaires. Quelques nuances à ces effets positifs pour l'équipe : d'une part il aurait été souhaitable de mettre en place des groupes de besoins pour travailler avec les élèves en difficulté certaines compétences instrumentales ; d'autre part mettre en place un travail d'équipe sur 8 classes a été difficile et aurait nécessité des équipes plus restreintes.

Lagarde-Paréol : la construction de savoirs disciplinaires à partir de projets coopératifs (méthode expérimentale). Pour étudier l'effet des projets coopératifs sur la construction de savoirs disciplinaires, l'équipe a cherché à vérifier si la mobilisation de ces savoirs en situation de production collective et contextualisée favorisait, en retour, leur utilisation en situation autonome pour l'élève, lorsqu'il doit produire seul un texte narratif. La progression des élèves a été analysée sur 2 ans et comparée aux productions d'un groupe contrôle à l'aide d'un logiciel d'analyse automatique des discours (étude des éléments sémantiques, formes grammaticales des énoncés, types de verbes...). Les résultats font apparaître que, la première année, les élèves de Lagarde-Paréol produisent un texte plus argumentatif que narratif. Néanmoins, leurs productions sont conceptuellement plus riches. Les élèves des deux groupes prennent différemment en charge leur production : une narration plus longue et plus de dialogues sont observés chez les élèves de Lagarde. Ces différences tendent à s'estomper la deuxième année. Selon l'équipe, le projet coopératif fournit des opportunités d'apprentissage complémentaires pour appliquer des connaissances dans des contextes signifiants. Ces connaissances sont réinvesties par l'élève en situation autonome.

La Tour : étude d'activités favorisant le langage chez les élèves de maternelle. La méthodologie porte sur l'observation des interactions entre élèves lors de ces activités et sur une évaluation de type expérimental des compétences langagières à partir du test O-52 (stratégies de compréhension en situation orale). L'évaluation sur le plan cognitif et le plan social n'est pas encore totalement exploitée. Les résultats sont donc partiels et s'appuient sur les premières observations. Les élèves sont plus à l'aise (moins de pleurs chez les petits, moins d'agressivité en interclasse, meilleure adaptation aux adultes de l'école) et ont fait des progrès en mathématiques. Au niveau de l'équipe de l'école, il y a une meilleure communication et de meilleurs échanges

sur les pratiques (en interne et avec les intervenants extérieurs) ainsi que la construction de programmes communs de travail.

Les Amandiers : hétérogénéité dans le domaine de la langue et mise en place d'ateliers. La recherche s'est arrêtée en cours de route pour diverses raisons (changements dans l'équipe, clarification de la mission d'accompagnement du chercheur). Il n'y a pas eu d'évaluation précise des ateliers mis en place. Toutefois, l'équipe observe chez les élèves une amélioration de la prise de parole, un développement accru de l'entraide et de la collaboration, la découverte et une appropriation renforcées de nouvelles stratégies d'apprentissage (élèves de classes différentes ayant des méthodes de lecture et des acquis différents), de nouveaux outils d'aide à l'apprentissage (utilisation des écrits disponibles de l'autre classe), et la réduction de l'hétérogénéité du niveau en lecture. Au niveau du fonctionnement de l'école, la recherche a facilité la cohésion du travail mené avec les 2 classes de CP et une participation accrue à la vie de l'école.

St Canadet : outil informatique et compétences de lecteur (ateliers quotidiens hors temps scolaire, séances hebdomadaires, utilisation des logiciels en autonomie). Une méthodologie expérimentale a été mise en place : pré-tests (compréhension, rapidité de prise d'informations), détermination d'un groupe expérimental et d'un groupe témoin, post-tests et grilles d'observation. Le groupe expérimental a bénéficié de séances de lecture spécifique de 40 minutes par semaine. Les résultats comparatifs entre les deux groupes montrent que tous les élèves du groupe expérimental progressent, notamment au niveau de la prise d'informations, de la prise d'indices sur l'organisation de l'écrit, et du temps de concentration. Les élèves en difficulté en lecture ont comblé une partie des écarts avec le groupe de référence.

St Roch : suppression de la classe de perfectionnement, élèves en difficulté et nouveaux dispositifs dans l'école (notamment une classe-projet à effectif allégé intitulée « pôle d'excellence »). Les observations de l'équipe s'appuient sur différents indicateurs : absences des élèves, justificatifs des absences, suivis trimestriels des PPAP, présence des parents et des enseignants de la SEGPA partenaire aux équipes éducatives. Elles font apparaître une mobilisation accrue des parents vis-à-vis de la scolarité et des difficultés scolaires de leurs enfants, la résorption de l'absentéisme. Les élèves en difficulté en lecture ont des comportements de lecteurs. La remédiation étant effectuée en cycle 3, les difficultés en lecture au cycle 2 restent massives.

4.3. L'aménagement du temps et des espaces

Grillon : étude d'un aspect de l'aménagement du temps de l'élève à l'école : le temps-sujet du matin favorise-t-il une entrée progressive dans les apprentissages ? (méthode d'observation & corrélacionnelle). Le temps-sujet se déroule tous les matins de 8h50 à 9h30. C'est un temps de transition entre le temps familial et le temps pédagogique qui consiste à proposer aux enfants des activités de « réveil intellectuel ». L'équipe a voulu justifier ce choix par rapport aux interrogations des enseignants et des parents en recherchant notamment à analyser le fonctionnement du temps-sujet au regard du parcours individuel de chaque enfant dans les divers ateliers proposés sur une période de 12 semaines (7 observables). L'équipe a étudié si ce dispositif ne pénalisait pas les élèves en difficulté. On sait en effet que les innovations profitent plus à des élèves déjà en avance sur le plan scolaire ou qui bénéficient, dans leur environnement familial, d'une sensibilité positive pour ce type d'activité. La recherche montre que la présence des élèves dans les ateliers est régulée, implicitement, par les enseignants, notamment au cycle 3 où les élèves parcourent l'ensemble des activités sur la période considérée. Alors qu'ils s'inscrivent eux-mêmes dans les différents ateliers, les élèves ne se réfugient donc pas systématiquement dans des activités ludiques pour fuir le contexte scolaire. En cela, le temps-sujet apparaît bien comme une alternative efficace aux situations scolaires traditionnelles. Enfin, il apparaît que les élèves faibles en langue et en mathématiques se comportent comme ceux qui ont un niveau élevé : le temps-sujet ne favorise donc pas un éclatement des élèves en fonction de leurs compétences. Il permet plutôt que se côtoient des élèves intéressés par une même activité.

Sault : ateliers décloisonnés en début d'après-midi et mobilisation des élèves. L'expérience a duré deux ans, deux fois par semaine entre 13h30 et 15h00. A la fin de cette expérience un questionnaire a été passé auprès des élèves, des parents et des enseignants, pour recueillir leurs perceptions. Les élèves ont le sentiment d'avoir davantage appris, de façon plus variée et moins ennuyeuse. Les parents regrettent eux aussi l'arrêt de ces activités. Pour eux, elles permettaient de développer chez leurs enfants des compétences originales, moins scolaires (manuelles, ouvertes sur le monde du travail...), et une vision plus positive de l'école. Les enseignants ont dégagé des bénéfices à plusieurs niveaux. Ils ont trouvé les élèves plus actifs, plus intéressés et plus calmes dans le créneau 13h30/15h00. Cette mobilisation restait importante chez les plus âgés de 15h20 à 16h30, mais pas chez les CP. Les représentations de l'école étaient plus positives. Ils ont également observé une bonne progression des savoirs-faire et des compétences. Les ateliers permettaient de sortir les élèves de l'étiquette « bon ou mauvais élève ». Par ailleurs, cela leur a donné l'opportunité de mettre en place des activités relatives à leurs goûts personnels (arts plastiques, botanique, informatique...). Au niveau du travail dans l'école, cette expérience

leur a permis de mieux connaître l'ensemble des élèves et de dynamiser le travail d'équipe en conseil de cycle ou d'école. Des aspects moins positifs ont aussi été formulés. Les élèves les plus en difficulté ne se représentaient pas toujours le travail en atelier comme un travail (ou un lieu) où on apprend. Les élèves les plus scolaires, eux, ne comprenaient pas ce qu'on attendait d'eux, les ateliers leur paraissant sortir du cadre scolaire. Et le retour en classe, après les activités, était difficile pour certains élèves. Au niveau de l'équipe, le manque de personnel et de locaux rendait l'organisation des ateliers très lourde. Les problèmes matériels ont parfois occulté les discussions pédagogiques et provoqué une certaine usure.

5. DISCUSSION DES RÉSULTATS

5.1. Limites

Les résultats rapportés ci-dessus sont à considérer dans les limites de cette recherche, à savoir :

- les données relevées dans les fiches de synthèse et leurs interprétations sont sous la seule responsabilité des binômes et des équipes, le dispositif de recherche n'ayant pas été évalué par d'autres personnes ;
- dans certaines écoles, les fluctuations du suivi dues à des changements dans l'équipe éducative ou dans le binôme d'accompagnement et au manque de temps ou de moyens, n'ont pas permis de mettre en place des conditions optimales de travail de recherche. Il s'agit alors davantage d'un travail d'étude (objet et protocole d'observation plus restreints, portant plus sur une question professionnelle précise que sur une problématique) ;
- il n'y a pas véritablement de dispositif expérimental dans les recherches (à part dans 3 écoles mais des problèmes d'effectifs demeurent et donc de généralisation des résultats) : il est donc nécessaire de garder à l'esprit qu'**aucune école n'a montré de relation de cause à effet entre un dispositif pédagogique et le comportement des élèves ou leur progression dans les apprentissages.**

5.2. Effets observés chez les élèves

Les dispositifs et/ou activités qui sortent du cadre scolaire traditionnel [projets de réalisation d'un journal (Fabre B, Lagarde-Paréol), d'une comédie musicale (Lagarde-Paréol, Bensa-Endoume), d'une pièce de théâtre (Bensa-Endoume), d'un atelier multimédia (St Canadet)] développent les compétences disciplinaires et transversales des élèves et favorisent les comportements scolairement attendus. Il semble que les modalités de travail qui socialisent fortement l'élève (centrées sur sa place et son rôle dans le groupe), et/ou qui sont ouvertes sur le

monde extérieur, aident l'élève à s'approprier l'espace scolaire (ses exigences, ses règles). L'enfant n'a plus à construire seul le lien social qui l'unit à l'école, qui le fait devenir élève. Les adultes mettent en place un contexte qui facilite l'articulation des différentes dimensions de son expérience sociale (Dubet & Martuccelli, 1996), lui permettant de comprendre les spécificités de chacun de ces espaces et leur complémentarité (école, famille, quartier). La perception de la spécificité du travail scolaire, et de son articulation avec les autres sphères de vie de l'enfant, est essentielle. Elle permet à l'élève de donner une cohérence, du sens à sa scolarité, donc de s'investir à l'école, de se mettre lui en activité (Bautier, Charlot, Rochex 1992). A l'inverse, une scolarité en dissonance avec les autres activités et sphères de vie de l'élève, entraîne des tensions entre les différentes facettes de son identité sociale, un retrait voire un refus des tâches et des normes scolaires. Ce type de modalités de travail semble donc représenter un tremplin intéressant vers l'amélioration de certains apprentissages (savoirs scolaires et comportements), et pour que l'école devienne un lieu de socialisation positif pour l'enfant. Il semble néanmoins important de compléter ce type de travail par des modalités plus spécifiquement scolaires, d'apprentissage ou d'approfondissement de compétences particulières. Par exemple à Fabre B, certains élèves auraient eu besoin d'un « temps d'arrêt » sur certaines compétences langagières instrumentales, le travail demandé dans le cadre du projet ne sollicitant pas toutes les compétences langagières et se faisant à un rythme assez soutenu.

5.3. Effets observés au niveau de l'équipe de l'école

Les mutations sociales de ces dernières décennies ont entraîné une remise en question et une évolution du modèle scolaire (institutionnalisées par la loi d'orientation sur l'éducation de 1989), une distance, une incompréhension et une difficulté de communication croissantes entre l'école et son public. Il s'ensuit une redéfinition du métier d'enseignant dont deux principaux éléments ressortent dans les préoccupations des 11 écoles : le partenariat avec les collègues et les intervenants, et une demande sociale forte d'efficacité au niveau des apprentissages (100% d'une classe d'âge au niveau V de qualification, vive critique d'une école qui n'arrive plus à apprendre à lire à tous ses élèves...). Cette double exigence d'ouverture et d'efficacité pédagogique demande un travail de communication et d'analyse des pratiques, implique des modifications de fond en termes de culture et d'identité professionnelle. Les résultats mis en avant par les équipes des écoles témoignent de ces préoccupations, et du fait que ces gestes professionnels ne se décrètent pas, mais s'apprennent. Le travail d'équipe se construit à partir de difficultés partagées par les enseignants, les enseignants et les intervenants, ou les enseignants et les parents. La politique de projet collectif (d'école, de cycle...) prend sens lorsqu'elle permet

aux équipes de résoudre un problème concret. C'est alors que les enseignants s'en emparent (St Roch). La mobilisation des acteurs autour d'une question commune est nécessaire au départ pour faire exister l'équipe, pour élaborer et concrétiser le projet collectif (Reynaud 1997). Mais la mise en place du projet renforce aussi cette mobilisation, la multiplication des échanges et la réflexion sur les pratiques créant une dynamique (Sault, Fabre B, La Tour, Les Amandiers). Cette dynamique permet aux enseignants de rompre avec l'isolement de la classe, de relativiser les difficultés de certains élèves et celles d'enseigner à ces élèves. L'apprentissage de nouveaux modes de fonctionnement collectif, dans le cadre professionnel, demande d'incessants ajustements et concertations (Crozier & Friedberg 1977, Friedberg 1993). Les résultats évoquent l'importance d'une organisation au niveau de l'école qui institutionnalise un temps propre à cet aspect du métier. Les équipes ont fait savoir que le travail réalisé dans le cadre de cette recherche concrétise ce temps, est un bénéfice à ce niveau-là. Que cela signifie-t-il, alors que le travail en équipe est un principe présent dans la loi de 1989 qui fonde le travail ordinaire (projets d'école, conseils de cycles...) ? Ces résultats mettent en évidence qu'une évolution importante du modèle scolaire, telle que préconisée dans cette loi, doit être accompagnée. Cela suppose un soutien dans les écoles qui dépasse le cadre habituel de la formation continue. D'une part parce que celle-ci reste ponctuelle. D'autre part parce la situation de formation diffère de celle d'accompagnement, terme devenu une notion et un dispositif central de cette recherche¹. En formation, le formateur guide les stagiaires vers un objectif qu'il connaît à l'avance, le sien. En situation d'accompagnement, l'accompagnateur guide les enseignants vers leur propre objectif, il ne sait pas à l'avance où il va les amener. La problématique de recherche se construit avec les professionnels avec lesquels le chercheur travaille. Ceci change considérablement « la donne », et définit ce travail comme un mixte de formation et de recherche. Les séances de travail avec le binôme d'accompagnement apportent aux enseignants un regard expert et extérieur, qui permet de formaliser et de hiérarchiser leurs questions professionnelles, d'en dégager une problématique et une méthodologie indispensables au développement d'un regard objectivé (St Roch, Bensa-Endoume, Ste Marie St Loup par exemple). Les observations rapportées par les équipes et les binômes confirment des constats et des pistes de travail déjà développés par ailleurs. Elles témoignent de l'importance du transfert des connaissances entre la sphère scientifique et la sphère sociale, d'un transfert contextualisé, objet d'accompagnement et d'évaluation. Ces observations font ressortir le lien qui doit exister entre la progression des élèves et celle de l'école (à travers l'évaluation de ses activités pédagogiques et de son fonctionnement). C'est peut-être ce passage d'une institution établie (Bourdieu 1970, Baudelot & Establet 1971) vers

