

RECHERCHE INRP ECOLE PRIMAIRE
DANS LE CADRE DE LA CHARTE
« BATIR L'ECOLE DU XXI^e SIECLE ».

DISPOSITIF ACADEMIQUE DE
RECHERCHE ET D'ACCOMPAGNEMENT :
ACADEMIE DE CAEN

Thierry PIOT
Marie-Françoise CACCIA
Juin 2002

SOMMAIRE

RECHERCHE INRP ECOLE PRIMAIRE DANS LE CADRE DE LA CHARTE « BATIR L'ECOLE DU XXI^e SIECLE ». DISPOSITIF ACADEMIQUE DE RECHERCHE ET D'ACCOMPAGNEMENT : ACADEMIE DE CAEN	1
A - Présentation de la recherche	3
1 - Cadre national	3
2 - Cadre académique	4
B - Les caractéristiques du dispositif de recherche et d'accompagnement	5
1 - Implantation académique et caractéristiques des écoles	5
2 - Les écoles impliquées dans la recherche à l'origine du projet et leurs caractéristiques	7
C - Les objets de recherche	10
1 - Présentation des objets de recherche organisés en rapport avec les quatre entrées prévues à l'origine de la recherche INRP	10
2 - Explicitation des objets de recherche selon les 4 entrées :	11
D - Les méthodologies	26
1 - La problématique de la recherche	26
2 - L'organisation de la recherche et de l'accompagnement des écoles	26
E - Les résultats : effets obtenus, analyse et discussion	33
1 - Entrée partenaires	33
2 - Entrée « savoirs »	38
3 - Entrée « temps et espaces »	44
F - Recommandations concernant les pratiques et diffusion de la recherche sur le plan de l'Académie	49
1 - Les recommandations	49
2 - Diffusion de la recherche sur le plan de l'Académie	49
G - Bilan et perspectives :	50
H - Conclusion : La recherche sur « la Mission Ecole Primaire » : un analyseur du rapport entre les enseignants, les chercheurs et les pilotes du système	51
1 - Introduction	51
2 - Enseignants, chercheurs, institutionnels : trois logiques irréductibles	52
3 - Tension enseignant / chercheur	55
4 - Tension décideurs institutionnels / chercheurs	56
5 - Tension enseignants / institutionnels	57
6 - Conclusion	58
Sommaire Tableaux	59

A - Présentation de la recherche

1 - Cadre national

Initialement, la recherche en cours, pilotée par l'INRP était effectuée dans le cadre de la mise en œuvre de la charte « Bâtir l'École du XXI^e siècle », démarche dans laquelle toutes les écoles avaient vocation à s'engager (B. O. de l'Education Nationale, Hors série, n° 13 du 26 novembre 1998).

Au cours du 1^{er} semestre 2000, la nouvelle politique de l'Education Nationale mettait fin à cette Charte, ce qui eut pour première conséquence un désengagement des écoles participant à la recherche. Mais la volonté de quelques écoles, du chef de mission et de la personne chargée de mission, de poursuivre le travail conformément aux engagements pris initialement permet à ce jour d'aboutir à ce rapport.

L'idée directrice est de comprendre la collaboration entre les différents intervenants au sein de l'école primaire, sous la responsabilité pédagogique des enseignants pour favoriser la réussite de tous les élèves.

Elle s'effectue avec un échantillon comportant tout à la fois différents types d'écoles en fonction de leur taille et de leur environnement et différents modes d'organisation pédagogique.

Pour aider le travail de recherche, les équipes d'écoles concernées sont accompagnées par une équipe de chercheurs, d'enseignants et de formateurs constituée autour du chef de projet académique.

La problématique nationale est la suivante : « Comment les activités pédagogiques et éducatives organisées et articulées tout au long de la journée et de la semaine de l'élève favorisent-elles son développement et ses apprentissages scolaires ? »

Les grandes orientations ainsi définies, les équipes disposaient de plusieurs livrets d'accompagnement de recherche :

- Le livret 1 « Organisation pédagogique et partenariat : les effets sur les apprentissages et le développement des enfants » rappelait le cadre initial et proposait une démarche ;
- Les livrets 2 et 3 offraient une aide méthodologique permettant le recueil, l'analyse des données et la rédaction des rapports.

L'appropriation différente selon les académies, les a amenées à adapter la méthode selon les contextes particuliers. Les régulations nationales et les échanges académiques ont permis des échanges fructueux entre l'INRP, les chefs de projets et équipes de recherche. Le Comité National de suivi a permis d'entretenir le souffle et l'homogénéité d'une telle recherche.

2 - Cadre académique

La problématique

La problématique nationale, développée ci dessus a amené à proposer aux enseignants, non seulement une participation à la recherche, mais aussi une action dans la recherche qui les concernaient au premier plan ainsi que les élèves. Ce qui a posé le problème de l'initiation et de l'information des professeurs d'école sur la démarche de la recherche.

Vouloir répondre à la problématique, aux attentes des équipes pédagogiques et aux diverses exigences matérielles et humaines, orientait vers un espace et un dispositif articulant recherche et accompagnement, incitant la collaboration chercheurs, formateurs, professeurs. Cette démarche novatrice suscita des craintes, des critiques, des doutes et des renoncements. Si bien que l'équipe d'accompagnateurs s'est pratiquement résumée au chef de projet et à la personne chargée de mission. Les professeurs chercheurs de l'IUFM, malgré une réunion de présentation des objets de recherche des différentes écoles, n'ont pas voulu s'engager pour accompagner les équipes. Seule a eu lieu une intervention très ponctuelle d'un d'entre eux auprès d'une équipe de la Manche. Une analyse, qui se veut la plus objective possible permettra de voir apparaître tant des éléments positifs que des difficultés rencontrées au cours de ce parcours.

En conséquence, les caractéristiques qualifiant la recherche dans l'Académie de Caen sont les suivantes :

- 1- adaptation de l'équipe de recherche aux différents contextes et aux différents départements (Manche, Orne et Calvados.)
- 2- Problématiques particulières à chaque école, émanant des équipes pédagogiques et énoncées avec l'aide de l'équipe de recherche
- 3- Equipe de recherche très rapidement restreinte au chef de projet et à la personne chargée de mission ;
- 4- Articulation : action de recherche et action d'enseigner.

Ce dernier point a posé des difficultés. L'énoncé d'une recherche demande des choix et des renoncements pour se focaliser sur un objet d'étude précis. Le métier d'enseignant doit prendre simultanément en compte de nombreux éléments d'ordre didactique, pédagogique, comportemental, social, spatial et temporel. Ces deux attitudes différentes impliquent que se développent en parallèle deux dynamiques :

- Cibler un objet d'étude, observer, analyser, pour mieux comprendre ; être dans l'action de rechercher ce qui implique un suivi de recherche ; travailler avec les élèves pour faire évoluer un projet d'école ou un contrat de cycle et des pratiques, pour que les élèves apprennent mieux ; être dans l'action d'enseigner, ce qui implique un accompagnement de circonscriptions. Il ne s'est pratiquement pas fait en raison d'autres priorités données par les IEN.

B - Les caractéristiques du dispositif de recherche et d'accompagnement

1 - Implantation académique et caractéristiques des écoles

a- Etat des lieux

A l'origine de ce travail, en dehors des documents cités précédemment, nous disposions en 1999 de ces données : 59 écoles étaient proposées pour l'échantillon selon la méthode des quotas ; 30 écoles étaient retenues pour la recherche : 14 pour le Calvados (dont une école privée sous contrat), 11 pour la Manche, 5 pour l'Orne.

Tableau 1 : Fiche d'identité de l'échantillon en 1999

CALVADOS (14), MANCHE (50), ORNE (60)	14	50	60
Nombre d'écoles publiques	13	10	5
Nombre d'écoles privées	1	0	0
Nombre d'écoles à classe unique	0	0	0
Nombre d'écoles de 2 à 5 classes	8	7	
Nombre d'écoles de plus de 5 classes	6	3	2
Nombre d'écoles en ZEP ou REP	2	0	0
Nombre d'écoles ayant des aides-éducateurs	12	10	5
Nombre d'écoles ayant des intervenants extérieurs	12	8	4
Nombre d'écoles en ARS ou ARVEJ	2	8	2
Nombre d'écoles ayant signé un CEL (en cours de signature)	6	2	1
Nombre d'écoles ayant un équipement multimédia	7	9	4
Nombre d'écoles utilisant l'informatique comme outil pédagogique	13	9	4

b- L'équipe de recherche, sa composition et son évolution

- Thierry PIOT, Maître de conférences en Sciences de l'Education, (Caen) : chef de projet, coordonnateur (janvier 1999/juin 2002)
- Marie-Françoise CACCIA, Conseillère pédagogique, doctorante : chargée de mission en collaboration avec T. PIOT (septembre 1999/septembre 2000 à mi-temps ; septembre 2000 à juin 2002 à plein temps).
- Les Inspecteurs d'Académie.
- Les équipes de circonscription des écoles suivies par la recherche.(IEN et conseillers pédagogiques).
- Des professeurs des écoles maîtres formateurs

Tableau 2 : Fiche d'identité de l'équipe de recherche académique : septembre 1999

Nom et prénom	statut	coordonnées
QUEREE Maryse	Recteur	Rectorat Caen
PIOT Thierry	Maître de Conférences	CERSE/Univ. Caen
CACCIA Marie-Françoise	Conseiller Pédagogique	CERSE/Univ. Caen
DREMEAU Jacques	I.E.N. adj. I.A.	I.A. Manche (50)
ROBIOLLE Claude	I.E.N. adj. I.A.	I.A. Calvados (14)
EVEILLEAU Bertrand	I.E.N. adj. I.A.	I.A. Orne (61)
AMOUR Christine	PIUMF	IUFM ST Lô (50)
ROTT Line	PIUMF	IUFM ST Lô (50)
Les conseillers pédagogiques des circonscriptions ayant une école suivie par la recherche sur la Charte : Calvados, Manche, Orne		
Calvados : Caen Rive Droite, Caen Rive Gauche, Hérouville, Vallée de L'Odon, Vallée de La Seulles, Lisieux		
Manche : Granville, Coutances, Cherbourg Hague, Mortain, ST Lô III, Valognes, Cherbourg Ville (+ psychologue scolaire)		
Orne : Alençon 1, Alençon 2, L'Aigle, Mortagne sur Perche		

Evolution

Au niveau rectoral : à la rentrée 2001-2002, madame ABAUL, succède à madame QUERE et soutient la poursuite de la recherche.

Au niveau académique : pour l'année 2001-2002, 3 nouveaux inspecteurs d'Académie, pour l'Orne, madame LE COZ ; pour la Manche, monsieur VANDENDRIESSCHE ; pour le Calvados, monsieur BUCHELI.

Statu quo des IA, IEN, IUFM.

2 - Les écoles impliquées dans la recherche à l'origine du projet et leurs caractéristiques

Liste des écoles

Les écoles qui ont abandonné la recherche sont signalées en gris.

