Rapport Académique des travaux de recherche

Académie : AUVERGNE

I) Caractéristiques du dispositif

Les contextes multiples et évolutifs de la mise en œuvre de cette recherche ont été largement évoqués dans divers écrits (cf. CR académique de février 02) : d'une implication quasi généralisée et volontaire au départ du projet Charte « Bâtir l'École du XXI^{ème} siècle », nous en sommes arrivés, petit à petit et selon les aléas de la poursuite de ce plan, à la présence d'une quinzaine d'écoles, motivées par le travail de recherche et/ou d'expérimentation autour d'interrogations par elles choisies. Leur distribution est la suivante :

Puy de dôme : 8 écoles publiques en milieu urbain, rurbain et rural

Allier : 5 écoles publiques en milieu plutôt urbain ou rural

Cantal : 1 école en milieu rural

Haute-Loire : 1 école en milieu urbain

Les fiches-écoles et fiches-synthèses, toutes consultables sur le site : <http://crdp.ac-clermont.fr/ecole21/bilans.htm> reprennent les caractéristiques de chacune, les circonscriptions concernées, les entrées et objets de recherche traités.

II) Objets de recherche

Entrées (référence à la nomenclature de la recherche INRP) :

Apprentissages : 9 écoles

Partenariat : 4 écoles

Rythmes scolaires : 7 écoles

Plusieurs écoles ont pu être concernées par une ou plusieurs entrées

Objets : il convient de se reporter aux fiches-bilans ; toutefois l'on remarquera que la difficulté scolaire (les apprentissages, les aspects relationnels sous toutes leurs formes, les milieux environnants - rural, ZEP -, l'hétérogénéité des élèves, ...) concerne plus de la moitié des propos des écoles, l'autre moitié étant centrée essentiellement sur l'aménagement des rythmes scolaires (ARS).

III) Les méthodologies

Pendant les trois années écoulées et au regard des adultes impliqués [au départ, mobilisation très importante à tous les niveaux et de toutes les composantes éducatives – Rectorat, IA, IEN mais aussi CRDP, IUFM, CFP et encore près de 100 écoles et puis aussi les municipalités, les fédérations de parents, les mouvements associatifs... - puis désaffectation de la plupart de ces structures avec, à ce jour, essentiellement une équipe académique réduite (1 moyen détaché ½ 63, ½ 03 (cette année seulement), un IEN chef de projet, 1 Maître de Conférence de l'IUFM d'Auvergne pour la validation scientifique de ces travaux)], les méthodologies ont surtout consisté, lors des accompagnements sur le terrain chaque fois que possible et lors de quelques journées de stage à :

- un état des lieux et la mise en œuvre des fondements d'expériences (ou théoriques) après identification de la (les) préoccupation(s) de départ pour les maîtres
- des constats et problématiques de recherche : l'on notera ici les grandes difficultés pour concilier formes et fonds, autrement dit les questions de terrain de la part des maîtres et les questionnements de chercheurs... d'autant plus que grandes étaient la variété des sujets et l'imprécision des interrogations et que les objets de recherche, souvent difficiles à (faire) identifier, concernaient réellement chaque lieu scolaire et la plupart du temps, seulement celui-ci.
- une organisation et des modalités des travaux dans les écoles : rendez-vous, réunions, contacts avec élèves ou partenaires, relance... ; un membre de l'équipe académique était attaché à chaque école ; ce dernier, surtout au cours des dix-huit derniers mois, -vitesse de croisière véritablement atteinte-, soit rendait compte au sein de l'équipe des avancées ou reculées constatées et des aides à (s')apporter, soit rédigeait un compte rendu pour tous.

L'on conviendra aussi que selon les départements, des stages de 2 fois 2 jours ou 3 fois un jour ont pu être proposés : ces moments ont permis, outre les échanges et actions parallèles ou concertées, des apports théoriques et méthodologiques appréciés.

De même, dès le début de cette année scolaire, la partie écriture a été largement abordée... car, ne l'oublions pas, il s'agit là de contraintes complexes –mais fort productives- pour les enseignants peu habitués à cet exercice.