¹ Cette réflexion sur la notion d'accompagnement doit aux contributions de Nicole Mencacci, Héri Rakoto, Henri Tramoy, Marie-Christine Violin, accompagnateurs chercheurs ou de terrain.

une institution « en questionnement » qui caractérise l'évolution de l'École primaire traditionnelle vers celle du 21^{ème} siècle.

6. RECOMMANDATIONS

6.1. Concernant les pratiques pédagogiques.

Toutes les écoles font les constats suivants : a) les dispositifs mis en place au sein de l'école (moyens matériels et humains) sont spécifiques à un type de fonctionnement déterminé par le projet d'école. Ces dispositifs ne peuvent pas être systématiquement reproduits dans d'autres écoles avec une typologie différente ; b) le bon déroulement des projets dépend de la stabilité de l'ensemble de l'équipe éducative ; l'ensemble des membres de l'équipe doit être impliqué dans le projet (y compris les parents).

6.2. & 6.3. Concernant les pratiques d'accompagnement/formation & les pratiques de recherche.

Selon nous une recherche-accompagnement, du type de celle développée dans le cadre de la « *Charte pour bâtir l'école du 21^{ème} siècle* », nécessite des conditions minimales de fonctionnement. Dès le début de la recherche, il est important de contractualiser la collaboration des divers partenaires (rectorats, inspections académiques, écoles, INRP, IUFM, laboratoires de recherche universitaire) pour répartir et définir concrètement le travail (moyens humains et matériels, budget, notion d'accompagnement, rôle du chercheur aux différentes étapes...). L'engagement des personnes est fondamental pour assurer la cohérence et la continuité du dispositif dans le temps. Une recherche dure plusieurs années. 4 ans semble trop long. Cependant, même un temps plus court (2 ou 3 ans) nécessiterait la stabilité des équipes. Ne pourrait-on pas envisager que les enseignants d'une école s'engagent à rester sur leur poste pendant 2 ans par exemple, et donc à ne pas participer au mouvement ? Cet engagement pourrait prendre la forme d'une mission d'innovation, confiée aux enseignants volontaires durant cette période. Un engagement contractualisé des chercheurs serait également souhaitable, par l'intermédiaire d'une convention entre l'Éducation nationale et les instances universitaires. Enfin, l'engagement des différents niveaux de l'Éducation nationale (rectorat, inspection académique, circonscription) est essentiel dans une institution qui reste hiérarchisée, à travers par exemple des 1/2 journées de formation octroyées aux équipes des écoles, le remboursement des frais de déplacement des accompagnateurs-terrain, la mise à disposition de personnels de remplacement... Les documents de contractualisation et les moyens attribués donnent un cadre

institutionnel et officiel, qui permet de crédibiliser et de rendre plus visible le travail, de le reconnaître et de le valoriser. La mobilisation à long terme suppose un soutien et un suivi de la part de l'ensemble des instances concernées et engagées au départ, pour éviter l'essoufflement du dispositif et le découragement de ses membres, y compris les plus motivés. Une recherche-accompagnement ne s'improvise pas, et doit s'appuyer sur d'autres éléments que la bonne volonté des participants. Les différentes phases d'évolution du dispositif académique (Cf 1.1.3) le montrent bien.

7. DIFFUSION ET PUBLICITÉ DE LA RECHERCHE SUR LE PLAN DE L'ACADÉMIE

7.1. Outils de communication et formation des équipes d'écoles

Afin de dynamiser les échanges entre les acteurs, le correspondant de la cellule TICE-AI13 a été chargé de créer et de maintenir un site Web hébergé par le serveur académique (<http://pedagogie.ac-aix-marseille.fr/e2avr>) et d'organiser un stage de formation continue à l'attention des équipes impliquées dans la recherche.

Ce site contient deux parties :

Une partie publique contenant des informations telles que la composition de l'équipe E2AVR, la liste des écoles impliquées dans la recherche INRP et des documents mis en ligne au fur et à mesure de l'avancement des recherches. Cette partie a évolué au cours des années, avec notamment l'implémentation d'un module de recherche en fonction de mots-clés caractérisant les objets de recherche.

Une partie privée (<http://pedagogie.ac-aix-marseille.fr/e2avr/e2avr>) réservée aux membres de l'E2AVR, contenant les adresses e-mail des membres, les comptes-rendus des réunions, les dates des réunions prévues, les documents de travail à diffusion restreinte et plus généralement toute information à diffuser aux seuls membres de l'équipe.

Deux listes de diffusion ont également été créées : une liste des membres de l'E2AVR (e2avr@crdp.ac-aix-marseille.fr) et une liste des écoles engagées dans la recherche (lecolesINRP@crdp.ac-aix-marseille.fr).

7.2. Publications

Deux numéros d'un journal intitulé « *Le petit 21^{ème}* » sont parus en mai 2001 et mai 2002. Ce journal a servi essentiellement à diffuser le compte-rendu des deux journées académiques de travail organisées en 2001 et en 2002.

L'équipe de l'école Grillon a écrit une monographie, publiée dans Senore et al. (2002). Dans cette même école, une émission TV a été réalisée par Arte et diffusée en juin 2001. Elle a porté sur le dispositif d'aménagement du temps de l'enfant de l'école, en particulier le dispositif du temps-sujet du matin qui a été la problématique de la recherche INRP.

CONCLUSION

La recherche INRP a mis en perspective 3 thématiques liées à la nécessité d'une démarche innovante dans les écoles. Ces thématiques étaient à l'origine incluses dans la *Charte pour l'école du 21^{ème} siècle* (BO HS n°13 du 26/11/98).

L'école du 21^{ème} siècle

Aujourd'hui, l'école fait face à des difficultés qui se conjuguent au sein de la classe : extension de la pauvreté, intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, diversité culturelle, fossé qui sépare les valeurs des adolescents de celles des enseignants... La recherche devait permettre que les équipes élaborent, ou au moins réfléchissent, à de nouvelles stratégies d'enseignement et d'apprentissage pour être mieux à même de faire face à ces problèmes (gestion de la classe, évaluation, utilisation des nouvelles technologies, soutien aux parents, problèmes culturels et sociaux des jeunes).

Le travail en équipe

Le travail d'équipe est une demande ancienne des enseignants (échanges informels, souhait commun de concertation, évocation de cas d'enfants, de partage de démarches pédagogiques) car la pédagogie quotidienne des écoles et les formes de travail retenues (sorties, ateliers, décloisonnements, classes de découverte, PAE, aménagement du temps, projet d'école, intégration d'enfants handicapés) induit, de fait, un travail d'équipe.

La recherche INRP devait permettre aux équipes d'instaurer « une culture » du travail en équipe pour préciser des stratégies éducatives sur le long terme, qui permettent la mise en place réelle d'apprentissages progressifs, diversifiés, aux étapes définies, où les difficultés proposées aux enfants et les outils pour les dépasser ont été réfléchis.

Les programmes ou « comment enseigner ? »

Le problème des programmes pose la question essentielle largement débattue aujourd'hui sur les savoirs à enseigner à l'école. La charte et la recherche INRP se posait résolument contre la transmission encyclopédique des savoirs. Elle proposait, en filigrane, une approche centrée sur le

processus d'apprentissage et sur le développement de stratégies cognitives plutôt que sur les savoirs à transmettre.

Les thématiques de recherche développées par les équipes montrent bien combien cette préoccupation est centrale chez les enseignants. La pratique pédagogique semble désormais s'apprécier plus par les procédés que par le contenu. Dans cet ordre d'idées, on vante les mérites de l'approche « métacognitive », qui amènerait l'élève à réfléchir à sa démarche d'apprentissage. Il faudrait que l'élève vive soi-même les situations afin de mieux les comprendre, tant en sciences qu'en arts. Certains parents abondent dans le même sens, affirmant que l'élève doit être libéré de la « tutelle » de l'enseignant, qu'il doit cesser d'être un spectateur et faire face directement au savoir.

Pourtant, on a vu ici que les principales demandes des enseignants étaient d'évaluer l'efficacité de ces nouveaux procédés, en sollicitant dans de nombreux cas une validation expérimentale du dispositif avec recherche d'une relation de cause à effet. Aucune recherche ne permet de conclure de cette façon. Pourtant la recherche a permis que les équipes s'interrogent sur le fonctionnement du dispositif en question et surtout, dans le meilleur des cas, qu'elles observent sa « mécanique ». Ceci étant, cette demande montre bien que les enseignants ont besoin d'être convaincus de l'efficacité de tels procédés comme s'il subsistait un doute quant à la pertinence des conceptions théoriques sous-jacentes.

La recherche, dans sa phase initiale, a vu les écoles se saisir de ces trois thématiques. Même si des changements sont visibles, nous sommes aujourd'hui encore dans une phase d'apprentissage de cette nouvelle forme de travail dont on peut se demander si elle va s'établir en véritable culture professionnelle.

Malgré les difficultés et un certain constat d'échec (les 4/5ème des écoles ont abandonné), cette recherche a eu le mérite de rassembler des professionnels de l'éducation qui, généralement, tendent à travailler séparément. Ces professionnels (professeurs des écoles, IEN, IA, chercheurs universitaires, ...) se sont engagés ensemble sur une certaine idée du fonctionnement du service public de l'Éducation nationale et sur une certaine idée de la recherche en éducation. En un mot, ils se sont mobilisés dans un processus novateur de modification du fonctionnement de l'école.

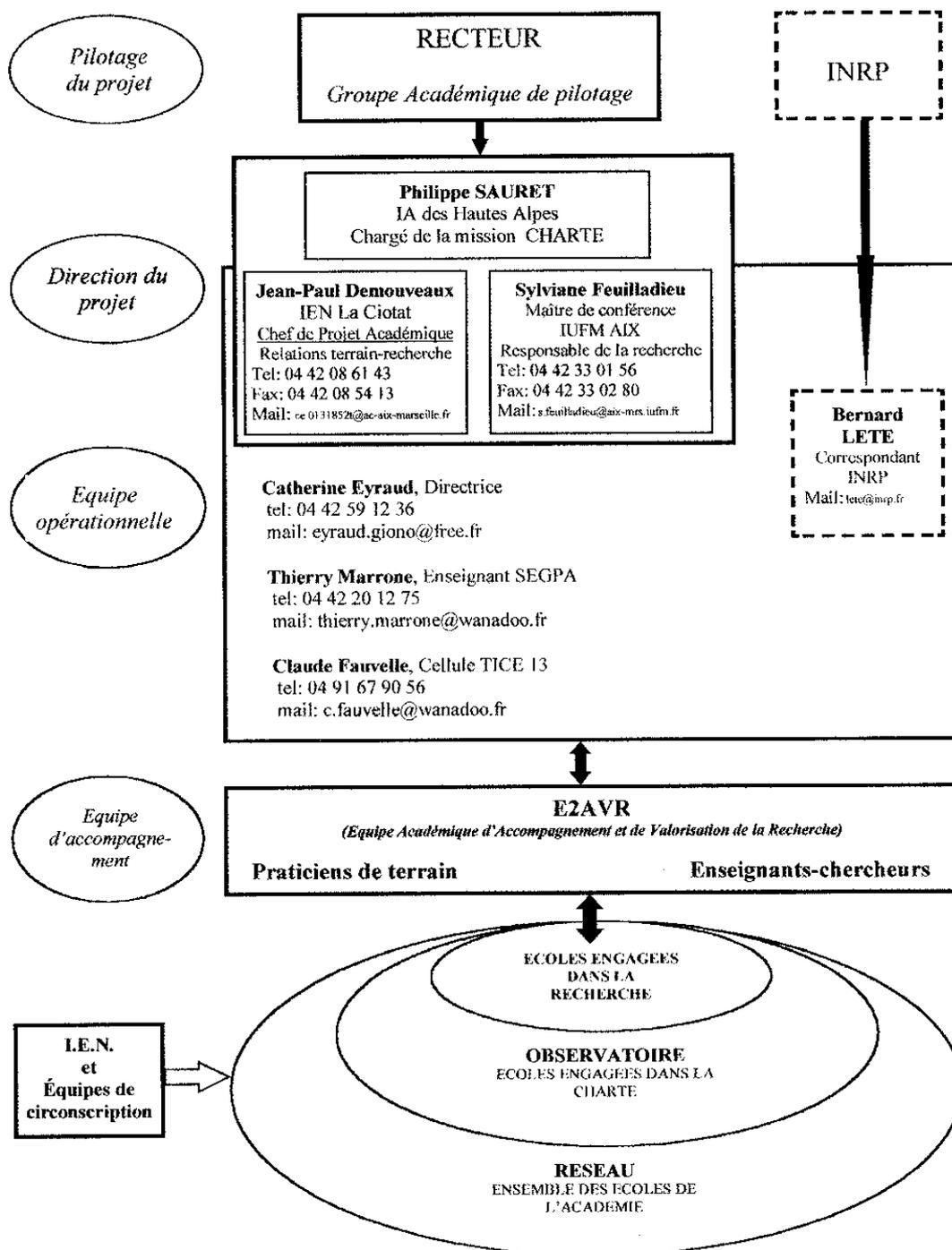
Ce pari a au moins été réussi.