Tableau 3 : Liste des écoles du Calvados

Circonscription	Nom de l'école	Cycle	Nombre de classes	Zone
Caen Rive Droite	Caen Reine Mathilde	Elémentaire	16	ZEP Urbain
Caen Rive Gauche	Caen Authie Nord	Elémentaire	10	ZEP Urbain
Caen Rive Gauche	Caen N Copernic	Elémentaire	5	Urbain
Hérouville	Caen Bosnières	Elémentaire	8	Urbain
Lisieux	ST Martin de La Lieue	Elémentaire	5	Rural
Lisieux	Cambremer V. Hugo	Elémentaire	5	Rural
Lisieux	Fervaques	Elémentaire	3	Rural
Lisieux	Guizot	Elémentaire	5	Urbain
Lisieux	Marolles	Primaire	3	Rural
Lisieux	Moyaux	Elémentaire	6	Rural
Lisieux	Mesnil Guillaume/ ST Denis de Mailloc	Primaire	2 2	Rural Rural
Vallée de l'Odon	Urville/Cauvicourt	Primaire	2	Rural
Val de Seulles	Ver sur Mer	Elémentaire	3	Rural
Hérouville	ST Pierre Lebisey	Primaire	11	Urbain

Tableau 4 : Liste des écoles de l'Orne

Circonscription	Ecole	Cycle	Nombre de classes	Zone
Alençon I	Montsort	Elémentaire	8	Urbain
Alençon 2	Publique Hesloup	Primaire	5	Rural
L'Aigle	La Nouvelle France	Primaire	6	Rural
Mortagne Au Perche	Bellême	Elémentaire	6	Rural
Mortagne Au Perche	Le Theil/Huisne	Elémentaire	7	Rural

Tableau 5 : Liste des écoles de la Manche

Circonscription	Ecole	Cycle	Nombre de classes	Zone
Granville	Jules Ferry	Primaire	8	Urbain
Coutances	Les Hortensias	Maternelle	4	Urbain
Avranches	André Parisy	Elémentaire	5	Urbain
Cherbourg-Hague	Les Grands	Primaire	5	Rural
Mortain	Louis Pinson	Elémentaire	8	Rural
Mortain	Fleury/La Bloutière	Primaire	4	RPI
S ^t Lô III	La Barre de Semilly	Primaire	5	Rural
Valognes	S ^t Maurice en Cotentin	Primaire	5	Rural
S ^t Lô III	Tessy-Sur-Vire	Elémentaire	5	Urbain
Cherbourg-Ville	Fraternité	Primaire	8	Urbain

d- Les caractéristiques des écoles

Tableau 6 : Caractéristiques des écoles du Calvados

Ecoles	A.Ed	ATSEM	CEL/ARS	Interv. Ext.	Inf/Int
Caen Reine Mathilde	2	non	ARS	oui	oui
Caen Authie Nord	3	non	ARS	oui	oui
Caen Nicolas Copernic	2	non	non	oui	oui
Caen Bosnières	2	non	non	oui	oui
ST Martin de La Lieue	1	2	non	1	oui
Cambremer V. Hugo	2	non	non	oui	oui
Fervaques	1	non	non	oui	oui
Guizot	2	non	non	oui	Inf
Marolles	non	oui	non	oui	Inf
Moyaux	2	non	non	oui	oui
RPI Mesnil Guillaume/ ST Denis de Mailloc	non	1	non	oui	non
RPI Urville	2	1	ARS	oui	oui
Ver sur Mer	4	1	oui	oui	Inf
ST Pierre Lebisey	1	2	non	oui	non

(A.E = aide éducateur)

(ATSEM= Agent territorial de service des écoles maternelles)

(CEL= Contrat éducatif local)

(ARS= Aménagement des rythmes scolaires)

(Interv. Ext.= Intervenant extérieur)

(Inf/Int= informatique, internet)

Tableau 7 : Caractéristiques des écoles de l'Orne

Ecoles	A.Ed	ATSEM	CEL/ARS	Interv. Ext.	Inf/Int
Application Montsort	2	non	non	oui	oui
Publique Hesloup	1	non	non	oui	oui
La Nouvelle France	2	1	non	non	non
Publique Bellême	2	non	oui	oui	oui
Publique Le Theil	2	oui	oui	oui	oui

Tableau 8 : Caractéristiques des écoles de la Manche

Ecoles	A.Ed	ATSEM	CEL/ARS	Interv. Ext.	Inf/Int
Jules Ferry	2	2	oui	oui	oui
Les Hortensias	1	3 1/2	oui	non	Inf
André Parisy	2	non	oui	oui	oui
Les Grands	non	1	oui	oui	oui
Louis Pinson	2	non	oui	oui	oui
Fleury/La Bloutière	2	2	non	oui	oui
La Barre de Semilly	1	1	oui	oui	oui
S ^t Maurice en Cotentin	2	1	non	oui	oui
Tessy-Sur-Vire	1	non	oui	non	non
Fraternité	2	3	oui	oui	oui

C - Les objets de recherche

1 - Présentation des objets de recherche organisés en rapport avec les quatre entrées prévues à l'origine de la recherche INRP

Nous citons tous les objets de recherche déterminés dans la première phase de la recherche.

Tableau 9 : Objets de recherche des écoles du Calvados

Ecoles	Partenaires	Elèves	Savoirs	Temps/espaces
Caen Reine Mathilde	+		+	
Caen Authie Nord				+
Caen N. Copernic	+			
Caen Bosnières	+			
ST Martin de La Lieue	+			+
Cambremer V. Hugo	+		+	
Fervaques				+
Guizot				+
Marolles	+			
Moyaux				+
Mesnil Guillaume/ ST Denis de Mailloc				+
RPI Urville/Cauvicourt	+			
Ver sur Mer	Sans			
ST Pierre Lebisey				+

Tableau 10 : Objets de recherche des écoles de l'Orne

Ecoles	Partenaires	Elèves	Savoirs	Temps/espaces
Application Montsort			+	+
Publique Hesloup	+			
La Nouvelle France			+	
Publique Bellême				+
Publique Le Theil			+	+

Tableau 11 : Objets de recherche des écoles de la Manche

Ecoles	Partenaires	Elèves	Savoirs	Temps/espaces
Jules Ferry				+
Les Hortensias			+	
André Parisy				+
Les Grands				+
Louis Pinson				+
Fleury/La Bloutière	+			
La Barre de Semilly			+	
S ^t Maurice en Cotentin	+		+	
Tessy-Sur-Vire	+		+	
Fraternité			+	

2 - Explicitation des objets de recherche selon les 4 entrées :

a- Entrée « partenaires »

Caen Reine Mathilde :

- Thématique générale

La question ou problématique de recherche fait apparaître les deux variables :
Dans quelle mesure est-il possible de rapprocher de manière authentique l'école et les familles en ZEP ?

- Type d'organisation mise en place :

Mise en place d'une action destinée à inviter les parents sur le temps de classe ; ces visites sont suivies d'une réunion d'échange dans un cadre convivial, avec la participation de l'enseignant, du directeur, du coordonnateur ZEP et d'un médiateur extérieur, pour favoriser l'écoute mutuelle et la communication.

- Indicateurs : présence des parents, qualité et thématiques du dialogue ; qualité au long de l'année scolaire des relations familles/école

Caen N. Copernic

- Thématique générale : Relations école/familles dans un quartier difficile.

- Type d'organisation mise en place :

Réunions de rentrée plus structurées et plus complètes au niveau des informations sur l'école, les contenus de l'enseignement, les livrets scolaires, le travail souhaité à la maison.

Création et diffusion d'un journal d'école pour communiquer aux familles le travail réalisé à l'école et valoriser les productions écrites des enfants.

Présence effective des enseignants aux moments d'entrée et de sortie pour expliquer, éviter des conflits,

Plus de cohérence dans les enseignements aux cycles 2 et 3.

- Effets attendus : Meilleure adéquation entre les demandes des familles et les demandes de l'école ; moins d'absentéisme le samedi matin ; amélioration du comportement des élèves dans les activités scolaires.

- Critères d'observation retenus :

Résultats scolaires sur une cohorte du CP au CM2.

Plus de participation des parents en tant que partenaires éducatifs (leçons, réunions, activités scolaires et périscolaires auxquelles ils peuvent participer).

Caen Bosnières

- Thématique générale : Cohérence des acteurs éducatifs et articulation des activités proposées par les deux aides-éducateurs

- Type d'organisation ou d'action mise en place : Définition précise des tâches des 2 aides-éducateurs ; élaboration d'un nouvel emploi du temps ; élaboration d'objectifs à atteindre en BCD et en informatique.

- Effets attendus : optimiser les rôles des aides-éducateurs sur deux pôles précis : l'informatique et la BCD.

- Critères d'observation retenus : en BCD : comportement des élèves (attitudes dans la pièce) ; autonomie pour la recherche de documents. En informatique : définition précise des compétences à atteindre.

ST Martin de La Lieue

- Thématique générale : Harmonisation de la journée de l'enfant

- Type d'organisation retenue : concertation entre école et services municipaux ; Coordination : comportement, attitude ; Liaison entre les différents moments de la journée.

Amélioration des structures : encadrement, aménagements matériels.

Education partenariale à la citoyenneté.

- Effets attendus : éviter les ruptures ; améliorer l'ambiance générale : éviter les conflits ; rendre l'enfant plus calme et plus disponible aux apprentissages.

- Critères d'observation retenus :

Aptitude au travail ; résultats scolaires ; organisation des activités en partenariat.

Cambremer V. Hugo

- Thématique générale : L'organisation des services et l'acquisition des compétences transversales

- Type d'organisation ou d'action mise en place :

L'organisation du temps à l'école en regard des programmes scolaires et des moyens disponibles nécessite la mise en place d'un planning complexe qui régit autant les espaces que les personnes.

La volonté explicite de l'équipe pédagogique est d'offrir à chaque enfant de l'école un accès à des savoirs différents par leur nature et par leur mode d'apprentissage (BCD, informatique, anglais, EPS, ateliers de lecture/remédiation, histoire, géographie et sciences).

- Effets attendus : Acquisition de compétences transversales ;

possibilité de travailler en groupes restreints ; possibilité de suivre les élèves par cycles ; possibilité d'enseigner dans son domaine d'expertise/d'intérêt ; possibilité d'offrir à chaque élève un espace d'apprentissage quels que soient ses domaines d'intérêt /de motivation.

- Critères d'observation retenus : Evaluation des compétences transversales.
Entretiens avec les membres de l'équipe pédagogique.

Marolles

- Thématique générale :

Mise en place d'un partenariat au niveau de la BCD/BM pour rendre l'enfant acteur de ses apprentissages sur les temps scolaires, périscolaires et extrascolaires.

- Type d'organisation ou d'action mise en place :

Création d'un comité de gestion : représentants de la Municipalité, de l'équipe pédagogique, des enfants, des adolescents, des personnes du troisième âge, des bénévoles de la BCD/BM.

Mise en place d'une convention.

Définition d'un projet éducatif commun autour de la lecture.

Définition de projets d'activités au sein de l'équipe pédagogique, recouvrant les différents temps de l'enfant, pour le rendre lecteur et favoriser l'échange intergénérationnel.

Mise en place de conseils d'enfants.

- Effets attendus : La mise en place d'un partenariat au niveau de la BCD/BM permettra à l'enfant d'être acteur de ses apprentissages sur les temps scolaires, périscolaires et extrascolaires si : la BCD/BM est pérenne ; s'il y a de la cohérence (le rôle de chaque partenaire est clarifié, les attitudes éducatives sont définies) ; s'il y a complémentarité entre les acteurs ; s'il y a concertation ; s'il y a efficacité.

- Critères d'observation retenus :

A voir à long terme.

Définition des rôles et des attitudes éducatives, inscription sur un cahier.

Bilans trimestriels et à la fin de projets d'activités communs : qui a fait quoi ? La répartition des tâches a-t-elle été respectée ? Y a-t-il eu des actions impulsées par les partenaires de l'école ? Y a-t-il eu des projets communs entre BCD et BM ?

Bilan trimestriel des concertations avec le comité de gestion ; augmentation des subventions ; évolution de la fréquentation de la bibliothèque ; évolution des prêts dans l'année : nombre et diversité ; (enfants et adultes) ; évolution des représentations des partenaires sur la lecture ; nouvelles participations d'adultes à la vie de l'école.

Compétences développées : se repérer dans la BCD, action spontanée pour aller chercher des documentaires pour un projet spécifique, savoir présenter aux autres des livres que l'on a lus, élaborer un règlement intérieur pour la BCD et le respecter.

RPI Urville/Cauvicourt

Thématique générale : amélioration de l'engagement des parents (participation, implication, coopération), sous diverses formes pour la réussite de tous les enfants.

Type d'organisation ou d'action mise en place : constitution d'un guide des parents « pour mieux comprendre l'école » ; projet d'une matinée d'accueil des parents dans les classes ; mise en place d'un parrainage : Anciens parents parrainant les nouveaux.

1- 14 nov 2002 : conseil d'école, présentation de l'ébauche du guide des parents « pour mieux comprendre l'école ».

2- première quinzaine de novembre 2000 : consultation des familles sur le projet d'accueil des parents dans les classes.

3- Avant fin novembre 2000 : rencontre avec l'association de parents d'élèves et/ou le comité de parents pour participer à l'élaboration du guide des parents

4- Avant fin décembre 2000 : accueil possible des parents dans les classes un samedi matin (hors temps scolaire).

5- Janvier 2001 : présentation du guide par l'association de parents d'élèves et/ou le comité de parents aux familles du R.P.I.(Regroupement Pédagogique Intercommunal), constitution de parrainages.