IV) Les résultats

A) Au niveau des élèves :

Dans la plupart des travaux, un bénéfice pour les élèves est noté (« *expérimentations profitables* » (Peschadoires)) car les maîtres ont en particulier perçu un nouvel « appétit » de leurs élèves pour des contenus ou formes ou modalités peu usitées. Les élèves se sentent plus écoutés, plus sécurisés : « *une impression de plus grande attention vis à vis d'eux de la part de l'école* » (Les Gâteaux à Moulins)

De plus, même s'il s'agit là d'une approche plus subjective, confiance et autonomie semblent progresser avec des élèves alors plus sûrs d'eux.

Aussi bien plusieurs enseignants notent de meilleurs résultats aux évaluations (« *mais n'est ce pas, à ce moment -là, que ponctuel ?* »).

Pour certains élèves et après entretien, il semblerait qu'ils aient acquis une meilleure maîtrise sur leurs apprentissages : certaines expériences visaient à « *développer chez eux une meilleure connaissance de ce qu'ils font et de ce que signifie progresser afin qu'ils soient plus actifs et participants... L'idée nouvelle de ce travail est de faire participer de façon majeure et non anecdotique les enfants à ...* » (Charles Perrault mat Clermont)

Autre élément, l'expérience en plusieurs lieux répétée, de mise en acte d'ateliers a souvent été perçue comme très efficace, à condition de donner du sens et de la valeur à ces nouvelles manières d'apprendre ; ils ont ainsi permis de « *rendre goût au travail aux élèves et même à des enseignants* » ; de même ils ont ouvert « *à des savoirs extra-scolaires* » (Faubourg Isoire).

Toutefois le problème reste pour les élèves en échec scolaire : pas de vraies réponses pour ces enfants, même si, pour ceux en difficultés, la pédagogie semble un (le ?) bon moyen de progrès. En un lieu scolaire, l'on a vu une équipe de maîtres « *essoufflée* » dans une école difficile : la pédagogie semble, là aussi, avoir atteint ses limites auprès de cette population d'élèves très (trop ?) difficiles (Maringues).

Une remarque enfin : « *le réalisme a [aussi] prévalu sur l'utopie* [car des élèves ont été davantage acteurs que concepteurs des projets (ARS)] : « *équilibrer une école ouverte agréable et une école contrainte efficace* » (Riom)

B) Au niveau des maîtres :

Nombreux sont les **points positifs** autour :

- d'une évolution évidente des pratiques professionnelles et d'un enrichissement sans doute transférable. En outre, rigueur et respect des horaires ont été alors entendus de tous et ce dans un climat bien souvent serein ou de confiance ;
- d'un renforcement du travail en équipe : la polyvalence, désormais très « pointue » à tous les niveaux, est de plus en plus difficile à assurer ; l'efficacité et l'intensité de ce travail ont permis des réflexions communes de qualité. De même pour les écoles plus isolées, rencontres et échanges ont créé ou renforcé des liens. Quelquefois un travail en duo (miroir) d'enseignants a vu le jour : « *la convergence des regards de toute l'équipe pédagogique évite une cristallisation sur un enfant ou un problème* » (Montluçon F. Mistral). De plus se crée quelquefois « *un dynamisme voire une obstination à l'écoute de l'autre* » (Riom) ;

- d'un constat d'une organisation matérielle qui conditionne les choix pédagogiques ;
- d'une prise de recul qui a entraîné, pour beaucoup, une stimulation intellectuelle intéressante : « *l'explicitation de l'intuitif* » (Couleuvre - Valigny) a ainsi été possible ;
- de nouveaux apprentissages pour les maîtres :
 - construire des outils adaptés
 - analyser des données
 - déterminer des objectifs précis
 - écrire ce qui, « *grâce à un bon accompagnement, permet cette nécessaire prise de distance* » (Maringues)
 - « *restaurer l'image de l'école* » (Maringues) ;
- d'autres manières de considérer l'élève et l'enfant, le scolaire et le non scolaire, de « *travailler avec des intervenants extérieurs dans une prise de conscience de nouveaux appétits des élèves [et des maîtres] pour d'autres actions* » (Faubourg Issoire) et « *des partenariats raffermis avec toutes les composantes de la cité* » (Riom) ;
- de la confirmation (ARS : Perrier, Vertolaye, Riom) des hypothèses et données scientifiques connues ;
- de l'usage, plus ou moins réussi mais toujours volontaire, d'outils méthodologiques tels qu'entretiens, questionnaires, enquêtes, sondages... avec toutes les mesures à entendre ;
- du cadre d'une relation professionnelle plus stable car cette réflexion est devenue un véritable outil d'aide à l'élaboration du projet d'école, d'observation et d'évaluation des capacités de chacun ;
- ...donc en guise de remarque finale, « *la prise de conscience que l'école constitue un monde complexe... [de par] la richesse des relations qui s'y créent* » (Vertolaye).