RÉFÉRENCES

- Baudelot, C., & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspero.
- Bautier, E., Charlot, B., & Rochex, J.Y. (1992), *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : A. Colin.
- Bourdieu, P., & Passeron J-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- Dubet, F., & Martucelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle*. Paris : Seuil.
- Reynaud, J.D. (1997). *Les règles du jeu*. Paris : A. Colin.
- Senore, D. (2002) (Ed.) *Douze écoles en France. L'aménagement des temps et des espaces* (pp. 7-15). Paris : INRP.

ANNEXE 1 : ORGANIGRAMME DU DISPOSITIF ACADÉMIQUE

CHARTRE POUR BÂTIR L'ÉCOLE DU XXI^e SIÈCLE PROJET ACADÉMIQUE



ANNEXE 2 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE PROPOSÉ AUX ÉQUIPES

De l'objet de recherche à l'hypothèse de recherche : Quelques éléments de méthodologie. Bernard LÉTÉ, Université de Paris 7 (INRP)

Rappels

En éducation, le chercheur cherche généralement à comprendre le comportement des élèves. C'est pourquoi il cherche à établir une ou des **relations** entre certaines **circonstances** et certains **comportements** pour ordonner ces relations dans des modèles ou des théories. Dans le cadre de la présente recherche, les « circonstances » concernent l'organisation du travail scolaire et du partenariat et les « comportements » font référence à l'ensemble des comportements des élèves que l'on juge fondamentaux à la réussite scolaire (attention, motivation, autonomie, ...).

Cependant, le but de la recherche n'est pas de produire un modèle du fonctionnement de l'école mais des **recommandations pédagogiques**. À ce titre, elle s'apparente à un type de recherche appelée « *Recherche-Action* » où il est question non pas de tester des théories mais plutôt de se focaliser sur un problème éducationnel particulier dans un contexte scolaire particulier. Pour chaque école, il ne s'agit donc pas de construire un savoir théorique généralisable mais de **construire un savoir spécifique à une situation donnée**. C'est l'ensemble des données issu de toutes les écoles participant à la recherche qui pourra fournir des connaissances généralisables et appropriées à une politique éducative contextualisée. Ce type d'approche, comparativement à la recherche « traditionnelle », interprète nécessairement la méthode scientifique de façon plus souple. Mais c'est une alternative préférable quand on veut : 1) remédier à certains problèmes identifiés dans des situations spécifiques ; 2) former les enseignants à de nouvelles habiletés et méthodes d'enseignement ; 3) injecter des approches innovantes dans un système généralement enclin à inhiber le changement ; 4) améliorer la communication entre les praticiens.

Cette démarche est en cohérence avec la plupart des recherches actuelles en éducation dont l'objet d'analyse et le champ d'action se déplacent de plus en plus sur l'école pour mieux en comprendre le fonctionnement et l'influence qu'elle exerce sur les élèves. L'école est considérée comme un foyer de réflexion stratégique qui doit être son principal agent de transformation (ou son propre recours comme il est spécifié dans le texte de la Charte). D'où, cette démarche qui consiste à améliorer le fonctionnement de l'école en agissant sur les processus d'enseignement et d'apprentissage plutôt que de tenter de réformer l'école dans son ensemble.

Les mesures vont concerner le cadre général de l'école (les rythmes scolaires...), l'organisation de l'enseignement (évaluation...) et les acteurs de l'espace éducatif : l'établissement scolaire (partenariat), les enseignants (méthodes d'enseignement), la famille (participation accrue à la scolarité de leur enfant, à la gestion de l'établissement...) et l'élève (stimulation de l'apprentissage, soutien, évaluation). Cette « *Recherche-Action* » ou « *Recherche-Accompagnement* » comme la nommée P. Meirieu, doit suivre et respecter certaines phases et procédures qui vont servir de guide à la réalisation de la recherche. Ce **cadre de travail** sera développé ici et devra être interprété et ajusté aux caractéristiques de la situation. La réalisation des 4 premières phases, qui concerne la mise sur pied de la recherche, va conditionner largement sa réussite car la formulation du problème de recherche détermine la marche à suivre, les questions méthodologiques à résoudre et l'échéancier à respecter. Nous illustrerons par 2 exemples ce cadre de travail et le cheminement d'une recherche de ce type.

Cadre de travail

Il s'organise en 5 phases : 1) négociation de l'objet de recherche ; 2) opérationnalisation de l'objet de recherche ; 3) formulation d'une hypothèse de recherche ; 4) construction méthodologique de la recherche ; 5) recueil et interprétation des données. Les 3 premières phases sont capitales et, à ce niveau, on peut considérer que la partie la plus difficile et délicate de la recherche a été effectuée. Il est donc important que les équipes prennent tout leur temps pour effectuer ce travail préalable qui doit permettre de répondre à trois questions essentielles : « que va-t-on observer ? » ; « que va-t-on mesurer ? » ; « dans quel(s) but(s) ? ». La réponse à ces questions va permettre de guider l'ensemble du processus de recherche et va rendre celui-ci plus attractif et moins angoissant. Ces 3 premières phases peuvent être réalisées, ou largement esquissées, lors d'une seule réunion de l'équipe pédagogique et des accompagnateurs de la recherche.

Ce cadre ne doit pas être appliqué de façon rigide. Il doit être appréhendé comme renvoyant à un **raisonnement** qui s'appuie sur 5 productions différentes.

Phase 1 : Négociation de l'objet de recherche

Cette phase regroupe l'évaluation, l'identification et la formulation d'un problème perçu comme critique à une équipe pédagogique dans son expérience quotidienne. Ce problème ou cet « *objet de recherche* » doit être énoncé d'abord grossièrement pour mettre en évidence **un besoin** d'introduire une innovation dans la politique éducative de l'école. C'est, dans tous les cas, une sorte de « **négociation** » qui est menée entre toutes les parties concernées par la recherche (enseignants, chercheurs, IEN de circonscription, ...) pour aboutir à un projet commun.

Ce travail doit être effectué à partir de la première étape de la recherche telle qu'elle a été définie dans les livrets 1 et 2 de l'INRP. Ce travail avait pour but de produire une « image » du fonctionnement pédagogique de l'école grâce à un inventaire exhaustif des activités proposés aux élèves.

Cette auto-analyse du fonctionnement pédagogique de l'école doit amener l'équipe pédagogique à se saisir d'une problématique qui sera son objet de recherche : cette image doit faire ressortir soit des manques à combler, soit des actions à développer (cf. Livret n°2, p.7 pour un exemple). Quatre entrées ont été repérées afin de donner une cohérence nationale aux objets retenus : les partenariats, les savoirs, les élèves et le temps et les espaces.

Il est important de rappeler ici que c'est à l'équipe pédagogique de **s'approprier** cet objet de recherche. En effet, cet objet doit faire référence à une question que se pose l'équipe sur un type particulier d'organisation scolaire ou à un centre d'intérêt sur lequel travaille l'équipe depuis quelques années.

À ce stade, deux variables devraient être énoncées : une concernant le dispositif pédagogique mis en place, l'autre le comportement sur lequel son effet va être étudié. Par exemple, en fonction du contexte de l'école et des intérêts des enseignants, l'équipe peut choisir comme objet de recherche : « le partenariat et les apprentissages fondamentaux » ; « le partenariat et les activités en informatique » ; « l'aménagement du temps et la fatigabilité de l'enfant » ; « l'aménagement du temps et le développement de la citoyenneté » ; « l'espace scolaire et la réduction de la violence à l'école » ; « l'aide des parents face à la violence à l'école » ; « le travail en informatique et l'apprentissage de l'autonomie » ; etc...

L'énoncé de l'objet de recherche doit contenir implicitement une **question** qui exige une **réponse** logique que l'équipe tentera de donner : « est-ce que le partenariat favorise les apprentissages fondamentaux ? » ; « est-ce que l'aménagement du temps a une influence sur le développement de la citoyenneté ? », etc...

Phase 2 : Opérationnalisation de l'objet de recherche

Durant cette phase de travail, le ou les chercheurs ou les accompagnateurs, en tant que consultants ou instigateurs, doivent utiliser leur expertise pour **rendre le problème opérationnel** en recommandant par exemple des approches alternatives. Le terme « **opérationnalisation** » est un terme technique qui correspond essentiellement au fait de définir un phénomène en se référant à la façon dont il sera mesuré au cours d'une recherche. C'est une **étape cruciale** car la réussite ou l'échec est déterminé par les objectifs et les hypothèses assignés à ce niveau à la recherche qui doivent être parfaitement clairs à l'ensemble des intervenants.

Ce travail peut être mené à partir d'une étude des écrits pour rechercher ce qui peut être déjà appris d'expériences précédentes. Plus important, un travail de réflexion doit être engagé dans l'équipe pour définir les **concepts** véhiculés dans l'objet de recherche. La définition des concepts est importante, notamment en pédagogie ou la recherche pêche souvent par ses concepts flous.

À ce niveau, la définition des **variables** de la recherche doit rendre celles-ci **observables** et/ou **mesurables**. Si l'objet de recherche, tel qu'il est défini à la phase 1 permet de « cadrer » le champ d'investigation, il faut encore **restreindre l'étude** en définissant très précisément les variables que l'on va étudier pour éviter l'éparpillement. Il s'agit donc de développer une **problématique réaliste** en évitant au moins trois écueils : choisir un objet de recherche non pertinent dans le cadre des objectifs de la recherche dans le cadre de la Charte ; définir les objectifs de façon si vague qu'il sera impossible de tirer des conclusions ; collectionner des données sans avoir défini une méthode et des outils adaptés à la problématique et en espérant pouvoir les intégrer artificiellement à la recherche.

Phase 3 : Formulation d'une hypothèse de recherche

À partir de la phase 2, un retour à la définition de l'objet de recherche doit être effectué pour le redéfinir ou même le modifier. Une **hypothèse explicite** doit émerger de ce travail de même que certains objectifs et un échéancier. Établir une hypothèse de recherche c'est donner une **réponse anticipée** à la question posée en se référant à la définition opérationnelle de l'objet de recherche : on aura une phrase du type « **si** telles conditions sont réunies, **alors** on s'attend à trouver que ... » Une bonne hypothèse doit être productive, c'est à dire qu'au moment de sa vérification, elle devra apporter une nouvelle connaissance.

Phase 4 : Construction méthodologique de la recherche

C'est une phase où les conditions et les méthodes du recueil des données devront être explicitées. Ce travail s'inscrit d'abord dans le choix d'une **méthode de recherche**. C'est l'opérationnalisation qui va déterminer en grande partie la

méthode que l'on va utiliser pour mener à bien la recherche. Moins la définition des variables sera précise (ce qui peut être normal si l'école explore une problématique nouvelle pour elle), plus la méthode sera descriptive : c'est la **méthode de l'observation** ou **méthode descriptive**, largement utilisée dans la recherche en éducation. Plus les variables seront précises, plus la méthode permettra de mettre en évidence des relations de cause à effet : c'est la **méthode expérimentale**. Entre les deux se situe la **méthode corrélationnelle** : il s'agira de mettre en évidence non pas des relations causales mais des relations fonctionnelles entre deux types de variables : celle(s) concernant le dispositif pédagogique et celle(s) concernant le comportement des élèves.

La qualité de la recherche ne dépend pas de la méthode que l'on utilise mais de l'**adéquation de la méthode** à la problématique que l'on explore. Choisir une méthode, c'est choisir également des outils adaptés à l'investigation. Plus la méthode servira à préciser des relations de cause à effet, plus il sera nécessaire d'utiliser des outils statistiques pour quantifier la part de l'aléatoire sur les résultats.

Phase 5 : Recueil et interprétation des données

Contrairement à ce qu'on pourrait croire, cette phase est certainement la plus facile car elle est « pilotée » par les phases antérieures. Le recueil des données ne doit pas poser de problèmes particuliers si la phase 4 a été correctement élaborée. De même, l'analyse et l'interprétation sont guidées par les attentes formulées dans l'hypothèse. Une évaluation générale de la recherche doit également être menée en identifiant les erreurs qui ont été faites ou les problèmes rencontrés.

Comme nous l'avons souligné, c'est un cadre de travail général que l'on peut rendre beaucoup plus souple. Beaucoup d'activités de nature incidente ou *ad hoc* en fonction du contexte scolaire vont prendre place à l'intérieur de ce cadre ou autour de ce cadre. Ces activités comprennent des discussions entre les enseignants, les chercheurs, les élèves ; des séminaires (ou colloques) pour discuter de l'avancement des recherches et des problèmes rencontrés.

ANNEXE 3 : FICHES DE SYNTHÈSE DES RECHERCHES

Bouches-du-Rhône (13)

- **École maternelle la Tour, Mimet**

- Circonscription de GARDANNE
- 04-42-12-62-40
- E-mail : mclairemouyrin@wanadoo.fr

Principales caractéristiques de l'école

- Effectif : 6 classes, 168 élèves
- 8 enseignantes dont 3 à mi-temps
- 2 aides-éducateurs, 6 ATSEM, 3 intervenants municipaux (musique, EPS, bibliothèque).
- Projet CEL en cours d'élaboration.