6- Janvier à mai 2001 : mise en place et utilisation des outils

7- A long terme : bilan (comportement des parents et des enfants).

Autres outils utilisés : Cahiers de liaison, de vie ; livret scolaire ; tous les supports de travail des élèves, systèmes de prêts, etc.

- Evaluation : Utilisation du guide : traces écrites et pertinentes ;

Fiche de rendez-vous ponctuel avec l'enseignant ;

Fiche de rencontres obligatoires (matinée d'information en septembre) ;

Fiche des moments de rencontres importantes de l'année auxquelles les parents sont conviés (fête de Noël) ;

Fiche lexicale (compréhension des abréviations) ;

Fiche guide de vérifications des leçons (dans le cahier de liaison) ;

Sondage sur le projet d'accueil des familles dans les classes.

Publique Hesloup

- La question ou problématique de recherche faisant apparaître les deux variables :

Comment articuler organisation de classe et organisation d'école en tenant compte des compétences de chaque enseignant ?

- Constats qui ont amené la question de recherche : Tentative de mettre en place des découloissements qui permettent de valoriser les compétences des membres de l'équipe pédagogique, mais difficulté à trouver une organisation qui soit opérationnelle et efficace.

- Description rapide du dispositif expérimental, des hypothèses de recherche, des indicateurs retenus :

Mise en place d'un outil collectif, évolutif et rationnel qui met en synergie du point de vue des apprentissages et des enseignements les activités de découloissement. Effets attendus : que la programmation, les objectifs et les objets des activités de découloissement soient plus lisibles et plus visibles pour les élèves et les enseignants.

Outil-élèves : un cahier qui décrit le lien entre les activités de découloissement.

Fleury/La Bloutière

- Thématique générale : Améliorer la communication de l'école vers les familles des élèves qui fréquentent les deux écoles du RPI.

- Type d'organisation ou d'action mise en place :

En début d'année, réunion avec les parents avec notamment l'importance des rôles de co-éducateurs des parents d'une part et de l'école d'autre part.

Diffusion d'un bulletin destiné aux parents et élaboré par l'école avec la participation des enfants : vie de l'école, information sur ce qui a été étudié (spécifique à chaque niveau), production personnelle de l'élève. Périodicité : deux bulletins par trimestre

Rencontres parents – enfants – enseignants, de 17 à 20 heures, une fois par trimestre (rendez-vous individualisé) pour faire le point sur la scolarité. (demande de récupération de ce temps sur de volume annuel de réunions institutionnelles, dans le cadre de la souplesse accordée aux dispositifs « recherche sur la Charte ».

- Effets attendus :

Amélioration des relations familles / école qui sont actuellement trop distantes et ponctuelles.

Amélioration du sens de l'école pour les élèves, à travers leur investissement en classe et leurs résultats.

- Critères d'observation retenus :

Suivi des leçons à la maison.

Présence des parents sur les rencontres qui leur sont proposées par l'école (prise d'information pendant l'année par les enseignants et enquête de fin d'année

Retour à partir de temps de travail avec les enfants, centré sur le bulletin d'information évoqué ci-dessus.

Saint Maurice en Cotentin

- Thématique générale : Organisation de l'aide aux devoirs en RPI pour donner plus de cohérence et de sens aux temps périscolaires concernés.

- Organisation mise en place

Mise en place d'un cahier d'études dirigées et de leçons, signé chaque semaine par les parents, l'enseignant, l'aide éducatrice et l'élève ; (leçons données à la journée pour Cycle 2 et à la semaine pour le Cycle 3).

Mise en place d'un cahier de texte de la classe enseignant – aides éducatrices.

Réunion de régulation enseignants / aides éducatrices par période de 7 semaines.

- Indicateurs retenus :

Fonctionnement des trois dispositifs mis en place. Avis de tous les élèves sur la réalisation des leçons: cycle2 par oral à partir de questions qui décrivent : où, quand, comment, avec qui l'enfant fait ses leçons ; cycle 3 : par écrit.

Septembre, janvier et mai

Tessy-Sur-Vire

- Thématique générale : Partenariat enseignants/Rased/aide-éducateur à améliorer les compétences en lecture documentaire et en traitement de l'information.

- Type d'organisation ou d'action mise en place :

Du CP au CM2, par groupes hétérogènes, avec l'aide de l'enseignant, du maître d'adaptation, de l'aide éducateur, les élèves réalisent un ou plusieurs exposés dans l'année. Une demi-journée par semaine sera consacrée à ce dispositif ;

Constitution d'une progressivité d'apprentissages du CP au CM2 par l'équipe de maîtres d'une articulation des différents acteurs, d'une mémoire des exposés du CP au CM2 ;

- Effets attendus :

La forme du travail en petits groupes, finalisée par l'exposé devrait permettre à l'enfant de mener un projet à son terme, de prélever et traiter l'information, de communiquer, de s'évaluer et de se faire évaluer.

- Critères d'observation retenus :

Au plan de l'équipe : efficacité du partenariat, pertinence de la progressivité.

Au plan des élèves : Amélioration des compétences au niveau de : la langue orale, de la lecture, de la recherche documentaire, du travail en coopération.

b- Entrée « savoirs »

Application Montsort

- Thématique générale : Espaces langagiers métacognitifs

La question ou problématique de recherche fait apparaître les deux variables : dans quelle mesure des espaces langagiers métacognitifs peuvent-ils contribuer à aider l'élève à mieux réussir à l'école ?

- Constats qui ont amené la question de recherche : Il existe des paroles d'élèves qui sont transversales au temps et à la parole scolaire et qui ne sont pas ou insuffisamment pris en compte à l'école pour y réussir.

- Type d'organisation ou d'action mise en place :

Mise en place, avec des demi-groupes classe, d'espace d'écoute et de parole spécifiques centrés sur l'explicitation par l'enfant de son travail d'élève (cf. technique d'explicitation centrée sur le « comment »

- Effets attendus :

Construction par l'élève d'un rapport au savoir centré sur les activités cognitives plus que sur l'instrumentation de la tâche ; productions langagières plus fines (reconstruction d'une activité scolaire en y indiquant l'implication).

Prise plus systématique d'une posture de médiateur cognitif par l'enseignant.

- Critères d'observation retenus : (pour les élèves suivis)

Volume et qualité de la production langagière.

Centration des productions langagières sur l'activité cognitive.

Prise de parole en classe : pour chaque élève et pour lui-même le cas échéant, l'enseignant tient un cahier sur lequel il note en quelques mots la synthèse de chaque séance (qualité et quantité et objet des prises de parole).

La Nouvelle France/Randonnai

- Thématique générale : Développement de la mémoire.
- Type d'organisation mise en place : Mise en place sur le temps scolaire d'ateliers de développement de la mémoire sous des registres variés (théâtre, chant, danse, Memory, jeux de stratégie, lecture/écoute, lecture/loto Cf. les fiches de chaque atelier). Chaque atelier dure un demi-trimestre, et concerne des élèves d'un seul cycle, (trois phases : novembre, février, mai).
- Effets attendus : développement de la mémoire sur les plans qualitatifs et quantitatifs, avec effets sur les apprentissages en termes mnémoniques et de stratégie d'apprentissage.
- Critères d'observation retenus : Pour chaque atelier, dont le contexte de déroulement est précisé, un test est prévu pour mesurer ses effets propres en terme de mémorisation. (Cf. fiche de chaque atelier).

La Taille/Le Theil sur Huisne

- Thématique générale : Aide aux enfants en difficulté dans la production d'écrits.
- Type d'organisation mise en place : Mise en place d'un « cahier de vie » personnel qui permettrait aux élèves d'écrire ce qu'ils veulent concernant leur vie et plus particulièrement ce qu'ils vivent en dehors de la classe, pendant les activités du CEL, d'une séance de 45 mn par semaine, avec l'enseignant, qui se centre sur les enfants en difficulté et un aide – éducateur, dans une relation d'aide à la production. La consigne est d'écrire un récit narratif, qui fasse si possible un lien entre la vie de l'enfant et l'école. L'enfant est associé à l'évaluation de son travail. Les contraintes données sont : lisibilité, soin, orthographe.

Ce cahier permettrait aux parents, animateurs, enseignants de mieux connaître ce qui se passe sur ces temps, de savoir si l'enfant apprécie ou non l'organisation (évaluation).

Mise en place d'un « cahier de liaison » avec signature des parents pour s'assurer que le message a été lu.

Effets attendus : Situation motivante pour écrire, sans contrainte d'écriture (style), obtenir que tous les enfants produisent des écrits et progressent (quantité et qualité des productions).

- Critères d'observation retenus :

Vie de « la gazette » ;

Intérêt suscité (élèves, parents, personnels divers) ;

Amélioration des productions : Qualité et quantité des productions écrites sur le nombre de mots, la syntaxe et le vocabulaire ; diversité, enrichissements.

Coutances/Les Hortensias

- Thématique générale : La compréhension de récit au cycle 1

Concepts et conceptualisation à l'école maternelle.

Stratégies de l'enfant dans un cadre didactique.

- Constat :

Les enfants en difficulté sont repérés comme dispersés, inactifs, amorphes et/ou agressifs.

- Les raisons et explications envisagées :

La fatigue : L'enfant a des difficultés à gérer physiquement les efforts demandés. Un travail a été mené au sein de l'école depuis une dizaine d'années.

Les problèmes dus à la situation familiale : L'enfant est centré sur son problème. Notre de part de travail se situe auprès des familles.

Le manque de projet : L'enfant n'a pas de projets de quelque nature que ce soit : production, apprentissage. Nous essayons d'avoir des projets de production significatifs des apprentissages engagés.

Une attitude non-scolaire : L'enfant est centré sur le plaisir ou le déplaisir de la situation immédiate. Il n'a pas de stratégie active d'apprentissage scolaire. Ce sera notre objet de recherche. Nous faisons donc le « pari d'éducabilité » pour tous en travaillant sur les stratégies de l'enfant apprenant dans un cadre didactique.

- Hypothèse : L'enfant est organisé pour donner la réponse attendue par l'enseignant à une situation donnée.

Problème : Quelles actions favorisantes l'enseignant devra-t-il mettre en place pour engager l'enfant dans un apprentissage conceptuel ?

Un exemple particulier : Le concept de personnage dans une didactique du récit.

Observables : le comportement de l'enfant :

Est-il encore inattentif ? agressif ? amorphe ? dispersé ?

Est-ce à des moments particuliers ? (moment des histoires ? début de séquence ? en regroupement ?)

A-t-il un début de stratégie à l'écoute d'une histoire ?

Sait-il chercher les référentiels pertinents pour faire son travail ?

Etapes :

Trouver une définition commune et opérationnelle de concept et conceptualisation ; se mettre collectivement au clair sur certains termes ; interroger et analyser nos pratiques ; identifier les actions favorisantes ; - Type d'organisation mise en place : mutualiser et mettre en œuvre ; observer la transformation des comportements.

- Type d'organisation mise en place : travail collectif didactique du récit ; concepts et apprentissages conceptuels.

Travaux dans les classes : croisement des travaux de chacune antérieurs et postérieurs à la formation commune ; croisement des récits connus et/ou étudiés en fonction des thèmes, sujets d'études et auteurs ; constitution d'un fichier des récits en fonction des sujets d'étude du point de vue narratif et des thèmes du

point de vue idéologique ; construction de programmation d'école et de classes ; construction d'un livret d'évaluation individuel de cycle 1 ; confrontation aux évaluations nationales ; analyse des résultats en référence aux évaluations nationales.

La Barre de Sémilly

Thématique générale : Les Tice au service des apprentissages

- Constats qui ont amené la question de recherche : Souci d'améliorer les résultats en lecture de tous les élèves, car beaucoup d'entre eux rencontrent des difficultés, au moment où les TICE se présentent comme un moyen pédagogique nouveau.

- Thématique générale : La question ou problématique de recherche faisant apparaître les deux variables : dans quelle mesure les TICE, suivant un logiciel et un protocole pédagogique précis, permettent-ils d'améliorer les performances en lecture des élèves ?

- Description rapide du dispositif expérimental, des hypothèses de recherche, des indicateurs retenus : les élèves de chaque classe, à partir d'une évaluation diagnostique sont répartis en groupe de besoin pour la vitesse ou la compréhension et ont un programme adapté avec un logiciel de lecture. Des tests sont pratiqués régulièrement pour mesurer l'efficacité de ce dispositif.