Des **difficultés** ont cependant été mentionnées :

- le problème du temps manquant est un véritable leitmotiv : le volontarisme est « *quelquefois épuisant, la bonne volonté alors fragile* » (Peschadoires).
- souvent la vie de la classe a été perturbée : même si l'avis de « *l'équipe pédagogique est plus légitime que [celui d'] un seul maître et moins discutable, l'identification claire de l'adulte de référence [reste nécessaire pour] maintenir un cadre régulier et stabilisant* » (Châtillon/Noyant)
- les moyens humains ont été quelquefois trop limités d'où un « *décalage entre les exigences de la pratique sur le terrain et les contraintes fixées par la recherche* » (Maringues)
- le risque de multiplication des intervenants peut créer une dispersion voire une déstabilisation des enseignants et des élèves ; de manière concomitante est notée une dépendance par rapport aux moyens humains (problème au départ récurrent, et assez « *dévastateur* » pour la recherche, de la venue -ou non- des aides éducatrices).

- l'impression globale reste pour certains de ne pas avoir toujours conduit « *une recherche scientifiquement correcte* » (Maringues) : difficultés à trouver des éléments théoriques de référence... sauf à considérer le rôle, non négligeable il est vrai, du « ressenti »...
- l'accompagnement a, selon les équipes, été trop tardif ou trop hésitant ou trop discontinu ; il aurait mérité une conduite davantage « *dirigée* », avec plus de consignes précises et induites, d'échéances, d'aides...En outre, le tâtonnement « *expérimental* » trop empirique a été difficile à gérer par les maîtres, surtout au début de cette recherche
- la rareté des outils performants et adaptés et le problème des outils « *scientifiquement fiables* » (Peschadoires) ont été notés ... Les limites méthodologiques et théoriques restent une des difficultés majeures pour de nombreux maîtres dans les classes.

V) Analyses

-Le travail conduit, certes par peu d'écoles donc de maîtres au final, a probablement permis à ces derniers – et on peut le penser, aux élèves – une amélioration sensible des pratiques d'apprentissages scolaires ou professionnels au regard de leurs choix de fonctionnement ou d'expérimentation.

-Les liens entre les enseignants, mais aussi ceux établis avec d'autres écoles, d'autres partenaires ont créé et/ou renforcé des investissements professionnels : sans doute l'idée originelle de maillage complet sur le territoire de « ce qui marche » pourrait être poursuivi : la mise en place, en Auvergne, d'une politique de repérage, d'analyse et de valorisation des réussites, dans la cadre d'une mission académique « Ecole de demain » (cf. <http://crdp.ac-clermont.fr/ecole> 21) en était une bonne déclinaison (production relatée grâce à des fiches-types d'une centaine d'expérimentations sur toute l'Académie) ; cette action a été une reconnaissance à la fois dans la parité professionnelle mais aussi dans la visée institutionnelle, les deux ayant leur pertinence dans ces volontariats estimables...

-Toute recherche ou expérimentation trouve partie de son utilité dans la reproductibilité soit en d'autres lieux soit en d'autres temps : l'on ne contestera pas l'importance, en particulier dans les sciences humaines, du contexte sous toutes ses formes d'où probablement des difficultés à « transférer » simplement ici ce qui a été fait là-bas.

Toutefois, outre contacts, partages, confrontations possibles, les équipes d'école, dans des proximités à envisager, ont appris à s'interroger, à se mettre en recherche plus qu'en projet (notion de protocole par exemple) : elles sont aujourd'hui capables et prêtes à mener ou à approfondir une réflexion sur d'autres sujets.