Les constats qui ont amené la problématique de recherche

Engagement important de l'équipe pédagogique dans les projets d'école :

- 1998-2001 : « autonomie et citoyenneté ». Son objet principal était de permettre aux enfants d'affirmer leur autonomie dans leur environnement physique, dans leur relation avec les autres enfants et les adultes de l'école, dans la construction de leurs apprentissages avec une meilleure perception des tâches scolaires et la possibilité pour eux d'évaluer leurs connaissances.

La prise de conscience passe par la formulation langagière.

- le projet 2001-2004 se donne comme axe prioritaire la maîtrise de la langue orale, maîtrise des contraintes d'usage, acquisition des structures et des fonctionnements, dépassement de l'« outil de communication » pour en faire un « objet d'étude » et/ou une « source de plaisir ».

L'objet de recherche

Quels types de dispositifs mettre en place pour développer et améliorer l'activité langagière chez les jeunes enfants ?
Comment prendre en compte la progression de chaque enfant, à son rythme, avec les contraintes de la gestion d'un grand groupe ?

Description du dispositif de recherche

- mise sous la loupe d'activités de classe ordinaires (observations des interactions)
- affinement d'activités, de comportement favorisant les apprentissages grâce à la présence régulière d'un chercheur
- utilisation de documents fournis par l'INRP
- travail d'équipe renforcé
- travail renforcé en EPS : chaque séance intègre la mise en mots des actions, du déroulement, des résultats et du prolongement envisageable.
- Ateliers décloisonnés en début d'après-midi pour favoriser les activités langagières à partir de situations concrètes et vécues. Aide aux enfants en difficulté (formulation et reformulation, quête du sens)
- Projet en arts plastiques, liant langage et autonomie : s'approprier un langage, des outils pour être capable d'agir seul en se donnant des contraintes de création ; atteindre une expression orale plus élaborée pour décrire une œuvre d'art (analyse du discours plastique, ressenti des émotions ...)
- Mise en place d'un dispositif d'évaluation sur les bases d'une méthodologie de type expérimental : « épreuve d'évaluation des stratégies de compréhension en situation orale 0-52 »
 - ✓ Octobre 2001 à janvier 2002 : prétest à l'aide d'épreuves étalonnées

- ✓ Octobre à mai : mise en place des dispositifs de classe en relation avec le projet d'école
- ✓ Juin 2002 : évaluation des effets du dispositif (au plan social et au plan cognitif)

Effets observés – bilan provisoire (juin 2001)

On a pu constater :

- Des effets sur le comportement social des élèves, que nous jugeons plus à l'aise (moins de pleurs chez les petits, moins d'agressivité pendant l'interclasse, meilleure adaptation aux différents adultes de l'école et beaucoup d'aisance dans les échanges avec eux. Nous avons noté également moins d'absentéisme l'après-midi chez les grands.
- Des effets sur les apprentissages : nous avons pu évaluer des progrès notables en mathématiques. Les parents expriment le sentiment que les enfants racontent plus et mieux ce qui se passe à l'école.
- Des effets sur la cohésion de l'équipe : une bonne communication entre adultes avec des échanges sur les pratiques, des constructions de programmes de travail, une réflexion menée avec les intervenants municipaux et les aides-éducateurs pour optimiser leur temps de travail avec les élèves.

Interprétation des résultats de l'équipe

Recommandations éventuelles

Perspectives de l'équipe

- **École Saint Canadet**

Hameau de Saint Canadet 13610 Le Puy Sainte Réparade

Circonscription : Aix 5

Tel/Fax : 04 42 61 86 75

E-Mail :st.canadet.eepu@wanadoo.fr

Principales caractéristiques de l'école

Effectifs : 57 élèves 2 classes

Nombre d'enseignants : 2

Personnel non-enseignant : 1 Atsem, 1 Aide éducatrice, 1 contrat CEC

Aménagement du temps : OUI mercredi à la place du samedi, CEL

Autres renseignements jugés utiles : école péri urbaine

Les constats qui ont amené la problématique de recherche

L'environnement favorable

Dans notre école, la réflexion sur le temps de l'enfant est assez avancée puisque le temps parental (travail le mercredi matin et samedis libérés), le respect des rythmes (ateliers de 13h30 à 15h), l'aménagement du temps de l'enfant (ateliers CATE) sont en place. Le projet d'école « *Adaptation de la structure scolaire pour une plus grande autonomie de l'enfant dans la maîtrise des apprentissages* » a permis de mettre en place ces actions. L'entrée de la Commune dans un CATE puis dans un CEL a permis de mettre facilement en pratique tous les dispositifs que nous envisagions. La réflexion étant également menée avec les différents partenaires, (enseignants, parents, aides éducateurs, personnel apparenté, représentants de la Commune, de la DDJS, de la CAF, de l'Education Nationale) réunis en commissions puis en comités de pilotage.

L'école

Notre structure (1 classe GS-CP-CE1 et 1 classe CE2 - CM1 - CM2) nous a obligé à remettre en cause la classe traditionnelle avec le rapport "maître-élèves". Nous travaillons de fait avec des groupes de niveaux en pédagogie différenciée, à l'écoute de chacun. (Ils sont 7 ou 8 par section). L'arrivée de l'aide éducatrice et d'une personne employée en contrat CEC par l'école (avec l'aide de la Commune) facilite ce travail et a permis de poursuivre l'action individualisée.

Problématique

L'organisation en classe et la réelle efficacité sur le terrain restent à prouver. Notre réflexion nous amène aujourd'hui à vouloir quantifier les effets de nos différentes actions. Certaines étant à long terme (effet de l'ouverture de l'école hors temps scolaire sur des attitudes davantage citoyennes des enfants, intérêt et investissement des parents dans l'école...). D'autres comme les effets du travail en petits groupes, en grands groupes, avec des intervenants, avec une aide individualisée sont plus faciles à évaluer. L'intérêt serait de comparer les attitudes des élèves, leurs disponibilités face aux apprentissages, les méthodes choisies par chacun en fonction des situations proposées dans différentes organisations de la journée. Les observations que nous avons pu faire ne sont que subjectives et empiriques (des impressions, des remarques, des conversations avec les parents, avec l'équipe pédagogique, les enfants eux-mêmes...)

Difficultés...

Pour les membres de l'équipe pédagogique, le temps manque pour affiner ces impressions et pour faire de réelles évaluations du projet. Des classes de ce type réclament beaucoup de présence et de temps auprès des élèves, en préparation, en élaboration de projets. Nous demandons beaucoup aux aides éducateurs, aux intervenants, aux bénévoles et la concertation est totalement insuffisante ainsi que le temps de préparer des grilles d'observations de les analyser, d'en tirer des enseignements. La participation à la recherche avec la mise à disposition de moyens pertinents d'évaluation nous permettraient peut-être de nous conforter dans nos choix d'organisation pédagogiques ou de les réorienter.

Objet de recherche

« *Nouvelle approche de la lecture à travers l'outil informatique et mesures de l'utilisation sur les compétences de lecteur.* »

Les nouvelles technologies

Une orientation a été prise depuis un an vers un travail approfondi en informatique. Ainsi nous disposons :

- d'ateliers tous les soirs hors du temps scolaire
- de séances hebdomadaires pour les cycles 2 et 3
- de l'utilisation autonome des outils par les élèves pour des recherches sur internet, des préparations d'exposés avec documents numérisés, photographiés, utilisation des traitements de texte, de programmes comme Powerpoint, Publisher, Excel, Front Page...
- des ateliers découverte pour les plus jeunes avec des logiciels adaptés...

Les principaux objectifs visés sont :

- ❑ **Appropriation des outils informatiques** (adaptation des élèves au monde qui les entoure, acquisition par les élèves du réflexe informatique ; connaissance de l'architecture générale des ordinateurs ; connaissances des grands logiciels informatiques (utilisation d'un traitement de textes, logiciels de dessin, tableurs, logiciels plus spécifiques comme power point) ; navigation sur Internet ; utilisation de supports multimédia (scanner, webcam, appareil photo numérique, caméra.)
- ❑ **Ouverture de l'école sur le monde**
 - **Espace d'échanges** avec des travaux coopératifs : correspondance scolaire avec un groupe classe, correspondance individuelle avec des pays étrangers (Europe en priorité)
 - **Espace ressources** : recherche documentaire individuelle ou en groupe dans le cadre de la BCD ou d'un travail en histoire, géographie, sciences....
 - **Espace de création** :
 - ✓ Création d'un journal scolaire (4 publications par an sur le web et sur papier)
 - ✓ Création d'un site web ((juin 99)
 - ✓ Création de diaporama en utilisant les supports multimédia (appareil photo, caméra...)
 - ✓ Edition d'un CDROM sur la mémoire du village (projet juin 2002) en collaboration avec un atelier d'écriture
- ❑ **Autonomie des élèves pour une nouvelle approche de la connaissance**

Les élèves utilisent, selon les moments, les outils en **groupe dirigé**, séances animées par un intervenant, **individuellement** pour taper des textes ou faire des recherches, en **groupes libres**, pour la correspondance scolaire ou la navigation sur Internet.

La création d'un site web (<http://ecole.st.canadet.online.fr>) avec un journal en ligne a permis la dynamisation et l'intérêt croissant des élèves (et des familles)

Problématique

Dans le domaine de la maîtrise de la langue et notamment de la lecture, l'utilisation de l'outil informatique et d'internet mettent en évidence des données nouvelles.

Lire c'est accéder au sens des mots à travers le traitement du mot (combinatoire...), le vocabulaire...C'est aussi élaborer une représentation d'un texte par la mise en cohérence et en relations d'informations.

Les élèves qui ont des difficultés en lecture ne parviennent pas à mettre en œuvre ces stratégies leur permettant de construire le sens du texte.

L'intérêt des nouvelles technologies réside dans le fait que les *pages* ne sont pas structurées de façon linéaire. Cela oblige l'utilisateur qui lit sur son écran, visite un site ou recherche des informations, à faire de manière naturelle ce travail de restructuration. L'outil paraît donc favoriser cette structuration. Différentes approches de la lecture sont ainsi abordées : lecture présentée sous d'autres formes (verticale, ciblée...), lecture de documents hypertextuels, balayage des pages, vitesse.....

Hypothèses

Notre travail consistera à essayer de mettre en évidence l'apport des nouvelles technologies sur les compétences en lecture d'élèves et notamment d'élèves en difficultés. (Les observations faites jusqu'à présent semblant corroborer cette hypothèse n'étant que subjectives et empiriques - impressions, remarques, réunions avec les parents, avec l'équipe pédagogique, les enfants ...)

Méthode

1/ phase initiale d'évaluation à partir des tests du ROLL (Observatoire de la Lecture), des évaluations nationales en lecture et de tests de lecture silencieuse complémentaires pour les élèves des classes de CE2, CM1 et CM2.

2/ Repérage des enfants en difficulté et détermination d'un groupe

3/ Constitution d'un groupe témoin : (une classe d'une situation géographique et d'un environnement social similaires, mais sans pratique informatique particulière)

4/ Travail de lecture spécifique, et varié avec les outils informatiques à raison d'une séance de 40 minutes par semaine, pour le groupe repéré (visite de site avec questionnement, lecture de contes, travail mettant en relation images et textes, lecture hypertextuelle, recherche d'informations...). Différents types de lecture seront ainsi abordés selon un programme qui sera défini par objectifs et par compétences regroupés dans une grille d'observation.

5/ Passation de tests trimestriels pour l'ensemble des groupes

6/ Analyse et interprétation des résultats, publication des résultats de la recherche.

Indicateurs retenus

Pré tests et post tests sur la lecture et comparaison avec les évaluations de l'observatoire de la lecture : compréhension, rapidité de prise d'informations, grille d'observation.

Résultats de la recherche : effets observés

Ce dispositif a été conduit pendant 2 ans. 2000/2001 et 2001/2002. Les résultats comparatifs entre le groupe témoin et le groupe en expérimentation montrent que :

- Tous les élèves progressent.
- Les élèves en difficultés de lecture ont comblé une partie de leur écart par rapport au groupe de référence.
- La prise d'information, qui était une des grandes lacunes chez ces élèves, a sensiblement progressé grâce à la mise en place du dispositif spécifique mais aussi grâce à tout l'environnement informatique de l'école. En effet, ces élèves participent à des ateliers informatiques le soir, en libre service pendant les récréations. Il apparaît que ces élèves sont motivés et ne considèrent pas ce temps devant l'ordinateur comme un temps de travail scolaire. Cependant, nous avons pu observer qu'ils utilisent ce temps pour faire des recherches sur des thèmes qui les intéressent, ils créent des documents personnels, utilisent des supports numériques (appareils photo, scanner...) et sont donc amenés à lire plus souvent.
- Ces compétences, développées par « la prise d'informations écran », sont visiblement réinvesties sur « la prise d'informations papier ».
- De plus, nous observons chez ces élèves une amélioration de leur capacité de concentration. Ils peuvent rester et persévérer plus longtemps sur un exercice.
- La prise d'indices est aussi meilleure. Ils cernent mieux la façon dont sont organisées les informations dans un document. (format, hiérarchisation de l'information, organisation au sein d'une page, lecture d'illustration...).

Recommandations éventuelles de l'équipe école

Il est important de souligner que tous les enfants sont très motivés pour utiliser les TICE à l'école. Aucun ne refuse les ateliers proposés. Ils acquièrent rapidement une maîtrise des outils multimédia. Cependant, ils ont besoin d'un accompagnement par un adulte référent pour les encadrer c'est-à-dire pour éviter qu'ils ne se dispersent.

Une démarche et un projet pédagogique sont indispensables. En effet, les élèves sont dans une réelle activité de lecture et d'écriture même lorsqu'ils sont devant les ordinateurs.

Les élèves en difficultés perdent un peu de leur « étiquette » mauvais élèves de la classe. Ils deviennent alors aussi capables que les autres par leur apport en compétences techniques, leurs connaissances etc....