Cherbourg/Fraternité

- Thématique générale : Favoriser l'émergence de compétences en renforçant le lien entre la vie de l'enfant et les apprentissages scolaires.

Le détour par le jeu favorise-t-il l'apprentissage ? Le jeu à l'école, le jeu social (du commerce) est-il un moyen d'impliquer les parents dans l'apprentissage des enfants ? Domaine visé : les mathématiques.

- Type d'organisation mise en place :

Action vers l'enfant

Mise en place d'ateliers décloisonnés autour des jeux mathématiques au niveau des 3 cycles.

Questionnements : Des jeux pourquoi ? Comment s'en sert-on ? Quels effets pédagogiques ? Quels effets didactiques ?

Evaluation en octobre 2000 : Questions posées à l'enfant : Qu'est-ce qu'un nombre ? A quoi sert un nombre ? Entretiens après séances de 2 ou 3 élèves, avec prise de notes par un adulte, qui n'a pas participé à la séance ; outils ministériels.

En mai 2001 : 2 questionnaires aux enfants sur l'impact sur la vie familiale scolaire et sur la vie scolaire.

Action vers la famille

Octobre 2000 : questionnaire adressé aux familles sur le rapport au lien école-famille à travers l'activité.

- Effets attendus : construction de compétences mathématiques et production d'un rapport au savoir lié au sens des apprentissages. Q1 adressé aux parents au début du projet en octobre 2000 par rapport au lien école-famille à travers l'activité

c- Entrée « temps et espaces »

Caen/Authie Nord

- Thématique générale : Mieux articuler les phases d'apprentissages et les activités dans la journée de l'enfant.

- Type d'organisation mise en place :

Allongement de la durée du temps intermédiaire du midi.

Déplacement du maximum d'activités CATE du soir sur le temps du midi (11h45/13h30).

Réorganisation des emplois du temps pour placer le maximum d'activités avec les intervenants extérieurs (jeux d'échecs, activités sportives et artistiques) ou nécessitant des déplacements (piscine, voile, judo, ...), l'après-midi de 13h30 à 15h30.

Utiliser la soirée (17h/18h) pour des actions d'accompagnement scolaire et de soutien.

- Effets attendus :

Elèves moins fatigués et moins énervés l'après-midi.

Meilleure mise à profit des moments de disponibilité intellectuelle pour les apprentissages.

- Critères d'observation retenus :

Evolution des comportements des élèves.

Evolution du rythme des acquisitions et de la permanence de celles-ci (évaluations cognitives).

Saint Martin De La Lieue

- Thématique générale : Harmonisation de la journée de l'enfant

- Type d'organisation : Concertation entre école et services municipaux. ; coordination : comportement, attitude ; liaison entre les différents moments de la journée ; amélioration des structures : encadrement, aménagements matériels ; éducation partenariale à la citoyenneté .

- Effets attendus : Eviter les ruptures ; améliorer l'ambiance générale : éviter les conflits ; rendre l'enfant plus calme et plus disponible aux apprentissages.

- Critères d'observation retenus : aptitude au travail ; résultats scolaires ; organisation des activités en partenariat.

Fervaques

- Thématique générale : Aménagement de la semaine et de la journée scolaire

- Type d'organisation : projet de la semaine de 4 jours (lundi, mardi, jeudi, vendredi) avec amputation de 12 jours de vacances scolaires ; journée scolaire : Augmentation du nombre d'élèves, dédoubler le service du restaurant scolaire : maternelle : 11h 30 ; élémentaire : 12 h 15

- Effets attendus : harmonisation des rythmes de vie des différents membres de la famille (familles monoparentales en particulier) ; limiter l'absence du samedi matin ; avoir un meilleur rythme du samedi après-midi (moins de

précipitation le samedi pour les enfants qui fréquentent les clubs sportifs ou suivent des activités culturelles à Lisieux ou à Livarot) ; augmentation de cette fréquentation.

- Critères d'observation retenus : évaluation à la fin de chaque trimestre par rapport à l'année passée ; temps passé (enfants parents) ; réaménagement des emplois du temps journalier par rapport aux apprentissages (répartition des séquences pédagogiques) ; évaluation des résultats scolaires.

Lisieux/Guizot

- Thématique générale : Recherche sur l'aménagement du temps scolaire et périscolaire

Souci d'améliorer le temps « intermédiaire », temps de restauration, de transport et de retour de cantine difficile, récréation posant problèmes à ce moment, enfants non disponibles pour les apprentissages en début d'après-midi.

Temps scolaire : Recherche d'un travail en partenariat et de partage des compétences des adultes.

- Effets attendus : - Amélioration de l'ambiance dans la cour ; amélioration des relations entre les enfants ; meilleure aptitude au travail ; enfants plus calmes à la cantine.

- Modalités de mise en œuvre : Mise en place de conseils d'élèves ; mise en place de récréations décalées ; ouverture de la BCD pendant la récréation ; zones de jeux- aménagement de la cour ; accompagnement à la cantine : observations de la situation ; information des parents via le conseil d'école.

- Accompagnement et mise en œuvre :

Conseil de délégués d'élèves : prise en charge et suivi par un enseignant de l'école/liaison entre collègues/synthèse ; récréations décalées : prise en charge par l'ensemble des enseignants (par cycle) ; la cantine : prise en charge par le directeur/accompagnement dans l'autocar et observations sur place. Tous les midis, le directeur demande un compte rendu oral au personnel de service ; BCD : une aide éducatrice prend en charge la surveillance de la BCD ; fonctionnement du Conseil des délégués d'élèves :

Que faut-il faire pour améliorer : la cour de récréation ; l'utilisation de l'espace dans la cour, les relations entre les enfants ?

Débats au sein des classes : prise de décision pour proposition au conseil des délégués d'élèves ; réunion du conseil des délégués d'élèves pour adoption des propositions

Compte-rendus de réunions des délégués d'élèves dans le conseil des maîtres : Prise de décisions du conseil des maîtres en faveur des élèves, principe de fonctionnement :

réunions formelles et informelles des enseignants ; élections de délégués d'élèves et prises de décision : les maîtres donnent les grandes lignes de discussion ; débats et discussions dans les classes (vote des ordres du jour). ordre du jour établi par les enfants ; conseil des délégués d'élèves (Demandes/prise de décision- votes/Bilans/Mise au point) ; retour en conseil des

maîtres et compte-rendu des délégués dans chaque classe ; régulation et adaptation des demandes d'enfants aux possibilités réelles ; mise en œuvre des dispositions retenues ; communication aux parents ; attente de nouvelles demandes d'enfants.

- Modalités d'évaluation : novembre 2000 : Grille d'observation du comportement des élèves dans la cour (non remplie) ; 3ème semaine après les vacances : grille d'observation du comportement des élèves en classe sur une période donnée (non faite). Les raisons : La régulation des comportements dans la cour a été très rapide donc nous n'avons pas senti le besoin de remplir les grilles ; pour les classes, il est très difficile d'être à la fois observateur et acteur ; questionnaire donné en fin d'année aux parents et aux enfants ; entretien avec le personnel de service ; tableaux de synthèse regroupant les appréciations de chaque enseignant en fin d'année : tableau 1 : Evolution de l'aménagement du temps de récréation de l'après-midi ; tableau 2 : Analyse du comportement des enfants en classe en début d'année ; tableau 3 : Analyse du comportement des enfants en classe en fin d'année.

Le Mesnil Guillaume/St Denis de Mailloc

- Thématique générale : La journée de l'enfant, incluant les temps de garderie et de restauration scolaire.

- Constats : Lourdeur de la journée et des habitudes instituées pour les enfants faisant la journée continue ; problèmes d'énervernement ou de fatigue à certains moments de la journée (analyse par des questionnaires donnés aux enfants et constat des enseignantes) ; dysfonctionnement concernant la restauration scolaire (temps de présence à la cantine trop long).

- Objectif final : améliorer le bien-être des enfants en réorganisant la journée (temps scolaire et périscolaire), et permettre ainsi une optimisation des performances de chacun.

- Solutions envisagées : Changement d'horaires afin de réduire la journée d'école en échelonnant les rentrées et les sorties d'un quart d'heure ; refonte des emplois du temps à partir de l'observation des attitudes et des réactions des enfants (grilles d'observation), pour une complémentarité entre les deux classes de chaque école (décloisonnement).

- Moyens : repenser la tournée de ramassage ; prévoir une demi-heure de présence après le repas pour l'encadrement ; mettre du matériel à disposition des enfants sur ce temps ; observation des enseignantes à l'aide de grilles ; auto-analyse des enfants à l'aide de grilles ; enquête auprès des familles sur le décalage des horaires.

Saint-Pierre Lebissey

- Thématique générale : Aménagement du temps scolaire.

- Type d'organisation : Mise en place d'ateliers, sur le temps de midi : 12h15-13h15, par créneaux dans l'année scolaire. Les enfants choisiront librement leurs ateliers, sachant qu'ils auront la possibilité de rester jouer librement dans la cour.

- Effets attendus : Diminution de la violence existante suite à une récréation longue et « vide ». ; gain d'attention et de concentration pour « aborder » les apprentissages l'après-midi.

- Critères d'observation retenus : taux de fréquentation des ateliers ; quels sont les enfants qui s'inscrivent ? Observation des comportements, de la disponibilité face aux apprentissages proposés l'après-midi l

Bellême

- Thématique générale : Comment aménager le temps scolaire pour faciliter les apprentissages scolaires ?

- Type d'organisation mise en place : dédoubler la garderie du matin : maternelle/élémentaire. Deux espaces avec deux adultes ; pour élémentaire, BCD avec un aide-éducateur ; accueil du matin possible de manière échelonnée directement dans les classes de 8H50 à 9H00, avec un aide-éducateur qui « régule » dans le couloir ; création de deux récréations décalées le matin : pour les CP, CE1 et CE2, de 10H15 à 10H30 et pour les CM1 et MM2, de 10H35 à 10H50 ; accueil de l'après-midi possible dans les classes de 13H20 à 13H30 pour une activité lecture à la carte. Puis, de 13H30 à 14H00, ateliers « le temps de lire », sous des formes pédagogiques variées et articulées aux thématiques et projets. Aide de l'aide éducateur.

Amélioration du temps de cantine

- Effets attendus : cette gestion des moments autour des temps de classe et des espaces de l'école (locaux, cour) devrait permettre aux élèves d'être plus calmes, plus réceptifs en classe, et plus autonomes.

- Critères d'observation retenus :

Un état des lieux actuel est réalisé par chaque enseignant en une page.

Après la mise en place progressive des quatre actions, une fois par quinzaine, chaque enseignant note sur une page maximum les points forts et les points faibles de chaque action.

Une grille d'observation est élaborée par l'équipe enseignante : observation dans les classes par les enseignants : une semaine en déc. 00 et une en mars 01 ; observation des comportements pendant les récréations. Propositions d'actions pour favoriser calme et concentration

De plus, une fois par mois, l'avis des élèves est sollicité sous des formes variées (débat de classe ; réponses individuelles à une question et une prise de note de synthèse est réalisée par l'enseignant et/ou l'aide éducateur.

Granville/Jules Ferry

- Thématique générale : Aménager la journée de l'enfant pour une meilleure disponibilité aux apprentissages

Type d'organisation mise en place : Organiser l'accueil ; réduire l'après-midi ; réorganiser la semaine. Améliorer les emplois du temps : alternance dans les disciplines ; varier les formes de travail ; alterner les temps forts et les temps faibles ; repenser les récréations ; aménager des temps passerelles

Effets attendus : Plus grande disponibilité ; plus d'autonomie ; moins de fatigue.

- Critères d'observation retenus : L'enfant est absorbé par sa tâche jusqu'à son terme ; l'enfant pose des questions en lien avec l'activité ; la reprise des activités est rapide ; l'attention est soutenue tout au long de la tâche, inventaire des causes de fatigabilité.

Avranches/André Parisy

- Thématique générale : Aménagement des temps de récréation et du midi ; cohérence éducative entre les divers partenaires
 - Hypothèse : La disponibilité des élèves face aux apprentissages scolaires est optimisée par l'aménagement des temps de récréation et de midi. Les aménagements des différents espaces permettent une auto-régulation des comportements.