Ceux qui sont passés par ces phases de « recherche » l'ont, à leur manière et avec leurs interrogations, appréciée : ils sont allés au bout de leur entreprise, sans pression institutionnelle avec leurs propres réponses à leurs véritables questions.

-Enfin, les engagements des maîtres sont (ont été ou seront) certes dits, voire redits, mais, au-delà des remerciements adressés par le chef de projet sous couvert des voix hiérarchiques, une médiatisation qui dépasse le seuil départemental ou académique devra être organisée. Cette offre à tous les acteurs du système éducatif par des moyens de diffusion locaux mais aussi nationaux, devra être davantage envisagée : outre les avertissements « ordinaires » par les canaux institutionnels connus (Rectorat, IA, IEN, IUFM, CRDP), le site Auvergne déjà mentionné, le site national de l'INRP et ses renvois, des poursuites – plus personnelles toutefois... - de travaux de recherche, un colloque national prévu au printemps 2003, l'on pourrait concevoir - et d'aucuns seraient prêts à poursuivre - la construction d'un nouveau dispositif (voir plus loin) assez rapidement mis en œuvre. En effet, « *la dilution dans le temps crée des évasions souvent définitives* » : cette continuation serait, à l'évidence, « *œuvre utile* ».

VI) Recommandations et suites :

Chacun trouvera, dans les comptes-rendus de chaque école, l'utilisation qu'il peut faire des expériences et conclusions annoncées (cf. site) .

Au-delà du temps précieux – l'on notera une fois de plus que la rareté crée la préciosité puisque plusieurs équipes ont ici, forcément, appris à bien mieux gérer le temps imparti (longueur des réunions, ordre de jour, respect des horaires, choix exhaustif des interlocuteurs, fréquences et échéanciers mesurés...) – temps toujours et fort justement réclamé par les maîtres qui, dans une posture de « chercheur », doublent en quelque sorte, un travail qui déjà se complexifie de plus en plus, - l'on évitera ici de parler du directeur d'école, enseignant et chercheur dans son école ... -, il existe, à coup sûr, des enseignants prêts à poursuivre, dans des cadres redéfinis, ces travaux ; les souhaits iraient vers la mise en acte : (ici, aucun ordre précis n'est à considérer)

- de stages de formation continue autour de la « recherche » engagée avec des équipes complètes,
- d'observateur(s) extérieur(s) plus fréquent(s),
- d'outils adaptés, dans le même esprit que celui initial de la Charte (livrets d'accompagnements de l'INRP, monographies publiées,...) aux questions des maîtres et élèves dans leur école,
- d'une collaboration institutionnelle plus structurée,
- de mutualisation des connaissances pour toutes les classes donc de mise à disposition aisée de toutes les ressources ainsi engrangées,
- d'une poursuite des apprentissages qui aident à réaliser des écritures « *pour faire entendre à tous les voix d'une petite école rurale* » (Montoldre),
- de meilleures connaissances (apports) des outils existants pour éviter de « *refaire le monde des chercheurs en permanence* » (Perrier),
- surtout, d'un esprit originel tel que la Charte « Bâtir l'école du XXIème siècle » l'avait envisagé, à savoir celui de réponses le plus adaptées, sous forme d'expérimentations et /ou de recherche, en fonction des questions réelles des maîtres sur le terrain de leur profession.

De la même façon, une volonté d'équipes (à former) prêtes à accompagner sur le terrain les maîtres qui s'engagent permettrait d'accroître l'efficacité du dispositif.

Ces volontés d'investissements qui ont « *permis d'imaginer, puis d'appliquer des changements nécessaires au meilleur fonctionnement de [notre] école* » (Peschadoires) seront d'autant plus performantes que les équipes pédagogiques resteront pérennes : même s'il semble que cet aspect ne dépende finalement que de certains aléas non maîtrisables, ce travail pourrait être connu voire reconnu dans un projet de recherche ou d'expérimentations conçu et porté par cette équipe alors plus pérenne : il y aurait ainsi « *véritable acquisition d'un savoir-faire conceptuel et organisationnel transférable pour de futurs projets* » (Vertolaye).

A poursuivre d'une manière ou d'une autre, il y aurait, plus simplement, continuation d'un bel ouvrage au service de notre École

Pour l'équipe académique, le chef de projet
Gilbert CAMBE