Perspectives de l'équipe école

La finalité de la mise en place de l'outil informatique dans toutes les utilisations décrites ci-dessus, doit permettre une utilisation autonome et un approfondissement des connaissances et des méthodologies. Nous comptons poursuivre le travail engagé. Nous pensons enrichir les champs des compétences visées à l'utilisation de la vidéo pour écrire des scénarios, faire du montage... Le travail en groupes diversifiés sera privilégié pour une approche autonome de la connaissance. De plus, la mise en place du B2i va permettre d'aborder les notions d'éducation aux médias, d'attitude citoyenne face à Internet et à l'information. L'évaluation, en vue de l'obtention du niveau 1 du B2i, mais aussi des compétences de lecteur permettra de quantifier plus précisément les acquis élaborés.

Vaucluse (84)

• **École Amandier**

Adresse : 521 rue G. Braque 84000 AVIGNON

Circonscription AVIGNON V

Personne de référence à contacter : Mr Favette Directeur

Téléphone-fax : 04/90/89/61/21

E-mail : ecole.amandier @wanadoo.fr

Suivi de la recherche : A. Pernet ; M.C. Violin

Remarque : l'école s'est retirée de la recherche au cours de l'année 2001-2002.

Principales caractéristiques de l'école

10 classes – 269 élèves – 12 maîtres – 2 aides éducateurs

Ateliers hors temps scolaires et ateliers tournants en temps scolaire intégrant des ateliers langues et d'autres ateliers visant une meilleure gestion de l'hétérogénéité des classes.

Articulations entre les ateliers hors temps scolaires et les apprentissages.

Échanges de services – impact des logiciels éducatifs sur les apprentissages

Constats qui ont amené la problématique de recherche

L'équipe enseignante s'est centrée sur la mise en place de structures. Elle ressent la nécessité d'une réflexion au niveau des apprentissages sous-jacents et notamment sur les types d'ateliers mis en place : groupes de besoins liés à la gestion de l'hétérogénéité des classes ou groupes de production

L'objet ou la question de recherche

En quoi la mise en place d'ateliers permet-elle de gérer l'hétérogénéité dans le domaine de la langue ?

Dispositif expérimental, hypothèses de recherche & indicateurs retenus

3 dispositif d'ateliers au niveau CP (groupes hétérogènes – ateliers d'écriture), au niveau CP/CE1 (groupes de besoins : compétences observées - oser prendre la parole – savoir s'exprimer sur... - expliquer les procédures mises en œuvre) , au niveau CM (ateliers tournants – groupes de niveaux – compétences ciblées : améliorer les stratégies de lecture)

Résultats de la recherche : effets observés (voire démontrés)

Difficultés d'évaluation mais des résultats intéressants à l'évaluation en 6^{ème} ciblés sur certains items.

Interprétation des résultats de l'équipe/école

Points faibles : difficultés de mise en place du dispositif en raison des jours ou des semaines de formation des aide-éducateurs

Recommandations éventuelles de l'équipe/école

Perspectives de l'équipe/école

Le nouveau projet d'école prend en compte l'expérience vécue.

- **École Fabre B, Avignon**

Caractéristiques de l'école

L'école J.H. FABRE B est une école élémentaire d'application encore annexée à l'IUFM d'Aix-Marseille (site Avignon) au moment où se déroule cette recherche. Elle fait partie d'un groupe scolaire comprenant également une autre école élémentaire de structure équivalente ainsi qu'une école maternelle. Ce groupe scolaire a l'importance d'un collège de moyenne importance au niveau effectif, élèves et personnels enseignants. L'école J.H. FABRE B comporte 8 classes dont 7 sont des classes d'application gérées par des maîtres formateurs expérimentés et habitués à analyser leurs pratiques dans le cadre de leurs actions en formation initiale voire parfois en formation continue. Les effectifs sont très stables environ 25 à 26 élèves par classe ce qui fait environ 200 élèves. Compte tenu de sa particularité « école d'application » les 7 maîtres formateurs ont des décharges de service pour leurs actions dans le cadre IUFM, l'équipe est donc complétée par 3 modulateurs et depuis 1998, 3 aides éducateurs en font aussi partie. La Directrice est entièrement déchargée de classe et gère cette école depuis 1992.

Contexte de travail au début de la recherche en mars 1999

Seule l'école J.H. FABRE B du groupe scolaire s'est engagée dans ce travail ce qui a conditionné d'une certaine manière le choix de la problématique de recherche plus centrée sur les apprentissages, que sur les structures, les espaces, la gestion des rythmes scolaires (l'école FABRE B entretenant à ce niveau des liens étroits avec les 2 autres écoles). En dix ans le recrutement des élèves issus de l'école maternelle a été fortement modifié en même temps qu'il se centrait davantage sur le quartier. On peut noter une paupérisation croissante comme le montre la comparaison de quelques chiffres issus de deux enquêtes menées sur le même nombre d'élèves :

Catégories socioprofessionnelles	Employés Ouvriers	Cadres moyens	Cadres supérieurs Prof. libérales	Enseignants
Année 96/97	25,5 %	22,25 %	9 %	8,38 %
Année 2001/2002	38,73 %	14,73 %	4,33 %	4,33 %

L'équipe décrite ci-dessus a été partiellement renouvelée en 98/99 et a connu pendant la période de recherche une grande stabilité pour la première fois depuis 10 ans. En effet seuls, la Directrice et 3 enseignants de l'équipe (2 maîtres de cycle 2 et 1 de cycle 3) sont depuis 10 ans ou plus dans cette école. La constitution de l'équipe a donc été souvent modifiée pour diverses raisons : départs en retraite mais surtout parce que cette école a toujours été un creuset de recrutement des conseillers pédagogiques auprès des Inspecteurs de circonscription 1^{er} degré.

Un renouveau certes intéressant en tant que source de richesses mais assez handicapant pour le suivi : des projets, du travail en équipe, du changement du potentiel « ressources humaines » et surtout pour la constitution d'un « référent outils » commun (programmations de cycles, outils d'évaluation, livret de suivi des élèves...). Dès son engagement dans la recherche (mars 99), l'équipe accepte de réécrire le projet d'école. C'est donc un projet renouvelé qui est support de cette recherche en relation avec les grandes orientations de la Charte pour bâtir l'école du 21^{ème} siècle.

Il s'appuie entre autre sur une analyse des évaluations CE2 et du précédent projet, qui mettait déjà en œuvre certains principes décrits dans la Charte comme le témoignent les mots clés qui émergent de ce projet : (MAÎTRISE DE LA LANGUE - PATRIMOINE - ENVIRONNEMENT – JOURNAL SCOLAIRE à dominante SCIENTIFIQUE (expérimentation « main à la pâte ») – DÉCLOISONNEMENT à dominante artistique – ATELIERS SPORTIFS et CULTURELS hors temps scolaire – TIC – ÉDUCATION A LA CITOYENNETÉ)

Émergence de l'objet de recherche

A partir des différentes analyses en rapport avec la situation contextuelle de l'école et des différents projets, il est ressorti la nécessité : a) de poursuivre des actions fortes dans le domaine de la maîtrise de la langue ; b) de développer davantage les sciences ; de cimenter une nouvelle équipe autour du projet d'école en fédérant l'ensemble des classes autour d'un axe commun de travail (axe B du tableau synoptique ci-dessus intitulé « maîtrise de la langue – patrimoine - environnement) tout en préservant les initiatives individuelles ou d'équipes plus restreintes au niveau d'un même cycle par exemple. D'autre part, le fait que l'école soit école d'application donc travaillant en rapport étroit avec les actions de formation initiale menées à l'IUFM a eu aussi une influence sur le choix de l'objet de recherche. En effet, dès février 2000 l'équipe des maîtres formateurs de l'école est sollicitée par l'IUFM pour mettre en œuvre des séances scientifiques "main à la pâte" dans le cadre des stages de formation continue. En formation initiale, les professeurs d'école 2^{ème} année s'essayent à ce type de séances en stage en responsabilité. Les analyses faites par les formateurs et les stagiaires en action lors des visites pendant ces stages en responsabilité amènent l'équipe de l'école J.H. FABRE B à s'interroger sur ces pratiques innovantes. En particulier des questions se posent sur la mise en œuvre de la démarche expérimentale et sur le rôle de la trace écrite (matérialisée par la mise en place

du cahier d'expérience) tant d'un point de vue scientifique que dans le cadre des progrès des élèves dans le domaine de la maîtrise de la langue.

Ainsi en mars 2000 (soit un an après l'engagement dans ce travail), compte tenu des besoins des enseignants émergeant à la fois des pratiques pédagogiques innovantes à investir dans les actions prévues dans le nouveau projet d'école et de leur statut de formateurs à l'IUFM en formation initiale et continue, il ressort la nécessité de travailler sur la problématique suivante : *En quoi l'implication des classes d'une école dans des projets (type "main à la pâte") reposant sur une démarche scientifique permet-elle aux élèves de consolider des compétences dans le domaine de la langue ?*

Hypothèse de recherche & nouvelle formulation de la problématique

L'ancrage des activités visant la maîtrise de la langue orale et écrite dans une activité disciplinaire telle que les sciences de la vie et de la terre (biologie, technologie) favorise la consolidation voire la construction de certaines compétences langagières. Cette hypothèse de recherche amène à modifier légèrement la problématique définie à savoir : *En quoi l'implication des classes d'une école dans des projets reposant sur la mise en œuvre d'une démarche scientifique permet-elle aux élèves de consolider, voire de construire, des compétences dans le domaine de la langue ?*

Une nouvelle orientation est alors donnée dans l'avenant au projet d'école pour l'année 2000/2001 prenant en compte cet objet de recherche. En 99/2000 l'axe qui fédérait l'ensemble des partenaires, était un travail autour de la maîtrise de la langue concrétisé par la réalisation de 8 albums géants sur Avignon 2000 et la production d'un journal scolaire « l'école de la découverte » incluant déjà un supplément scientifique « *ScientiFabre* »

En 2000/2001 le travail sur la maîtrise de la langue est alors centré sur les sciences et le contenu du journal « scientifabre » sera avec le cahier d'expérience objet d'analyse. L'axe B du tableau synoptique des actions du projet d'école est alors modifié.

Des invariants sont définis au niveau de la démarche à investir dans les séances menées dans les classes. Accompagné par un professeur de sciences de l'IUFM, les enseignants se sont mis d'accord sur les invariants suivants :

- Situation déclenchante - Contact significatif avec le réel
- Questionnement initial provenant d'un enfant ou davantage impulsé par le maître (cycle 2), voire, définition d'une problématique (cycle 3)
- Émission d'hypothèses, les élèves prévoient ce qui pourrait se passer
- Proposition d'expériences - Cahier des charges - Organisation et prévision du matériel
- Expérimentation avec suivi dans le cahier d'expérience individuel - Description - Manipulation - Observations, constats
- Validation ou non validation des hypothèses de départ
- Relance éventuelle sur de nouvelles hypothèses si non validation
- Conditions de reproductibilité de l'expérience - Généralisation - Conclusions Institutionnalisation des connaissances
- Communication

Une réflexion est menée sur les situations écrites et orales induites par cette démarche et sur le moment où elles sont activées. Au niveau de l'écrit, différents supports matérialisent ces situations. Le cahier d'expériences : il sera mis en place dans toutes les classes, il permettra de suivre sur 2 ans l'évolution des productions spontanées individuelles tant sur le plan de la présentation que sur celui de la rédaction. Cet outil sert à garder la trace de l'évolution de la réflexion mise en œuvre par l'élève en cours de démarche. Le journal scolaire « *ScientiFabre* » à dominante scientifique sera un indicateur au niveau des types d'écrits produits dans une activité de réinvestissement en fin de travail. C'est un outil de communication au service de l'institutionnalisation des savoirs. La réalisation de panneaux supports d'exposés oraux ou destinés à une exposition offriront à l'analyse un autre type d'écrits et de présentation.

Au niveau de l'oral, la démarche favorise diverses situations : le questionnement en début et en cours d'activité ; l'argumentation tout au long de la démarche ; l'exposé oral des résultats produits par les élèves.

Des compétences langagières sont identifiées en rapport avec la démarche décrite ci-dessus et les situations pédagogiques mises en œuvre, afin de cibler ce qui sera observé quant aux progrès des élèves dans le domaine de la maîtrise de la langue orale et écrite.

Cycle 3 : savoir poser une question ; savoir utiliser le champ lexical adéquat (valable tout au long de la démarche) ; savoir s'exprimer ; savoir établir une corrélation de cause à effet (émettre des hypothèses) en réponse au problème posé ; utiliser des compétences grammaticales (concordance des temps, propositions au conditionnel, différents types de phrases...) ; utiliser à bon escient des éléments chronologiques (connecteurs temporels) ; être capable de transcrire à l'écrit le résultat des manipulations ; utiliser des registres de langues différents dans la communication.

Cycle 2 : se poser des questions ; articuler le discours avec logique ; utiliser des connecteurs logiques et temporels ; produire différents types d'écrits : la liste, la légende ; savoir décrire chronologiquement les étapes ; prendre la parole à bon escient ; émettre des objections, argumenter ses remarques ; utiliser un vocabulaire spécifique approprié ; produire quelques phrases de résumé par rapport à la question initiale posée d'abord oralement puis par dictée à l'adulte et de façon de plus en plus autonome.

Certaines compétences sont choisies par les enseignants de chaque cycle, afin de produire une évaluation plus précise en la ciblant davantage :

Cycle 3 : être capable de prendre des notes utilisables ultérieurement (dans le but de communiquer un résultat) ; être capable de transcrire à l'écrit le(s) résultat(s) des manipulations ; capacité à synthétiser.

Cycle 2 : être capable de respecter les contraintes de deux types d'écrits : la liste et le compte-rendu d'expériences.