Lien entre la recherche et le projet d'école : La citoyenneté.

Dispositif mis en œuvre : *Temps de récréation* : Aménagement des lieux permettant des activités variées : cour, BCD, salle de sport, espace, jeux calmes.

Temps de midi : - Mise en place d'une coordination éducative pour une cohérence du projet entre l'équipe enseignante et les partenaires (animateurs). Présentation des ateliers avant le début d'un nouveau cycle pour un réel choix des élèves ; création d'ateliers BCD (lire et faire lire ; informatique) pour les enfants non inscrits au temps du midi ; création d'un tableau répertoriant les différents choix des enfants, permettant le suivi de leurs vœux

- Modalités d'évaluation du dispositif : une enquête a été menée auprès des enfants et des adultes afin d'évaluer le système mis en place (bonne occupation des lieux, mesure de l'agressivité). Les enfants ont répondu 2 fois au questionnaire mis en place par la psychologue scolaire.

Greville/Hague- Les Grands

- Thématique générale : : Améliorer le fonctionnement professionnel de l'équipe pour favoriser les apprentissages

- Type d'organisation mise en place : le fonctionnement en équipe favorisera les apprentissages s'il y a une élaboration, programmation des contenus des concertations et de la régulation de l'expérimentation par l'équipe enseignante et/ou les partenaires impliqués dans la programmation du projet : (animateurs, mairie, district, aide-éducateur, C.P.C, RASED). Une construction avec l'aide du RASED de stratégies élaborées et adaptées aux difficultés des élèves pour aider les enfants en fragilisation scolaire. Constitution avec l'aide du RASED d'outils d'évaluation spécifiques

- Effets attendus : Cohérence éducative entre les différents partenaires pour favoriser les apprentissages; mise en place d'outils communs ; meilleure adaptation et investissement de l'élève par rapport à ses apprentissages; amélioration de la réussite scolaire.

- Critères d'observation retenus : effets sur les pratiques enseignantes; évaluation de la pertinence des outils; évaluation du comportement des élèves face aux apprentissages et de la réussite .

Brecey/Louis Pinson

- Thématique générale : Régulation entre équipe pédagogique et partenaires éducatifs dans le cadre du CEL.
- Type d'organisation mise en place : mise en place d'une réunion semestrielle de tous les partenaires éducatifs et de l'équipe pédagogique, au niveau de l'établissement, centré sur la cohérence des actions mises en place sur la journée de l'enfant, avec entre les réunions, mise en place de commissions pour étudier les problèmes posés, proposer des solutions opérationnelles (espace de parole orienté vers l'action) ; amélioration des conditions d'encadrement des heures d'études ; modification des conditions matérielles et à terme de la qualité d'ensemble du temps de restauration. ; réorientation des fonctions des aides – éducateurs vers des activités de soutien pédagogique (revoir leurs emplois du temps) ; mise en place d'un passeport pour les ateliers du midi : formaliser l'engagement des différents partenaires (élève, école, atelier, parents) et permettre un suivi efficace des activités ; la forme est à déterminer.
- Effets attendus : enfants plus calmes, moins stressés surtout le midi et plus attentifs l'après-midi pour aborder les apprentissages.
- Critères d'observation retenus : enseignants : noter le nombre et qualité des contacts, formels et informels entre les partenaires (carnet de bord succinct pour chaque enseignant) ; enfants : prise d'informations sur le déroulement de la journée à deux reprises : juin 2000 , janvier2001 et juin 2001 : forum au cycle 2 avec prise de note par un adulte ; forum suivi d'une production écrite des élèves. Pour chaque point particulier (étude, restaurant scolaire, atelier) Cf. la réalisation des améliorations décrites.

D - Les méthodologies

1 - La problématique de la recherche

Pour répondre à la problématique de la recherche : *comment les activités pédagogiques et éducatives, organisées et articulées tout au long de la journée et de la semaine de l'élève, favorisent-elles son développement et ses apprentissages scolaires ?*, le chef de mission et la chargée de mission, lors de l'accompagnement des enseignants ont adopté la méthodologie générale, proposée par l'INRP selon les cinq étapes :

- 1- l'inventaire des activités proposées aux élèves ;
- 2- l'articulation des activités ;
- 3- le choix des objets de recherche ;
- 4- l'observation des corrélations entre l'organisation du travail, les formes de partenariat et les effets sur les comportements et les apprentissages ;
- 5- la compréhension des processus qui déterminent la progression des élèves.

Pour élaborer des éléments de réponses à sa problématique, chaque équipe a retenu une des quatre entrées proposées (Les élèves, les partenariats, le temps et les espaces, les savoirs), correspondant au plus près de son contexte et des expériences déjà tentées dans l'école. Il a parfois été difficile de déterminer une seule entrée.

Les équipes se sont heurtées à la difficulté d'être à la fois dans une action d'enseigner et dans une action de recherche, sans adultes supplémentaire pour réaliser les observations prévues (remplir des grilles d'observations, interroger les élèves etc.....

Les préoccupations de départ, les logiques à l'origine des recherches, les constats qui ont fait émerger la problématique de chacune d'elles et qui ont prévalu à la mise en place du dispositif ont été évoqués lors de la présentation des objets de recherche organisés en rapport avec les quatre entrées prévues à l'origine de la recherche INRP (au point C1 et C2).

2 - L'organisation de la recherche et de l'accompagnement des écoles

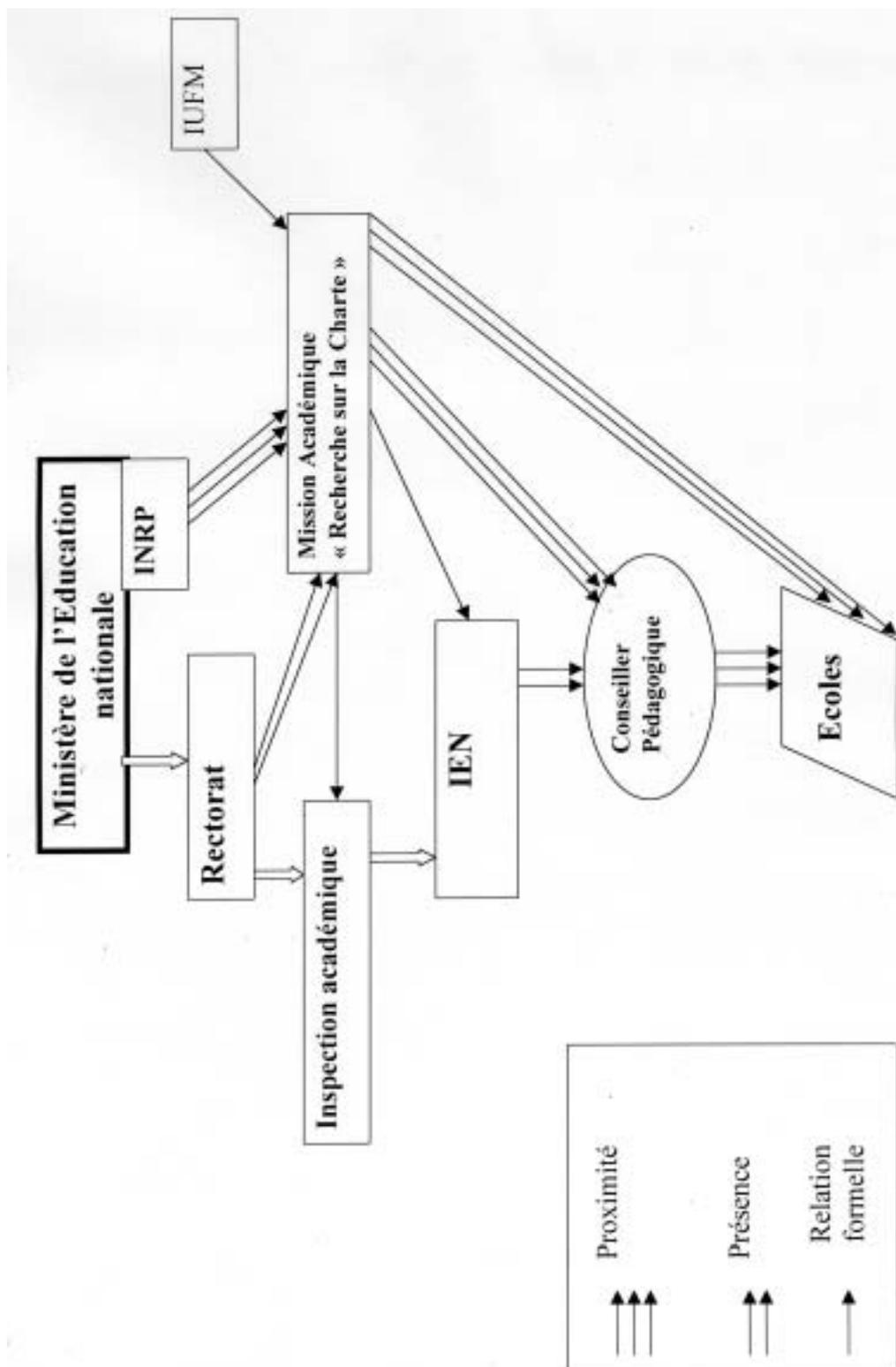
a- Organigramme permettant de comprendre les articulations entre les institutions et les acteurs impliqués dans la recherche

Explicitation de la légende :

Proximité : Relation d'accueil et collaboration fructueuse

Présence : Relation fonctionnelle existante entre les acteurs concernés

Relation formelle : Les acteurs jouent le jeu imposé par leur place dans le système éducatif.



b- Evaluation du séminaire : "Transformations de l'école : quelle synergie entre les acteurs de terrain et les chercheurs ?"

Outre l'organigramme, cette évaluation donnera des indications complémentaires permettant de comprendre les articulations entre les institutions et les acteurs impliqués dans la recherche.

Le séminaire du 30 novembre a permis aux équipes de se compter : une vingtaine d'écoles se trouve encore engagée dans des projets d'école tels qu'ils ont été définis par le programme de l'an dernier. Après un an de mise en route, cette rencontre acteurs de terrain-chercheurs a été avant tout un moyen de relancer les projets en capitalisant les acquis tout en échangeant sur les problématiques essentielles.

Evaluation par le groupe organisateur¹

Les collègues de l'Université et la Cellule se sont réunis le 11 décembre 2000 pour mener ensemble l'évaluation du travail mené pour le séminaire "Transformations de l'école".

Il est dommage que ce séminaire, qui s'adressait au départ (en septembre 2000) à 120 enseignants potentiels (30 projets scolaires en cours) n'ait en fait regroupé qu'une vingtaine de projets (abandons des autres), regroupant cependant plus de 60 enseignants qui se sont déplacés le 29.11.2000, fort engagés. La présence des IEN et des conseillers pédagogiques, malgré les nombreuses invitations sur proposition des IA, a été très limitée aux personnes déjà investies autour des projets.

Il faut noter les grandes difficultés qu'il y a à mobiliser les structures du primaire dans les IA (remplacement des enseignants, ordres de mission, participation des IEN et conseillers pédagogiques) et il faudra probablement au niveau rectoral affiner les modalités de travail avec les IA pour que les prochaines initiatives en direction du primaire soient moins laborieuses.

Si le style universitaire "communication lue" a un peu perturbé les participants, les interventions et échanges par thème entre les acteurs de terrain et les chercheurs "ont fait sens".

Les aspects les moins réussis ont été, pour les collègues de l'université, la qualité des échanges dans les ateliers. Alors que les enseignants les ont jugés positivement (38/42), les deux chercheurs, malgré le travail de cadrage mené par la CIFP, ont trouvé les échanges "vagues, théoriques, émiétés" pour 2 ateliers sur 3 (l'atelier TICE a bien fonctionné). Il faut aussi noter que l'atelier "Rythmes scolaires" a été supprimé du fait du peu d'inscrits. Saturation du sujet malgré son importance ?

Les points forts ont été, du point de vue des organisateurs, la qualité du partenariat CIFP-Université qui a été mené pendant trois mois sur ce projet de

¹ Christian Coturel, Frédérique Deroure-Corté et Catherine Marlier-Riquier de la CIFP-Rectorat, Thierry Piot et Marie Françoise Caccia de l'Université.

séminaire. Le travail, clairement défini, s'est fait de part et d'autre en étroite collaboration et respect mutuel.

Le partenariat avec le lycée Jean Rostand a aussi été excellent : l'équipe de l'établissement, efficace et dévouée, a vraiment contribué au succès de ce séminaire. Seul problème, les difficultés de parking aux alentours qui ont expliqué le retard des participants.

La couverture de presse a été d'un très bon retour sur investissement car l'article de Ouest France du lendemain était de qualité.

c-Organisation de la recherche

Les moyens INRP sont utilisés sous la forme d'une demi-décharge de MF CACCIA (septembre 1999-2000), complétée par une demi décharge académique (septembre 2000-2002).

Soutien total du rectorat pour les frais de déplacements.

Nous nous heurtons aux difficultés académiques pour mettre en place des stages ou des réunions de travail : énormes problèmes de remplacements dans l'Académie. Autres priorités données par l'institution : les journées ne sont pas retenues également au plan de formation selon les départements. Les conseillers pédagogiques, répondent aux priorités de travail de l'institution. Ils n'ont majoritairement pas de temps à consacrer pour accompagner les équipes.

d- Dispositif de recherche et d'accompagnement

Modalités d'organisation du travail avec les écoles

ρ Accompagnement des équipes pédagogiques sur le calendrier des journées libérées par l'institution, essentiellement par MF CACCIA et par T. PIOT concernant 1 école de la Manche et 3 écoles de l'Orne.

ρ Accompagnement de l'IUFM : pour une école de la Manche par un professeur-chercheur sur deux journées de stage (présence de madame Caccia.

ρ Accompagnement d'une IMF : pour une école de la Manche, dans laquelle elle exerce ses fonctions de professeur des écoles.

ρ Accompagnement ponctuel de conseillers pédagogiques dans deux écoles de la Manche et trois écoles de l'Orne.

Pour l'année 2000-2001 :

ρ Dans l'Orne les écoles ont eu des stages retenus au plan académique, variant d'une demi-journée à 2 journées par an, accompagnés par le chef de mission, la personne chargée de mission et selon les endroits par un IEN et (ou) un conseiller pédagogique.

ρ Dans la Manche, 2 journées annuelles étaient retenues au plan académique. 4 écoles n'ont pu avoir la deuxième journée, faute de remplaçants. La première journée n'a pu toujours être remplacée pour l'ensemble d'une équipe, dans une école. Accompagnement du chef de mission, ou de la personne chargée de mission, des IEN ou conseillers pédagogiques sur ces journées et pour une école, de la psychologue scolaire.

ρ Dans le Calvados, les équipes ont pu avoir 2 journées annuelles de réflexion, selon un calendrier établi en fonction des disponibilités de remplaçants.

Accompagnement de la personne chargée de mission, et d'une journée sur un site de l'IEN et (ou) du conseiller pédagogique.

Le 29 novembre 2000 : mutualisation des pratiques et des recherches, lors du séminaire : « Transformations de l'école : quelle synergie entre les acteurs de terrain et les chercheurs ? »

Pour l'année 2001-2002 :

Suite à la rencontre de travail à Nantes avec l'INRP, nous avons demandé le 12 novembre 2001, aux IA et IEN par voie rectorale (avis favorable et enveloppe budgétaire accordée pour les frais de déplacements) que deux journées soient accordées aux équipes pour les accompagner dans la rédaction de la recherche. Le courrier est resté en « souffrance » dans des services et n'a été communiqué aux IA par fax que le 5 mars 2002, sans réponses depuis. Cette demande a été faite tardivement dans l'Académie, consécutivement, à un changement de contrat de l'INRP. A l'origine de la recherche, le calendrier s'arrêtait pour les équipes pédagogiques en juin 2001. L'année 2001-2002 était « la synthèse des observations et du recueil de matériaux » par les chefs de projet. Faute de temps, alloué par l'institution les équipes ne procèdent généralement pas à la rédaction de leur recherche. Deux écoles ont écrit leur monographie : l'école élémentaire A. Parisy d'Avranches et l'école primaire de Marolles.

ρ Outils méthodologiques utilisés

Mise en place de la recherche, objets de recherche, outils selon les livrets d'accompagnements élaborés par l'INRP. Elaboration d'outils spécifiques aux objets de recherche de chaque équipe : grilles d'observations, carnets de bord, entretiens, analyse de pratiques, questionnaires, analyse de production d'élèves. Quelques contacts électroniques et pour la plupart des contacts téléphoniques ont permis la communication entre les accompagnateurs et les équipes. Les écoles ont refusé de travailler avec l'équipe de recherche sur des temps libres (mercredis, le soir après l'école). Nous avons dû nous en tenir aux journées de stage quand elles ont pu avoir lieu. Le livret « Ecrire pour se décrire » ne sert pas aux écoles pour rédiger leur rapport de recherche (cf point n°2). Les deux équipes qui ont rédigé leur recherche, ont utilisé la trame proposée pour la rédaction des monographies dans : « L'aménagement des temps et des espaces », Douze écoles en France, INRP, 2000, avec laquelle nous avons travaillé lors des journées possibles d'accompagnement.

Le tableau ci-dessous, n°12 Fiche action recherche école primaire, résume de façon chronologique les différentes étapes du travail engagé avec les équipes.

Tableau 12 : Fiche action recherche « école primaire ».

Objectifs	Actions	Calendrier	Acteurs/Partenaires	Evaluation/suivi	Etat de réalisation
Explicitation de la démarche de recherche	Sélectionner l'échantillon INRP des écoles suivies par la recherche et visites dans ces sites de recherche	Janvier à juin 1999	IA ; IUFM ; IEN ; CTICE ; équipes pédagogiques engagées	Adhésion formelle des équipes engagées.	Réalisé
Constitution d'un réseau de recherche réactif entre l'INRP et le terrain	Nombreuses réunions de mise en place avec les partenaires de terrain, aux différents échelons.	Septembre 1999 à janvier 2000	Idem	Retour des documents de l'étape 1 de la recherche : état des lieux	Réalisé
Identification des objets de recherche	Travail sur site entre les équipes pédagogiques et de circonscription et l'INRP	Janvier en juin 2000	Idem	Réalisation des fiches « projet de recherche » pour chaque site	Réalisé
Recueil de matériaux en suivant les indications méthodologiques de chaque fiche projet.	Deux journées INRP/équipes sur site.	Sept 2000 à juin 2001	Idem	Suivi de chaque site, dans le travail de recueil de matériaux	En cours dans les différents sites.
Séminaire académique « Recherche école primaire ».	Conférences et ateliers d'échanges thématiques	Me 29 XI 2000	Idem	Actes du séminaire académique et participation des équipes pédagogiques.	Réalisé, avec un document préparatoire mais sans les actes.
Analyse des matériaux Résultats de la recherche	Capitaliser, par thème les matériaux et analyse ;	Septembre 2001 à juin 2002.	INRP	Rapport de recherche académique	A venir

d- Raisons de désengagement des écoles dans le dispositif invoquées par les équipes pédagogiques

Par rapport à la liste initiale nous pouvons discerner 3 catégories

1-Abandon dès le début de la première année, avant la mise en place de la fiche de projet, mouvement du personnel enseignant, changement de direction ou de membres de l'équipe, barrière de la rédaction et du temps disponible.

2-Retrait entre septembre 2000 et juin 2001 : modification des équipes pédagogiques (avec souvent le départ du directeur d'école), espoirs déçus quant à l'obtention de moyens supplémentaires (en temps) ; remplacements incomplets ou nuls lors de journées de stages prévues au plan de formation ; conjoncture politique peu favorable avec les démissions de C. Allègre et de P. Meirieu ; pas de pilotage au niveau de la circonscription ; pas d'équipes de suivi, impression de ne pas avancer, d'être isolées ; pas d'équipe universitaire impliquée sur le terrain ; impossibilités de travailler sur les projets choisis, notamment sur les projets d'aménagements du temps : les équipes municipales ne voulant ou ne pouvant donner les moyens de mettre en place ces projets. Egalement difficultés de mener à bien une réflexion engagée sur un sujet pointu (la mémoire). Une formation et un accompagnement par un expert sur la pratique de l'entretien d'explicitation auraient été nécessaires. Cette formation faute de moyens financiers (rémunération d'une intervenante pressentie) et de moyens en temps (stages), n'a pu avoir lieu. L'équipe a abandonné. Des découragements se sont fait ressentir en raison du mauvais fonctionnement du site INRP. Les échanges et les possibilités de mutualisation prévues n'ont pu être effectives.

3- Désengagement à la rentrée 2001 : Manque de temps et d'accompagnement pour une rédaction d'un rapport de recherche, conformément aux nouvelles recommandations de l'INRP, fixées en septembre 2001 (changement d'équipe à l'INRP et de modalités), manque de suivi, « d'évaluation réelle de l'INRP », d'outils tels que des équipes se les étaient représentés.

E - Les résultats : effets obtenus, analyse et discussion

Nous rapporterons l'analyse des résultats que nous avons pu faire d'après les matériaux envoyés par les équipes et d'après leurs représentations. Nous reprendrons les résultats des écoles selon les entrées choisies (cf : C- les objets de recherche, point 2). Cette analyse ne présente pas un caractère scientifique au sens strict du terme (cf en fin de rapport la conclusion rédigée par T. Piot : « La recherche sur « la Mission Ecole Primaire » : un analyseur du rapport entre les enseignants, les chercheurs et les pilotes du système scolaire »).

1 - Entrée partenaires

Marolles

ρ Une partie du projet a été menée. Actions réalisées :

- Convention BCD/BM réalisée juin 2001.
- Répartition des interventions orales lors des réunions entre la directrice et la responsable BCD/BM.
- Exposition sur le thème de l'Afrique qui a rassemblé les 4 classes de l'école et la BCD et qui a fait réagir les élèves, les parents, les partenaires (critiques, prise de conscience de l'évolution scolaire des enfants, meilleure lisibilité de l'école).
- Elargissement des relations avec les partenaires.

ρ Points forts : La réalisation de la Convention BCD/BM a été effectuée.

Le conseil d'école des enfants a permis de constituer un règlement intérieur de la BCD et des suggestions pour son utilisation.

Projet fédérateur au niveau des enseignants et des partenaires (BCD/BM) par le biais d'une exposition sur l'Afrique du cycle 1 au cycle 3.

Les enseignants : Amélioration de la connaissance des enfants sur les plans psychologiques et cognitifs ; amélioration relationnelle avec les partenaires ; amélioration de la vie professionnelle : changement et amélioration des pratiques pédagogiques ; apports positifs d'une formation personnelle par le travail d'équipe éducative élargie (INRP).

Les partenaires : Meilleure connaissance des partenaires et travail effectif ensemble. Les parents ont eu une participation indirecte à la visite de l'exposition à 80 % et une participation directe par l'apport d'objets, de souvenirs, de diapos et par l'utilisation de l'informatique avec les enfants.

ρ Points faibles : Difficultés de réunir pour mettre en place les projets les partenaires intergénérationnels (pas d'enfants, ni d'adolescents, ni de personnes du troisième âge n'étaient présents à la première réunion malgré les affiches d'invitation réalisées par les enfants et collées dans la commune). Difficultés : la personne responsable de la BCD/BM a été absente en raison de longue maladie. Il a été difficile de gérer le projet sans un des membres les plus importants qui oeuvrait bénévolement à l'école. Le manque d'aide éducateur n'a pas été favorable à cette organisation.

L'impact sur les apprentissages ainsi que sur les comportements face à l'apprentissage, n'ont pas été évalués.

ρ Recommandations

Un tel projet a pu se réaliser, malgré les absences répétées de la bibliothécaire parce que le projet fonctionnait déjà de façon informelle et que 2 membres de l'équipe pédagogique étaient très soudés et très investis dans l'école depuis plusieurs années.

ρ Perspectives

- Obtenir des subventions de la municipalité pour des projets particuliers.
- Créer d'autres projets communs à l'avenir.

RPI Urville/Cauvicourt

Inscription des parents et des élèves pour la matinée d'accueil :

Cycle 3 sur 15 familles : 4 parents et 4 enfants (sondage effectué au 1^{er} trimestre : 7 parents et 7 enfants) ;

CP-CE1 sur 16 familles : 8 parents et 4 enfants (sondage effectué au 1^{er} trimestre : 13 parents et 7 enfants) ;

Classe enfantine sur 14 familles : 4 parents et 4 enfants : sondage effectué au 1^{er} trimestre : 6 parents et 7 enfants).