Ces compétences sont ensuite déclinées en indicateurs observables nécessaires à une évaluation pointue :

Cycle 3 :

Compétence 1 : Être capable de prendre des notes utilisables ultérieurement pour communiquer un résultat (fait des schémas et des légendes ; fait des dessins ; utilise un code qui lui est propre ; annote ; écrit des phrases ; écrit des mots isolés ; utilise un lexique spécifique ; utilise des éléments de chronologie ; garde un temps contraint dans la prise de notes.

Compétence 2 : Être capable de transcrire à l'écrit le(s) résultat(s) des manipulations (se relit et organise ses notes chronologiquement ; décrit une expérience ; explique un résultat ; conclut ; raconte le déroulement d'un phénomène ; utilise une syntaxe claire et compréhensible ; utilise le type de texte adapté à la communication).

Cycle 2 :

Compétences ciblées : Être capable de respecter les contraintes de deux types d'écrits : la liste - le compte-rendu d'expériences (distingue liste de matériel et liste d'actions ; utilise le tiret ; emploie des mots, des phrases ; donne un titre au compte-rendu ; utilise des connecteurs logiques ; présente les actions de façon chronologique ; produit un dessin, un dessin légendé ; produit un schéma, un schéma légendé).

Afin de mesurer l'évolution des compétences ciblées en fonction des indicateurs observables ci-dessus mentionnés, des évaluations étaient prévues au début et à la fin de chaque module travaillé dans chaque classe.

Des outils sont pensés pour recueillir les résultats.

Pour analyser les résultats des grilles ont été produites. Ces grilles essayaient de croiser à la fois les indicateurs observables liés, à une compétence ou à l'ensemble des compétences ciblées, et les étapes de la démarche. Cette complexité ne fut pas opérationnelle et ne permit pas une évaluation précise et scientifique des deux compétences ciblées.

Analyse et résultats

Effets constatés

- De la diversité des actions de l'axe B du projet d'école et du questionnement scientifique que ces actions génèrent chez les élèves

Les actions engagées ont été de deux natures, des sorties sur le terrain dans la nature proche ou à des expositions locales d'une part, des sujets d'étude à caractère scientifique, d'autre part.

Les sorties sur le terrain ponctuelles ou organisées sur plusieurs jours :

Exemples au cycle 3 : sortie dans le parc du Lubéron a induit la question « *Pourquoi ne sommes-nous pas recouverts de feuilles ?* » ; visite de l'exposition « *La nature à l'œuvre* » dans le cadre du projet *La beauté Avignon 2000 capitale européenne de la culture* a induit les questions : « *La méduse est-elle un animal ou un végétal ?* » « *Comment classer les êtres vivants ?* » « *Le déplacement chez les animaux* » ; la sortie sur des chantiers en construction à Avignon, « *Comment distinguer les roches des autres matériaux préfabriqués ?* » « *Qu'est-ce qu'un fossile ?* ».

Exemples au cycle 2 : divers lieux à caractère scientifique situés dans l'environnement proche ont été visités dans le cadre de la « *semaine de la science* » par une classe de CP (musée Requien et faculté des sciences pour des ateliers de pratique scientifique « *Comment et quoi observer avec des loupes binoculaires ?* », parc du cosmos, planétarium, rencontre avec un chercheur de l'INRA, « *Comment déterminer l'âge d'un arbre ?* » - Autres ateliers en technologies nouvelles à l'IUP Utilisation de divers CDRom, d'Internet – Travail sur des photos numérisées...). Des sorties en forêt, sur le même lieu, à différents moments de l'année, ont été faites par une classe de CE1 et de multiples questions ont permis de dégager les caractéristiques du vivant (vivant non vivant / distinction monde animal, végétal, minéral) et de découvrir la diversité des êtres vivants et de leur milieu de vie

Les sujets d'étude émergent de la vie de la classe :

Exemples au cycle 3 : « Comment vit le bébé dans le ventre de la maman ? » ; « Comment circule le sang dans notre corps ? » (Question émergeant du module précédent)

Exemples au cycle 2 : « L'eau dans la vie quotidienne : problème posé – Où va l'eau quand on arrose les plantes ? » « Que devient l'eau d'une flaque ? » « Où va l'eau du linge mouillé ? »

On peut remarquer que le choix de la situation initiale inductrice a une certaine importance, en effet, plus le contact avec le réel est significatif, plus il est susceptible de déclencher un questionnement riche, authentique, novateur. L'environnement naturel immédiat et certains lieux scientifiques locaux même dans leur complexité constituent une mine de possibilités intéressantes à exploiter à moindre coût. La difficulté réside ensuite, dans la gestion de ces multiples questions : - faire des choix en rapport avec les compétences cycles à aborder - identifier ce qui relève de l'expérimentation (à gérer par les élèves dans le cadre de la démarche expérimentale décrite) - ce qui relève de la recherche documentaire et/ou des apports de spécialistes scientifiques et du maître, afin d'élaborer des réponses au questionnement des élèves et de construire les compétences notionnelles scientifiques ciblées.

➤ De l'intérêt des invariants définis au niveau de la démarche

Le projet fédérateur de toutes les classes se décline en diverses actions selon les choix, les affinités et les compétences des maîtres (axe B du projet d'école). Depuis dix ans, les projets passés ont montré que quels que soient les maîtres formateurs qui les induisaient, il était nécessaire de respecter leurs choix très diversifiés dans le souci de laisser les initiatives individuelles s'exprimer, elles ont souvent été productrices d'innovations rejaillissant sur l'équipe. Par exemple, le travail mené depuis dix ans, lors de la semaine de la science par un maître de l'école a été source d'expériences en ce qui concerne le partenariat avec des scientifiques expérimentés. Dans ce cadre, la difficulté était donc d'assurer une cohérence d'ensemble au niveau de l'école. Le projet fédérateur (porteur d'une problématique commune aux 8 classes) répondait déjà à ce besoin et la définition d'invariants au niveau de la démarche investie dans les classes a consolidé encore cette cohérence en favorisant d'une part le travail d'équipe et en permettant d'autre part une centration sur l'observation des compétences. Les invariants définis ont laissés aussi une grande souplesse aux initiatives de mise en œuvre par les maîtres au niveau de la méthode scientifique ce qui a permis d'introduire une différenciation selon les cycles.

En ce qui concerne « la prise de notes », une des compétences ciblées au cycle 3, le dispositif pédagogique induit par la démarche scientifique contraint l'élève à prendre des notes, mais en première année de cycle 3, cette prise de notes n'apparaît pas encore comme essentielle à la majorité des élèves qui font confiance à leur mémoire. L'utilisation d'un magnétophone lors des sorties a aidé les élèves à prendre conscience de l'insuffisance de leur mémoire. La démarche favorise également l'utilisation implicite des connecteurs logiques dans des situations ayant du sens pour les élèves. Cette compétence avait été listée mais les enseignants en ont perçu l'importance qu'après avoir travaillé plusieurs modules.

➤ De la typologie des écrits produits et de leur qualité

Dans le cahier d'expériences : le suivi de cet écrit individuel permet d'observer les progrès des élèves en situation de production non contrainte. L'évolution de ces traces écrites est donc révélatrice des progrès des élèves. Ces progrès peuvent être observés à plusieurs niveaux :

Au niveau de l'évolution dans la représentation du réel :

Au cycle 2 les élèves sont passés peu à peu du dessin au dessin annoté.

Au cycle 3, ils sont passés du dessin annoté et/ou légendé au schéma en comprenant la différence, de la phrase explicative écrite sous le dessin au schéma complété par une ébauche de légende.

Cette évolution est ressentie comme un besoin dès l'instant où l'élève est placé dans des situations « contraignantes de communication ». Cette évolution est progressive et assez naturelle dans une démarche constructiviste.

D'autre part, on peut remarquer que la représentation d'expériences à extraire d'un environnement complexe (exemple cycle 2 : le verre d'eau posé sur le radiateur, sensé remplacer le soleil, et répondre à la question posée « que devient l'eau d'une flaque ? ») a aussi aidé les élèves à passer du dessin à une représentation plus schématique.

Au niveau de l'écrit (contenu, forme, présentation et mise en page) :

Un maître de l'école a suivi ses élèves sur deux années du cycle 3 (CE2/CM1), l'observation des cahiers d'expériences montre très nettement les progrès réalisés.

La présentation est plus claire, plus organisée sur la page.

Les écrits passent de la liste de mots, aux groupes nominaux voire à l'emploi de phrases simples.

Les élèves sont devenus capables d'organiser leurs notes de façon chronologique, ils datent et numérotent leur cahier d'expériences.

La prise de notes a pris sens au travers de l'utilisation de ce cahier, les élèves notent beaucoup de détails de peur de les oublier. Pour certains élèves quand ces progrès ne sont pas apparus spontanément, au cycle 2, la maîtresse a alors introduit différentes aides après avoir laissé les élèves produire seuls :

- La technique de la «dictée à l'adulte» a permis aux élèves peu à l'aise à l'écrit de proposer des hypothèses, de décrire des expériences.
- Des phrases inductrices type ont également été construites afin de baliser les différents moments de la démarche. (exemples : « Pour vérifier mon hypothèse, j'imagine une expérience : » « Je peux en conclure que... »...) Ces phrases étaient suivies d'un dessin réalisé par l'enfant.
- La proposition de différents dessins réalisés par la maîtresse à partir des expériences proposées par les élèves les a aidés à mesurer l'écart entre leurs représentations initiales et le résultat obtenu après expérience et ainsi de mieux visualiser voire d'intégrer la chronologie des étapes de la démarche scientifique. Enfin des vignettes symboles sont devenues pour les élèves des repères significatifs pour les élèves.

Dans ce travail l'apport de l'enseignant à certains moments et pour certains élèves ne doit pas être négligé.

De même, aux différents moments de la démarche, si le conflit socio-cognitif au niveau des groupes ou au niveau de la classe entière est porteur, il est toutefois indispensable de gérer les rythmes de travail, de réaction, différents.

Ainsi, les élèves plus lents ou ne disposant pas des compétences instrumentales de base auront le temps d'être pleinement acteurs et pourront profiter des intérêts de ce dispositif axé sur l'expérimentation. Ceci a été particulièrement observé au cycle 3.

Dans le journal de l'école « Scientifabre » : cette production permet d'observer les types d'écrits produits au cours du module travaillé ou en fin de module.

On peut noter :

- 1- Des textes de type comptes rendus.
- 2- Du travail fait et retraçant la démarche (cycle 3 : question de départ – hypothèse(s) suivie(s) d'explications et de bilan pour chaque hypothèse – enfin un bilan général sur les connaissances construites) ; des dessins ou schémas annotés ainsi que des photos illustrent ces écrits. Cette rédaction par les élèves en fin de module favorise l'institutionnalisation des compétences scientifiques notionnelles et méthodologiques travaillées et montrent que les élèves sont capables de se distancier par rapport à la démarche en la reconstituant au travers des traces écrites et des dessins produits. Ils sont passés rapidement de la constatation purement narrative à la constatation avec tentative d'explication et d'interprétation. Les écrits sont clairs, concis, structurés et témoignent y compris chez les élèves en difficulté d'une plus grande aisance et d'une plus grande maîtrise dans le vocabulaire employé, dans les structures de phrases. Les écrits produits pour un premier trimestre de CP sont d'une haute qualité. Au début de CP les enfants ne savent pas écrire et la production écrite se fait souvent autour d'un travail de « dictée à l'adulte ». Chaque soir pendant la semaine de la science les enfants produisent ces écrits avec leurs parents qui ont été informés par le maître. Cette relation très privilégiée avec les parents est riche surtout en début de CP. Les écrits sont ensuite repris et retravaillés en classe. (journal n°4/5 « scientifabre »).
- 3- Des textes de type « documentaires » où l'élève apprend à se décentrer. Ces textes émanent souvent non pas de l'expérimentation investie pour répondre au questionnement mais de recherche documentaire en BCD ou sur Internet. (exemple cycle 3 : journal n°4/5 « scientifabre » « Pourquoi ne sommes-nous pas recouverts de feuilles ? » « La méduse : animal ou végétal ? » « Le bébé dans le ventre de la maman » - journal n°7 « La prévention du tabac »).
- 4- Enfin on peut noter un texte de type « récit fictif » émanant d'une initiative intéressante en dernière année de cycle 3. La maîtresse a proposé aux élèves, en fin de module, en guise d'évaluation de la démarche scientifique investie, de décrire le trajet d'une goutte de sang en se substituant à cette goutte : « Je suis une goutte de sang... ». Une comparaison a été faite entre ces textes et les textes de l'écriture d'un début de roman à la suite d'un travail régulier sur 6 semaines à partir de supports écrits ou audio-visuels. Ces deux écrits ont été produits en même temps et analysés sur un 1^{er} jet. Cette comparaison montre une meilleure réussite en science tant au point de vue de la structure de phrases que du vocabulaire employé et de l'orthographe. Quant aux concepts scientifiques, ils sont parfaitement intégrés. Cette remarque s'applique d'autant plus aux élèves très en difficulté.

➤ De l'évaluation précise des compétences langagières ciblées

A chaque cycle les enseignants avaient souhaité cibler l'évaluation d'une ou deux compétences de façon très précise en début et en fin de chaque module. Au cycle 2 il s'agissait de la liste et du compte-rendu, au cycle 3 de la prise de notes et du compte-rendu. Ces grilles trop complexes et trop ambitieuses n'ont pas été utilisées.

Le suivi de chaque compétence déclinée en indicateurs observables pour chaque élève aurait permis de réaliser un traitement scientifique des résultats mais l'équipe s'est démotivée face à l'ampleur de la tâche encore complexifiée par le nombre des actions engagées, la quantité d'écrits produits par 200 élèves. D'autre part, ne cibler que deux compétences et ne rendre compte que de cette évaluation a semblé réducteur et peu utile à l'équipe. Des observations (effets constatés) sans réelle mesure scientifique ont donc été dégageées, elles sont relatées dans les paragraphes ci-dessus.

Effets évalués (évaluations nationales)

Compte tenu de la remarque ci-dessus et dans le souci d'évaluer le travail accompli, l'équipe s'est reportée aux résultats des évaluations nationales CE2 et 6^{ème}.