A la lecture des derniers résultats, il était difficile de mettre en place des activités dans les conditions réelles de travail en classe enfantine et au cycle 3. Au CP-CE1, la présentation d'un début de matinée (par les enfants et l'enseignante) a été proposée à tous les parents et enfants inscrits dans les 3 cycles.

Participation : parents 8 ; enfants 1 (cl.enf.) ; 5 (CP) ; 1 (cycle 3)

ρ *Bilan* : Pour les parents présents le bilan est positif, intéressant, mais le trop petit nombre d'enfants n'a pas permis de faire vivre une réelle matinée de classe.

Pour les enfants l'expérience est intéressante mais décevante parce qu'ils se sont beaucoup investis dans la préparation de cette matinée, pour y voir peu de participants.

Pour les enseignants, mêmes observations.

Le guide des parents « pour mieux comprendre l'école »

Il a été réalisé pour la période des nouvelles inscriptions avec la participation des membres de l'AEPE et du comité de parents.

Un parrainage des nouveaux parents par les anciens a été mis en place.

ρ Perspectives

Le guide des parents restera un outil de communication pour les années à venir, ainsi que le parrainage mis en place. Des conclusions de satisfaction ne pourront être tirées qu'à plus long terme.

Publique Hesloup

Effets constatés, résultats obtenus ou escomptés :

L'outil construit pour les enseignants et le cahier spécifique des élèves fournissent des matériaux qui attestent d'une meilleure cohérence des décroissements. Il aide les enfants à donner du sens à leurs apprentissages (cf analyse diachronique des bilans des élèves).

Saint Maurice en Cotentin

ρ Bilan de l'utilisation des cahiers d'étude : période n°1 de la rentrée à la Toussaint

- *En CP-CE1*, les cahiers sont signés plutôt régulièrement, par contre on remarque peu d'interventions d'adultes sur ce cahier. Il faut savoir que l'enseignante donnait peu de travail écrit jusqu'à présent. En réunion de parents, elle avait souhaité que les parents utilisent ce cahier pour faire part de leurs réactions face au travail du soir (leur difficulté face à un nouvel exercice, ou les difficultés de leur enfant- cahier oublié, refus de travail..). En fait les parents n'écrivent pas sur le cahier, peut-être parce qu'ils n'y trouvent pas d'utilité (« tout va bien ») soit ils n'osent pas.

- *En cycle 3*, les parents signent peu les cahiers, ils corrigent le travail des enfants, font faire du travail supplémentaire, posent des questions par écrit. Ils ne l'utilisent pas pour faire part des difficultés.

Il y a aussi divergence au sein de l'équipe pédagogique par rapport à l'intervention des parents. Doit-on demander aux parents d'intervenir en aidant leurs enfants ? Le risque alors est de constater un déséquilibre entre les familles. L'école aura-t-elle alors les moyens de réduire ce déséquilibre ? Le fait de noter quelles familles sont présentes auprès de leurs enfants présente-t-il un intérêt ? De toute façon, ce constat a été sans surprise pour les enseignantes. Certaines pensent que l'intérêt de l'intervention des parents se situe plus en termes d'analyse de l'attitude de l'enfant face à son travail le soir, travail qui échappe en grande partie à l'enseignant.

Décision : Proposer une grille à remplir par les parents sur la façon dont leur enfant effectue son travail à la maison et les relations qui sont mises en place à ce moment.

ρ Bilan du suivi du travail du soir par le cahier d'étude et le cahier de classe. Avril 2001

1- Cahier de classe

Les cahiers de classes circulent mal entre les classes et la salle d'étude.

- 1 élève ira porter le cahier de classe chaque matin dans les classes correspondantes.

Les leçons ne sont pas toujours écrites en CM2.

1 élève plus rapide écrira les leçons sur le cahier de classe.

Il y a peu de commentaires de la part de l'aide éducatrice.

- L'équipe des enseignantes va l'inciter à ne pas hésiter à leur faire part des difficultés de comportement, des oublis matériels et des difficultés purement scolaires des élèves qui vont à l'étude. Ces informations sont souvent faites oralement et de façon ponctuelle mais il est nécessaire qu'il y ait une trace écrite.

2- Tableaux mensuels de bilan.

Un mois n'a pas été évalué (le mois de février) dans les classes de cycle 3.

- Pas vraiment de raison (négligence).

Il a été nécessaire de fixer un temps d'observation du cahier d'étude par l'enseignante. En général, cela se passe bien le matin au moment de l'accueil ou juste au début des activités scolaires lors d'un travail en autonomie. Au Cp-CE1, cela permet à la maîtresse de revoir rapidement une difficulté avec l'enfant.

Signature du cahier d'étude.

- Son absence n'est pas forcément révélatrice de la non intervention des parents dans le suivi du travail du soir. Sa présence n'est pas non plus le signe que le parent a travaillé de façon efficace avec son enfant.

L'équipe décide de la maintenir tout de même comme moyen de pression.

Signature de l'aide éducatrice

- Cette case n'est pas vraiment utile. Elle effectue un suivi sérieux au cours de l'étude à l'école. Nous décidons de la supprimer afin d'alléger le travail de bilan des enseignantes.

3- Cahier d'étude

Problème de correction

- Il est indispensable que les cahiers soient corrigés lorsqu'il s'agit par exemple d'activités d'apprentissage orthographique ou de techniques opératoires. C'est un problème relativement simple à résoudre au CP/CE1 où les activités écrites sont peu nombreuses et courtes. Au cycle 3, il est important d'organiser une réflexion sur le travail organisé dans le cahier. Est-ce une activité où l'orthographe est l'objectif principal ? Selon le critère retenu, la correction des fautes est nécessaire ou non. Par contre, il est indispensable que les élèves et leurs parents sachent pourquoi l'enseignante n'a pas corrigé les fautes. Dans le cadre d'un travail de recherche, l'enseignante valorisera les informations obtenues sans s'arrêter aux fautes de copie ou autres. Cette réflexion doit permettre aussi de redéfinir le rôle de ce cahier d'étude dans la relation école- famille.

Commentaire des parents sur le cahier d'études.

- Au CP/CE1, ces commentaires augmentent et informent l'enseignante des difficultés des élèves à réaliser le travail demandé. L'enseignante répond alors en interpellant l'enfant au moment de l'accueil (soutien rapide, explication supplémentaire, méthodologie) et en donnant des conseils aux parents tout en dédramatisant et en rassurant.

Il y a relativement peu de commentaires sur les cahiers en cycle 3, c'est sans doute dû à l'information différente qui avait été faite dans les classes au cours de réunions de parents.

Non prise en compte du travail oral effectué à la maison ou à l'étude.

- Lors de notre bilan du travail réalisé sur le cahier d'étude, on a constaté que nous ne pouvions pas prendre en compte le travail oralisé le soir. Cela nous semble très dommageable car il correspond vraisemblablement à une part du travail importante du travail effectué. Nous avons donc demandé aux parents de bien vouloir indiquer en écrivant simplement le mot « oral » sur le cahier d'étude lorsqu'ils ont fait lire leur enfant à voix haute, lorsqu'ils ont fait réciter un résumé d'éveil ou une poésie, lorsqu'ils ont revu les tables de multiplication ou tout autre exercice oral. La même demande a été faite auprès de l'aide éducatrice. Cette annotation sera notée sur les tableaux mensuels de bilan.

ρ 4- Bilan des réunions de parents (janvier-février) sur le travail du soir.

- Ces réunions ont été appréciées des parents même s'ils ont regretté leurs dates tardives. Ils souhaiteraient à l'avenir qu'elles aient lieu au cours du 1^{er} trimestre. Elles ont permis aux enseignantes d'explicitier leurs méthodes et les contenus des programmes dans chaque cycle. Il a fallu rassurer les parents des enfants du CE2 en leur réexpliquant à quoi correspondaient les cycles et l'impossibilité pour les enfants de maîtriser les notions venant juste d'être abordées.

- Il a été important de rappeler le rôle de chacun, enseignant et parent, auprès de l'élève. Il est hors de question de demander aux parents de remplacer l'enseignant. Un certain nombre de parents étaient plus exigeant que la maîtresse tout en se plaignant des relations avec leur enfant au moment des devoirs. Il a été alors redit de la nécessité de la communication avec la maîtresse en cas de difficultés, au lieu de reprendre ces notions à sa façon, il est beaucoup plus utile de prévenir l'enseignante que le travail demandé a posé beaucoup plus de problèmes et que l'enfant n'a pas réussi. Il est clair qu'à travers le travail demandé se pose la question « comment l'enfant apprend-il ? »

- Se pose aussi la question : « Quel travail donner pour que tous les parents puissent accompagner leur enfant ? » Il est indispensable que ce travail du soir n'accroisse pas les différences entre les élèves issus de milieux familiaux divers. Cela suppose donc une réflexion des enseignantes dans ce domaine aussi. Il est possible que la restitution de ce travail soit modulée en fonction des difficultés des enfants.

ρ 5- Où en sommes-nous de l'utilisation des différents outils mis en place ?

Les tableaux mensuels ont été abandonnés par les enseignantes : ils étaient sans surprise (c'était toujours les mêmes élèves qui n'avaient pas fait le travail ou les mêmes parents qui ne les signaient pas) - ils nécessitaient du temps journalier pour les remplir - ils n'étaient qu'un constat - la mention "travail oral" étant très peu utilisée en C3, le manque de traces sur le cahier d'étude n'était pas forcément la preuve d'un non travail (par contre cette même mention est très utilisée en CP-CE 1). Le reste des outils fonctionne bien

ρ Points faibles : - les enseignantes de la maternelle, se sont senties un peu exclues de cette recherche, n'étant pas trop concernées par le travail du soir.

- le travail au niveau de l'INRP a été trop irrégulier : 1 rencontre par an n'était pas suffisante

pour dynamiser cette recherche.

Ce travail ne peut être fait qu'avec l'aide d'un regard extérieur. On est trop impliquées par rapport aux enfants et aux parents. On est aussi trop dans la "dure réalité du terrain" avec des horaires non extensibles en terme de réunions.

Il est indispensable qu'un effort soit fait en terme de communication avec les aide éducatrices dans l'école. Un temps institutionnalisé doit être mis en place pour faire le point une fois par mois. La communication ponctuelle (à la récré, au cours des études, entre deux portes) ne suffit pas.

ρ Points forts : - cela a renforcé le dynamisme de l'équipe en termes de recherche pédagogique et d'échange ;

- la mise en place des réunions avec les parents a aplani les difficultés de communication et une meilleure compréhension des méthodes utilisées. On a l'impression de plus de confiance de leur part ;

- les journées dégagees d'école étaient valorisantes pour l'équipe, motivantes et permettaient d'élever le débat.

ρ Recommandations

Il nous semble indispensable de bien expliquer cette action aux parents, aux aide éducatrices et aux enfants afin que chacun comprenne ce que nous attendons de tous. Il faut que chaque enseignante ait un regard régulier sur le cahier pour en discuter avec les enfants, qu'un bilan de ce travail soit fait avec l'enfant à la fin de l'année. Nous croyons aussi que l'équipe doit être volontaire, ouverte sur ses pratiques et tolérante. Ce qui pose la question de réfléchir à l'intégration de nouveaux enseignants face aux liens anciens qui unissent l'équipe en place.

ρ Perspectives

La poursuite du travail commencé nous semble évidente. Un désir de nouveaux sujets de réflexion impliquant toute l'école est très présent.

2 - Entrée « savoirs »

Application Montsort

Effets constatés, résultats obtenus ou escomptés :

L'expérimentation a produit des effets positifs pour les élèves comme pour les enseignants : les élèves se situent mieux par rapport à la demande de l'école et sont davantage acteurs de leurs apprentissages ; les enseignants développent une attitude de questionnement et non d'interrogation qui les rapproche des élèves en difficulté scolaire. sensibilisés à non seulement interroger mais aussi questionner les élèves.

La Nouvelle France/Randonnai

ρ Bilan des ateliers (6 séances) d'après observations des enfants en situation (25 enfants par atelier).

Jeux de société

ρ grande difficulté d'expliciter une stratégie : les enfants ne s'approprient pas les stratégies vues en collectif même après de nombreuses répétitions. Ils utilisent le hasard ou le mécanisme mais pas de stratégies.