Au niveau des évaluations CE2, sur 75 élèves de CE2 (Fabre A et Fabre B) seulement 5 élèves ont un score de réussite inférieur à 75 % sur les compétences de base de français.

Une analyse plus fine montre que les résultats sur la production de textes surtout et la compréhension des écrits sont bons. Par contre l'utilisation des outils de la langue l'est moins (copier un texte, écrire des mots outils sous dictée, écrire une phrase sous dictée, transformer un texte du présent au futur...).

L'équipe a pris conscience d'avoir favorisé au travers de la mise en œuvre de ces démarches davantage les compétences liées à la production d'écrits et à leur compréhension que des compétences instrumentales de base. Ceci se ressent surtout au niveau des élèves très en difficulté et plus particulièrement au cycle 2.

Les démarches investies, étroitement imbriquées dans des projets développant des approches diversifiées très culturelles et finalisées sur des productions donnent du sens aux apprentissages certes, mais la mise en œuvre décrite ci-dessus ne respecte pas assez les rythmes d'acquisition des élèves les plus lents et ayant besoin d'asseoir leurs compétences instrumentales.

Au niveau des évaluations 6^{ème}, les résultats ont été ciblés sur le retour des collèves (15 élèves) ayant suivi l'expérience en classe entière sur le CM1 et le CM2. En compréhension le score est excellent 92,24 %, il est également bon en production d'écrits 83,56 % et dans ce cas aussi les outils langue ne font qu'un score de 75,09 % de réussite. Les remarques ci-dessus faites sur une population importante au niveau CE2 se confirme au niveau 6^{ème}.

Ces remarques seront prises en compte dans l'écriture du futur projet d'école et dans les dispositifs « groupes de besoins » à mettre en place.

Conséquences & préconisations futures

Cette recherche a favorisé le développement de l'enseignement des sciences, elle a permis aussi d'harmoniser les méthodes d'apprentissages au niveau des deux cycles, grâce à une démarche cohérente investie dans toutes les classes.

Cette cohérence a eu aussi une incidence sur la réflexion au niveau des programmations de cycles à définir en termes de compétences notionnelles et méthodologiques.

En effet, lors de la troisième année de cette recherche, l'équipe a ressenti le besoin d'avoir aussi sur l'école plus de cohérence au niveau des compétences notionnelles travaillées. Une expérience a été menée lors de la semaine de la science. Autour d'un projet de fabrication d'objets volants, un travail a été réalisé sur l'air et des compétences notionnelles en sciences ont été listées au niveau des 2 cycles. Cette action a pu être menée avec cohérence dans la mesure où l'approche méthodologique dans chaque classe de cycle était commune. Le journal « scientifabre » de l'automne 2001 rend compte de l'exposition interactive mise en place et témoigne de la richesse et de la diversité des productions ainsi que de l'intérêt d'avoir harmonisé ce travail sur les deux cycles.

La rédaction du futur projet d'école s'est appuyée sur le constat qu'une problématique commune telle qu'elle a été investie dans cette recherche donne cohérence aux actions développées.

Cette problématique doit émerger d'un problème fort ressenti par tous et dont la résolution avec les moyens investis jusqu'alors n'est plus possible, d'où la nécessité d'innover donc de rechercher des moyens nouveaux pour l'équipe tout en s'appuyant sur l'existant.

C'est ainsi que compte-tenu des constats établis ci-dessus concernant les élèves très en difficulté, le prochain projet se fédèrera autour de cette problématique forte et gèrera au sein des actions des dispositifs « groupes de besoins par cycle ». Ces groupes travailleront des compétences instrumentales autour d'activités donnant du sens aux apprentissages et émanant d'actions fédérées autour de thématiques communes.

Ce travail a permis de constater l'importance de gérer les compétences relatives à la maîtrise de la langue en les ancrant sur d'autres disciplines au travers de projets significatifs.

Il s'agit d'identifier les compétences langagières qui sont travaillées implicitement en cours d'actions transdisciplinaires et de mettre en place ensuite un travail plus explicite en français.

Le projet et ses productions donnent sens à ces apprentissages instrumentaux.

Cette préconisation apparaît dans les nouveaux programmes en particulier au cycle 3. Le futur projet axera ce travail sur « maîtrise de la langue et citoyenneté ». Dans toutes les actions seront ciblées les compétences langagières, les compétences relatives à la citoyenneté et enfin les compétences disciplinaires notionnelles et méthodologiques.

Enfin le vécu de cette recherche montre l'importance des écrits produits par les enseignants pour analyser leur travail. Chaque fois que cela a été possible, (temps de travail libéré à cet effet : environ 5 demi-journées, ce qui est trop peu) des signifiants intéressants ont été construits.

• École Grillon

Avenue du Comtat 84 600 GRILLON

Circonscription de Bollène

☎ : 04 90 37 37 12

☎ : 04 90 35 56 64

Mail : grilloneco@wanadoo.fr

Équipe de l'école élémentaire de GRILLON : Maryline RACANIÈRE, Nathalie NOËL, Delphine RICHARD, Véronique TROCELLO, Mickaël CHALEARD, Bernard RACANIÈRE

Suivi de la recherche : Bernard LÉTÉ, maître de conférences à Paris VII ; Henri TRAMOY, Inspecteur de l'Éducation Nationale de Bollène.

1. Principales caractéristiques de l'école.

Effectifs (classes/ élèves)

-2 classes de cycle 2 : 43 enfants

-1 classe de 1^{ère} année de cycle 3 : 24 enfants

-2 classes de 2^{ème} et 3^{ème} années de cycle 3 : 39 enfants

TOTAL : 106 enfants

Nombre d'enseignants : 5 dont un directeur déchargé à ¼ temps

Personnel non enseignant : 5 aides éducateurs

Aménagement du temps :

Aménagement de l'année scolaire :

Respect de l'alternance de 7 semaines de classe et de 2 semaines de congé scolaire :

→ allongement des vacances de Toussaint et de Noël à 15 jours par rapport au calendrier national

→ rentrée anticipée en septembre

Aménagement de la semaine scolaire : Libérer le samedi matin et supprimer la rupture du mercredi (3 heures de classe)

Aménagement de la journée :

- accueil du matin (8h-8h50) assuré par un aide éducateur. (hors temps scolaire)

- organisation d'un temps sujet du matin (8h50- 9h30 – temps scolaire)

- activités post et péri éducatives (hors temps scolaire) :

* interclasse de midi (assurées par des intervenants extérieurs)

* après la classe (assurées par les aides éducateurs, parents de l'association et enseignants)

* activités USEP du mercredi après-midi

Autres renseignements

L'école est située à proximité de l'école maternelle, de la crèche et des structures sportives. Elle a été entièrement rénovée en 1998. La rénovation s'est effectuée en étroite collaboration avec les enseignants.

L'amicale laïque « Majuscules » est une association de parents et amis de l'école créée il y a 10 ans. Elle soutient l'équipe enseignante dans ses actions et organise les activités post et péri scolaires, toutes gratuites pour les enfants. Tous les enseignants de l'école sont membres de son conseil d'administration.

L'équipe : en 1999, dès le début de la recherche, l'équipe a été renouvelée de façon importante : trois nouveaux enseignants sur cinq par rapport à l'ancien projet d'école. Les nouveaux personnels nommés sont plus jeunes et prêts à rentrer de plain-pied dans un nouveau fonctionnement. Un véritable travail d'équipe est mis en place dans cette école.

Relations avec les partenaires : la municipalité est à l'écoute des demandes de l'équipe et aide au financement. Une écrasante majorité de parents perçoit très positivement l'aménagement du temps comme favorisant le bien-être de l'enfant et son développement personnel (cf. 4). Un petit groupe, en revanche reste nettement opposé (pour eux, l'impact sur les apprentissages n'est pas assez probant).

Communications : de nombreuses réunions, forums (le jour de la rentrée), réunions de classe (une par trimestre), réunions d'école sont organisées afin de répondre aux attentes des parents.

Constats à l'origine de la problématique de recherche

Le dispositif d'aménagement du temps de l'enfant se caractérise par un aménagement :

1. de l'année : alternance de 7 semaines de classe et de 2 semaines de vacances (y compris pour la Toussaint) avec rentrée des classes avancée à début septembre.
2. de la semaine : déplacement du samedi matin au mercredi matin. Opposition farouche de l'équipe à la semaine de 4 jours.
3. de la journée dont le temps-sujet est le point fort. Mais aussi mise en place d'activités post et périscolaires dans l'école et réorganisation des emplois du temps.

Hubert Montagner (Neuropsychiatre à l'INSERM de Bordeaux) développe l'idée que chaque enfant n'est pas automatiquement prêt mentalement et corporellement à 9 h pour entrer dans les apprentissages. Il faut faire précéder le début de la phase d'apprentissage par un temps où l'enfant se réveille intellectuellement. L'équipe d'école s'est appropriée cette idée en mettant en place un dispositif innovant, le « temps-sujet ». Celui-ci se déroule tous les matins de 8h50 à 9h30. Il consiste à proposer aux enfants des activités de « réveil intellectuel », (musique, arts plastiques, élaboration du journal de l'école, enquêtes...). Le « temps-sujet » est donc un temps de transition entre le temps familial et le temps pédagogique. L'enfant devient le « sujet », il choisit ce qu'il veut faire , au rythme où il l'a décidé pour une semaine. Les ateliers sont menés par les enseignants et autres intervenants (parents bénévoles, employés de l'association de l'école, plus tard des aides éducateurs).

Pour l'équipe, ce temps du matin constitue l'élément essentiel du dispositif d'aménagement du temps de l'enfant.

Après une dizaine d'années, il devenait nécessaire de valider et de justifier ce choix par rapport aux interrogations des enseignants et des parents en recherchant notamment à en évaluer les effets sur les élèves. La recherche INRP fut donc une opportunité pour réaliser cette évaluation.

Problématique

Dans le cadre d'un stage de formation continue sur la recherche INRP (octobre 2000), l'équipe a formulé sa problématique de la façon suivante : *En quoi l'organisation d'un temps-sujet le matin favorise-t-elle une entrée progressive dans les apprentissages ?*

Dispositif de recherche et principaux résultats

Le recherche s'est effectuée sur 3 ans.

- 1^{ère} année (1999-2000) : Un questionnaire anonyme a été distribué aux familles. L'objectif était de connaître leur point de vue sur l'aménagement du temps de la journée. Les résultats montrent que les foyers socialement favorisés sont plus sensibles à cet aménagement et se rendent davantage compte de l'impact de celui-ci sur leurs enfants. Les élèves qui ont répondu également à un questionnaire sont conscients du dispositif. Ce travail a abouti à l'écriture d'une monographie qui révèle une adhésion massive des parents comme des enfants. Des forums, animés par le directeur de l'école, ont été mis en place pour répondre aux interrogations des parents.
- 2^{ème} année (2000-2001) : C'est l'année des interrogations et de l'élaboration d'outils de mesures.

Au début de cette année, une inspection d'école a permis à l'équipe de réfléchir et de modifier certains aspects du « temps sujet ». Depuis, les activités sont moins dirigées, l'adulte devient personne-ressource et non plus animateur, des coins autonomes et de tutorat sont créés.

Au mois d'octobre, lors d'un stage de deux jours, l'équipe s'est interrogée sur les outils d'évaluation et les indicateurs de mesures. Cela a permis de classer les activités du temps-sujet en 4 domaines (langues, sciences et technologie, arts et résolution de problèmes) et de définir précisément les compétences mobilisées dans chaque atelier.

Pour l'évaluation proprement dite, l'équipe a retenu les observables suivants : les vœux des élèves pour participer aux ateliers ; l'inscription effective des élèves dans les ateliers ; les résultats des évaluations nationales pour les CE2 et ceux des livrets scolaires pour les autres classes (en langue et mathématiques) ; le jugement de chaque enseignant sur le comportement de chaque élève dans la séquence qui suit le temps-sujet (échelle en 5 points).

Au cours de la cinquième période scolaire (mai-juin), une première analyse a été menée en utilisant ces observables.

- 3^{ème} année (2001-2002) : Nous avons recueilli les données des observables retenus sur une période de 11 semaines (décembre 2001 à février 2002).

Résultats

Les premières analyses font apparaître les faits suivants :

Au cycle 2, les élèves ont passé la moitié de leur temps (52%) dans des ateliers identifiés comme développant les compétences techniques alors qu'au cycle 3, les élèves évoluent équitablement entre les 4 types d'ateliers.

	ART	LANG	PROB	TECH
Cycle 2	18%	12%	19%	52%
Cycle 3	32%	25%	17%	26%

Au cycle 3, les élèves satisfont leurs vœux 3 fois sur 4 alors qu'au cycle 2 les élèves parviennent à effectuer un atelier conforme à leurs vœux seulement 2 fois sur quatre. Les élèves se trouvent répartis dans les 4 types d'ateliers indépendamment de leur niveau en langue et en mathématiques, quel que soit ce niveau (bon, moyen ou faible), on retrouve la répartition observée au tableau précédent.

En conclusion, il apparaît que la présence des élèves dans les ateliers est régulée, implicitement, par les enseignants, notamment au cycle 3 où les élèves parcourent l'ensemble des activités sur la période considérée. Les élèves ont de plus des activités conformes à leurs vœux. Alors qu'ils s'inscrivent eux-mêmes dans les différents ateliers, les élèves ne se réfugient pas systématiquement dans des activités ludiques pour fuir le contexte scolaire. En cela, le temps-sujet apparaît bien comme une alternative efficace aux situations scolaires traditionnelles. Enfin, il apparaît que les élèves faibles en langue et en mathématiques se comportent comme ceux qui ont un niveau élevé : le temps-sujet ne favorise donc pas un éclatement des élèves en fonction de leurs compétences. Il permet plutôt que se côtoient des élèves intéressés par une même activité.

Recommandations de l'équipe

Les moyens (humains et matériels) dont dispose l'école de Grillon ne pourront peut-être pas être systématiquement reproduits dans les autres écoles. Mais il est possible de mettre en œuvre le temps sujet dans une classe, voire dans un cycle ou sur la totalité de l'école. L'intervention de grands-parents, parents ou amis, d'élèves plus âgés (en tutorat) et la création de plusieurs coins autonomes (jeux, coin écoute, lecture plaisir,...) permettront la mise en place de ce moment aménagé. De plus, il faudra veiller à diversifier et renouveler régulièrement le contenu des activités. Dans tous les cas, il est nécessaire de faire une information la plus complète et la plus fréquente possible auprès des parents afin de répondre à leurs interrogations et d'expliquer que ce dispositif respecte les programmes officiels.

Enfin, ne pas oublier que c'est un temps privilégié au cours duquel l'adulte est tout particulièrement à l'écoute de l'élève et que les échanges entre les deux peuvent être importants pour le bien-être de chacun.

Perspectives de l'équipe et de l'école

Après l'intervention D'Hubert Montagner en mars 2002, il apparaît des évolutions possibles pour ce moment particulier. Exemples :

- aménager un endroit convivial où l'enfant pourrait à sa demande parler ou écouter une personne extérieure à l'école. Cet adulte « écouteur-conteur » permettrait à l'enfant d'être reconnu en tant que personne, de libérer son (ou ses) projet, de le (ou les) structurer et de lui donner les moyens de le (ou les) réaliser dans la mesure du possible.
- renouveler et diversifier les ateliers régulièrement.
- cibler davantage les compétences visées dans chaque atelier afin que les quatre champs d'action (langue, technologie, arts et résolution de problèmes) soient équilibrés.
- introduire plus de coins libres (coin écoute dans chaque classe et pourquoi pas un lieu aménagé où l'on n'a pas d'activité organisée et où l'élève se réveille corporellement) qui permettraient aux enfants de reprendre contact avec eux-mêmes avant de passer à l'activité proprement dite.

• École de Lagarde-Paréol

Le Village 84290 LAGARDE PAREOL

Circonscription : Bollène

Téléphone-fax : 04/90/30/71/97

Courrier électronique : ecolagarde@wanadoo.fr

Suivi de la recherche : Bernard LÉTÉ, maître de conférences Paris VII (INRP) ; Henri TRAMOY, Inspecteur de l'Éducation Nationale de Bollène

Principales caractéristiques de l'école

Nombre de classes : 2

Nombre d'élèves : 35

Nombre de personnels non-enseignants : 4

Catégories de personnes non_enseignants : Aides éducateurs et ATSEM

Autres renseignements jugés utiles :

classes hétérogènes d'âges et de compétences ; équipe enseignante stable (18 ans)

école de village ; municipalité pro laïque et soucieuse du bon fonctionnement de l'école

gestion coopérative des classes et de l'école ; implication dans la vie du village ; orientation pédagogique des enseignants Education Nouvelle

Constats qui ont amené la problématique

Depuis de nombreuses années, les priorités d'action des projets d'école nous ont amené à conduire des actions intéressantes : production d'un hebdomadaire de 6 pages A4 distribué pendant 3 ans dans toutes les boîtes à lettres du village ; production d'une revue scientifique bimestrielle en partenariat avec 4 autres écoles ; écriture et publication d'un roman... En fait, une pratique régulière du projet, projet fort, fait pour de vrai, géré coopérativement et fortement socialisé. Il s'agissait pour nous de valider (ou invalider) une pratique de longue date et de savoir si ce que nous pensons être utile pour le développement de rapports sociaux différents dans les classes (et qui est généralement admis) est également opérant pour les apprentissages scolaires (le contrat de service public).

L'objet de recherche

« Dans quelle mesure des projets coopératifs, transformateurs du rapport au réel, conduits en classes hétérogènes d'âges, favorisent-ils la construction de savoirs disciplinaires ? »

Description du dispositif de recherche, des hypothèses, des indicateurs retenus

Hypothèse de travail

Parce qu'ils permettent la réussite immédiate du projet, les savoirs disciplinaires sont plus facilement mobilisés et deviennent opératoires ; ils prennent sens pour l'élève et provoquent intérêt et motivation pour les autres séances d'apprentissage car ils s'ancrent plus facilement dans la symbolique des enfants. Ces savoirs se construisent dans la dynamique coopérative de réussite avec des interactions avec les pairs, dans un climat chargé émotionnellement. Les savoirs-faire sont donc réinvestis dans les autres situations d'apprentissage et, parce que les conditions de la réussite du projet sont clairement explicitées et analysées (métacognition), il y a transfert des méthodes, des savoir-faire et donc des processus cognitifs aux autres apprentissages.

Pour étudier l'effet de ce dispositif sur la construction de savoirs disciplinaires, nous nous sommes demandé si la mobilisation de savoirs en situation de production collective et contextualisée favorisait, en retour, leur utilisation en situation autonome pour l'enfant, précisément lorsqu'il doit produire un texte narratif.

Nous avons fait l'hypothèse opérationnelle que les textes produits sont les témoins des connaissances qui ont été construites lors de la mise en œuvre du projet coopératif.

Dispositif

Nous avons analysé et évalué la progression des élèves au niveau de leur production écrite d'une année sur l'autre (années scolaires 2000-2001 et 2001-2002). Pour cela, nous avons comparé un groupe où les savoirs ont été construits en situation de projet coopératif (École Lagarde) avec un groupe d'enfants qui n'ont pas participé à ce type de projet (école Contrôle). Afin de contrôler les aspects cognitifs liés à l'efficacité des enfants dans le

traitement de l'écrit, les élèves des deux groupes ont été évalués en lecture par deux tests étalonnés. Les textes produits par les enfants ont été analysés par un logiciel d'analyse automatique des discours (classification automatique des mots des productions pour comprendre la stratégie du narrateur). On a étudié en particulier les conditions pragmatiques de l'énoncé (locuteur et interlocuteur, temps et lieu du dialogue), et les conditions d'énonciation (éléments sémantiques, notamment la lexie, sujet et formes grammaticales des énoncés, types de verbes, phrases et syntagmes nominaux spécifiques).

Résultats

Observations

Des élèves très à l'aise dans toutes les situations de communication orale (prestations à la Radio, devant les journalistes, devant des pairs pour expliquer leur travail, leurs vécus... Des productions d'écrits variés et de qualité sur les deux ans, en rapport avec le projet : chansons, scénario de spectacle, affiches, tracts publicitaires... Une comédie musicale saluée unanimement par les spectateurs du spectacle (pour plus de la moitié des professionnels de l'éducation). Aucun maintien dans les cycles . Des élèves encore en difficulté l'année dernière 2000-2001 ont progressé et changent de cycle. D'autres observations sont en cours.

Résultats de l'étude

Les résultats tant des évaluations que ceux relatifs au dépouillement des productions écrites sont à analyser en détail. Pour résumer brièvement, il ressort que, la première année, les 2/3 des élèves contrôlent, à la consigne de produire une narration, présentaient effectivement une succession d'actions dans un enchaînement progressif ; ils se pliaient et s'adaptaient correctement à la demande. Les élèves de Lagarde, par contre, s'écartaient de la structure narrative conventionnelle et avaient tendance à argumenter et à construire un raisonnement. Leur style était plus argumentatif que narratif (57% d'entre eux). Au niveau des univers de référence, les élèves contrôlent introduisaient seulement les concepts donnés avant leur production alors que les élèves de Lagarde enrichissaient leur production en introduisant d'autres référents. On observe une évolution lors de la deuxième année seulement pour les élèves du groupe contrôle qui deviennent plus « argumentatifs » dans leur production (86% d'entre eux).

Interprétation des résultats par l'équipe

Le projet éminemment transformateur du réel et à forte teneur émotionnelle (le fameux trac) semble avoir été un levier important dans les apprentissages. C'est bien la dimension coopérative qui permet le co-apprentissage ; c'est bien la dimension réflexive des réussites qui permet le transfert des processus cognitifs aux autres apprentissages.

Certaines variables sont à prendre en compte : la durée du projet, le statut de l'objet fini, la prise en compte du projet des élèves, les différents regroupement d'élèves, le nombre de partenaires adultes...Le projet qui a servi de support à la recherche atteint le niveau supérieur pour toutes ces variables.

Nous interpréterons plus tard avec l'aide de Bernard Lété les résultats des tests comparatifs.

Recommandations éventuelles de l'équipe

La pédagogie du projet ne pourra jamais être la pédagogie de la recette. Un projet fort qui « marche » ici ne marchera peut être pas ailleurs. Il faut que les projets se réfléchissent, se mûrissent et se montent avec tous les partenaires, y compris et surtout les enfants. Ces projets, pour avoir cet impact sur les apprentissages, doivent s'inscrire dans une véritable démarche socio-constructiviste qui prend en compte tous les enfants, tous les acquis et tous les manques. Ils doivent avoir une vraie dimension sociale et une épaisseur conceptuelle conséquente. La pédagogie mise en œuvre dans la classe doit reposer sur un véritable pari philosophique et éthique. Une croyance forte dans les possibles des enfants, dans la notion du « Tous capables, ensemble » qui reste valable tout le temps, dans toutes les disciplines.

C'est ainsi qu'un banal projet de classe peut devenir :

- un projet où la réussite , parce que socialement reconnue, est individuellement perçue par les enfants, les parents et les proches
- un projet où chacun (enfants et adultes) met au service du groupe ses compétences dans une étroite collaboration
- un projet reposant sur une stratégie de détour visant à promouvoir la réussite scolaire de tous
- un projet pour des enfants motivés qui créent, qui apprennent, qui s'apprennent ; des enfants qui vont au bout de leurs envies, de leurs actes ; des enfants qui prennent le pouvoir sur leur vie d'enfants ; des enfants qui grandissent...

Perspectives de l'équipe école

Aucune puisque sur les 2 enseignants : l'un prend une retraite bien méritée et l'autre est nommé conseiller pédagogique généraliste à titre définitif.

- **École Allée des soupirs, Carpentras**

Adresse : Allée des soupirs 84 200

Circonscription : CARPENTRAS

Personne de référence à contacter : Mlle Landié

Téléphone-fax 04/90/63/18/67

e-mail : ecole.soupirs@wanadoo.fr

Suivi de la recherche : Jean Blanc ; M.C. Violin

Principales caractéristiques et orientations de l'école

Maternelle – 3 classes – Majorité d'enfants d'origine maghrébine – 3 enseignants – 4 ATSEM – 1 aide-éducateur
Ateliers tournants – Décloisonnement – TICE – Technologie – Liens forts école /famille

Constats qui ont amené la question de recherche

Nécessité d'établir des liens forts entre la famille et l'école ; mesurer l'incidence de ces liens sur les apprentissages

La question ou problématique de recherche

« En quoi l'amélioration de la communication école/famille favorise-t-elle l'intérêt des élèves pour les apprentissages en général ? »

Évolution : « En quoi l'intérêt manifesté par les parents pour les objets sociaux communiqués par l'école est-il susceptible d'améliorer le rapport à la culture chez les élèves ? »

Description du dispositif expérimental, des hypothèses de recherche, des indicateurs retenus

Objets sociaux : classeurs des travaux d'élèves ; cahiers de vie Travaux d'élèves exposés lors de journées portes-ouvertes ; prêt de livres de bibliothèques.

Attention particulière à l'organisation de l'accueil du matin.

Participation ponctuelle des parents à certaines activités.

Indicateurs observables listés à partir de ces dispositifs.

Observations : Augmentation du nombre de parents participant à ces divers moments – Amélioration sensible de certains comportements observables chez les élèves : respect des autres – respect du matériel – Prise de responsabilité – Autonomie

Résultats de la recherche : effets observés

Interprétation des résultats de l'équipe/école

Recommandations éventuelles de l'équipe/école

Perspectives de l'équipe/école

- **École St Roch, Avignon**

Adresse : 112 ave Monclar 84 000 AVIGNON

Circonscription : AVIGNON V

Personne de référence à contacter : DEDIEU Jean-Pierre

Téléphone-fax 04/90/89/33/82

E-mail ecole.st.roch@wanadoo.fr

Suivi de la recherche : Louis Basco ; M.C. Violin

Principales caractéristiques et orientations de l'école

école ZEP (population maghrébine et gitane)

Plus de 16 classes. Des structures d'intégration : 1 CRI – 2 CLAD – 280 élèves – 4 aides éducateurs. Liens associatifs très forts – CEL

Constats qui ont amené la question de recherche

Nécessité d'articuler les actions des divers partenaires (dont le tissu associatif du quartier) avec les actions des enseignants au niveau de l'éducatif et des apprentissages en temps scolaire. Suite à la suppression de la classe de perfectionnement, gérer le problème d'intégration de ces élèves dans les autres classes. Penser les articulations entre les classes et les structures CLAD et CRI.

Problématique

« *En quoi les articulations et les liens entre le tissu associatif, les partenaires et l'école permettent-ils une éducation à la citoyenneté qui facilitera les apprentissages ?* »

Évolution : recentrage vers une préoccupation de l'équipe à savoir opérationnaliser certains dispositifs notamment faire éclater la structure classe dans une perspective de différenciation pédagogique.

Comment traiter la spécificité de l'école suite à la suppression des classes spéciales ?

Dispositif & hypothèses de recherche, indicateurs retenus

Travailler la démarche de PROJET, la finaliser sur des PRODUCTIONS avec souci de COMMUNICATION élargie (site INTERNET – réalisation de pages WEB – d'un CDROM – participation à des concours, sorties, challenges...)

Opérationnaliser ce travail par : des ATELIERS ROTATIFS liés à des groupes hétérogènes de production ou à des groupes homogènes de besoins ; la mise en place de TUTORAT entre élèves ; la mise en place de CONTRAT INDIVIDUALISE.

Indicateurs : Évaluations , suivi des PPAP chaque fin de trimestre.

Premiers effets escomptés : intégrer un maximum d'élèves dans leur classe d'âge après qu'ils aient surmonté leurs difficultés en lecture.