- ils ne suivent pas les règles

- ils n'ont pas l'esprit de gagner

- les plus jeunes ont du mal à suivre les règles, ils trichent ou changent les règles.

Jeux de lecture

Enfants très enthousiasmés et concentrés (sauf 2) ;

-pas de problème de mémorisation ; bon respect des règles.

Danse

- 1 enfant a des problèmes de mémoire (CE1);
- 1 enfant écrit pour se rappeler (CM1) ;
- plusieurs enfants s'entraînent à la maison ;
- enfants et institutrice bien motivés.

Mémoire

- nombres de séances insuffisantes : seulement 2 pour jouer ; il faudrait utiliser des jeux tout faits ;
- 1 élève se désintéressait complètement (GS en difficulté en classe). ;
- aucun enfant n'a été capable d'expliquer son mécanisme de mémorisation ;
- les enfants étaient souvent passifs.

Théâtre

- 2 enfants ont des problèmes de mémoire à long terme ;
- 1 enfant dit ne pas se rappeler (CE2) ;
- 1 enfant ne s'exprime jamais (CM1) : difficultés de tester sa mémoire ;
- 2 enfants avaient des problèmes de concentration.
- quelques uns arrivent à expliciter comment ils se rappellent.

ρ Bilan général : février-mars 2001

Les collègues ont apprécié ce travail en ateliers en raison du faible effectif (1/2 atelier) et du plaisir de revoir les anciens élèves ou de voir de nouveaux élèves. Nous avons toutes envie de refaire cette expérience mais sans but d'étude des enfants pour une recherche.

L'observation est trop difficile à mener en même temps qu'un atelier, il faudrait être 2 adultes par ateliers, un qui anime, un qui observe.

On a remarqué très peu d'enfants ayant des problèmes de mémorisation : 3 ou 4 sur 75 enfants.

Les enfants ont bien du mal à expliquer leurs démarches de mémorisation. Seuls les CM ont pu dire avec précision si ils étaient visuels (lecture ou images) ou auditifs (lecture orale ou écoute). Certains ont expliqué leur technique : j'écris pour me rappeler ; je revois régulièrement ; je m'isole pour me concentrer ; je mets tout sous forme d'images dans ma tête.

ρ Point fort

Bonne expérience sur le plan relationnel avec les enfants. Cela a permis de voir que beaucoup d'enfants avaient des problèmes de mémorisation.

ρ Points faibles

Echec sur le plan de l'observation de la mémoire (erreur sur l'hypothèse). Demande générale de l'arrêt de la recherche. Déception de ne pas avoir pu mener le projet faute d'accompagnement suffisant et efficient sur l'objet de recherche. Pas de moyens au niveau académique pour avoir un stage avec une personne compétente sur le sujet, telle que Monique Pré sur l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch de l'IUFM de Lyon (intervenante au congrès académique de Caen).

La Taille/Le Theil sur Huisne

ρ *Le cahier de liaison* n'a été mis en place qu'à la rentrée 2000 et semble donner satisfaction à l'ensemble des partenaires.

Le cahier de vie a vécu de février 2000 à mai 2000. Les 45 mn hebdomadaires d'écriture sur ce cahier n'ont pas donné satisfaction. Les écrits étaient souvent bien pauvres et sans beaucoup d'intérêt. Les enfants n'avaient pas hâte de prendre le cahier. Les « bons élèves » utilisaient cette séquence pour dessiner, certains pour s'ennuyer, pas d'idées, pas envie d'écrire ! Les élèves en difficulté écrivaient parce que l'adulte était là pour les aider mais ne prenaient pas forcément leur cahier avec enthousiasme. Les enseignants se sentaient un peu « inquisiteurs » : les écrits étaient libres mais sous surveillance, ambiguïté du cahier.

Les effets attendus n'étaient pas perçus et le cahier a été abandonné. Il ne s'inscrivait pas dans nos projets qu'il fallait absolument terminer avant le spectacle de fin d'année.

ρ Dans un deuxième temps, après ce bilan, l'effet communication du cahier étant exclu, l'effet motivation pratiquement inexistant, il a donc été décidé de mettre en place un panneau quotidien d'informations réalisé par les classes, en alternance. Il s'appelle « gazette » ou « infos de Coco ». Le choix du titre et de la décoration du panneau ont demandé du temps. Le panneau a pris vie après le retour des vacances de février 2001.

Fonctionnement : Chaque classe produit un affichage pour les infos de coco en alternance.

On a chacun réalisé 3 gazettes. En CM, c'est un groupe de rédaction de 3 élèves qui est chargé de cette mission avec l'aide de l'enseignant et des aides-éducatrices pour la partie « saisie » informatique et affichage final. En CP et CE, le travail est réalisé avec le groupe classe qui travaille, soit en commun, soit par groupes. Un premier bilan positif a été fait fin mars. Un réajustement des pratiques de classe a été envisagé le 17 avril. Une grille d'évaluation a été mise en place. 26 mars 2001 : Bilan d'un mois et demi d'écriture de la gazette :

ρ Points négatifs : Frustration des collègues et des élèves qui ont à peine le temps de lire, qui trouvent que l’affichage ne dure pas assez longtemps pour le mal qu’ils ont eu à le réaliser. Les parents n’ont certainement pas le temps non plus de tout lire. L’écriture revient vite. Difficulté de se renouveler, d’avoir le temps de chercher. Manque d’approfondissement des sujets traités. Difficulté de préparer les écrits à l’avance si on veut coller à l’actualité.

ρ Points positifs : Les élèves sont motivés pour l’écriture (surtout ceux qui ont des difficultés). Tous lisent le panneau (avec ou sans l’enseignant). La motivation est plus grande que pour le cahier utilisé l’an dernier. Certains parents ont donné des idées à traiter. Ce panneau permet des échanges entre les classes, entre les élèves, entre les enseignants et les élèves de leur classe ou d’une autre.

ρ Conclusion : L’expérience nous semble globalement positive mais demande quelques réaménagements. Il est décidé de ne plus afficher que deux jours par semaine : le lundi et le jeudi. Au CM, tous les élèves ne passeront pas au comité de rédaction : il va falloir se réorganiser.

Réajustements :

Pour mieux visualiser l’évolution de nos productions, il est décidé de reconstituer chaque panneau d’affichage sur une grande feuille et de les classer dans un carton à dessin. Nous pourrions ainsi répertorier les différents types de textes rencontrés, les thèmes. Ce carton pourra servir d’outil aux élèves et/ou aux enseignants et sera rangé en bibliothèque. Nous décidons donc que la gazette va reprendre son rythme quotidien. Cependant, pour une diffusion plus longue, nous afficherons les gazettes de la semaine sur les vitres du préau ; ainsi, les élèves et les parents pourront les consulter de l’extérieur et à n’importe quel moment de la journée. D’autre part, les CM envisagent de travailler avec le groupe classe, afin de pouvoir approfondir un style de texte ou un sujet. Pour évaluer la participation et la production des élèves, ils garderont tous leurs écrits dans une pochette spéciale « infos de coco ».

Une grille d’évaluation pour les élèves et un questionnaire aux parents seront constitués.

Quelques résultats d'élèves en difficultés :

Sur 10 enfants en difficulté dont les travaux ont été observés : l'expression orale s'améliore ; 8 progressent dans l'intérêt et la motivation ; 3 progressent dans l'expression écrite : les textes sont cohérents et compréhensifs, mais le vocabulaire ne s'enrichit pas.

Réponses au questionnaire parents : participation de 67,69%

- 60,22 % connaissent bien « les infos de Coco
- 30,68 % ne lisent jamais les infos
- 11,36 % les lisent tous les jours
- 23,86 % les lisent souvent
- 53,40 % en parlent avec leurs enfants
- 2,7 % n'en parlent jamais
- 65,90 % connaissent mieux ce qui se passe à l'école
- 19,30 % ne connaissent pas mieux ce qui se passe à l'école
- 81,81 % n'ont pas de propositions à faire
- 6,81 % en ont
- 98,86 % pensent que le cahier de liaison est satisfaisant

ρ Évolution du projet / une fermeture de classe à la rentrée 2001. Un poste d'aide éducateur supprimé, l'autre étant transformé en deux mi-temps non complémentaires. Conditions de travail plutôt difficiles avec des classes de cycle III de 29 élèves. L'équipe souhaitait transformer cette gazette en projet de radio scolaire avec diffusion de messages deux fois par semaine. On gardait l'intérêt suscité par la recherche d'information et de communication. Mais devant les difficultés rencontrées au niveau de la gestion des groupes (un maître seul avec la classe entière), nous avons tout abandonné. Un point positif à cet arrêt : nous regrettons la fin de cet intérêt pour l'information, la lecture et lecture de petites nouvelles. L'exercice était assez rapide, moins contraignant que les écrits habituels et la nouveauté créait l'intérêt. Nous n'avons pas eu le temps de faire une enquête, mais nous avons un « ressenti » : il nous manque quelque chose, notre tableau vide ou décoré de dessins ou affiches n'est plus « vivant ».

ρ Recommandations

Ce projet qui doit rester modeste de par le nombre de parutions, la quantité d'informations, les contraintes d'écriture. Il faut laisser une grande liberté aux enseignants pour la taille, le mode d'écriture (manuelle ou informatique), mais il faut par contre imposer une rigueur de calendrier. Il ne faut pas accepter des reports de dates, retards d'affichage, sinon, on se trouve toujours de bonnes raisons pour demander un délai.

Coutances/Les Hortensias

ρ Résultats de la recherche. Des résultats subjectifs : engagement actif et stable à l'écoute ; manifestations de stratégies efficaces d'écoute ; commentaires ciblés et argumentés après l'écoute.

Des résultats objectifs : moyenne des résultats nettement supérieure aux moyennes données dans les évaluations nationales

ρ Points forts : la structuration du travail a permis d'optimiser les échanges postérieurs à la formation initiale ; une définition opérationnelle de contenus à enseigner à transférer ; des perspectives dans les démarches d'enseignement et l'analyse des démarches d'apprentissage

ρ Points faibles : l'impossibilité d'un travail suivi et approfondi faute de temps ; l'évaluation professionnelle des compétences acquises faute de temps ; la mise en place effective d'une programmation d'école faute de temps.

ρ Nouvelles perspectives : organiser la complexité dans le domaine de la compréhension de récit.

ρ Recommandations : être très conscient de la disponibilité que demande un travail de ce type en temps personnel et de la remise en cause et convictions professionnelles.

ρ Perspectives de l'équipe : transférer les compétences d'équipe acquises pour un travail sur un autre domaine ; continuer les programmations de classe et d'école pour les autres champs disciplinaires.

La Barre de Semilly

Effets constatés : les élèves dans l'ensemble profitent de ce dispositif, notamment ceux qui sont au départ les plus faibles et les meilleurs. Cependant il est difficile de maîtriser les variables contextuelles qui interviennent dans l'apprentissage de la lecture.

Cherbourg/Fraternité

ρ Résultats de la recherche. Les résultats des 3 questionnaires : Q1 adressé aux parents au début du projet en octobre 2000 par apport au lien école-famille à travers l'activité; Q1 (impact sur la vie familiale) adressé aux enfants en mai 2001 ; Q2 (impact sur la vie scolaire) adressé aux enfants en mai 2001 ; donnent les représentations des parents et des enfants et semblent pouvoir permettre de tirer les conclusions suivantes.

En octobre 2000 :

- la majorité des parents (86,66 %) perçoit une utilité aux jeux mathématiques dans l'acquisition de compétences individuelles (savoir perdre, acquérir de la patience, savoir se concentrer) ; de compétences sociales (respect des autres, partage avec les autres, tolérance, respect des règles) ; de compétences cognitives (réfléchir, tout ce qui touche à la logique et aux apprentissages mathématiques).

- la majorité des enfants (80 %) ne perçoit pas l'utilité des jeux mathématiques.

En mai 2001 :

On peut mesurer l'impact de ce lien : sur les 109 enfants, 65 % ont « demandé des jeux et en ont eu ». Seulement 5,50 % en ont « demandé et n'en ont pas eu ». Il y a même 8,25 % des familles qui ont acheté des jeux à leurs enfants qui n'en avaient pas demandé.

Cette action a produit de la discussion et de l'échange entre les familles et l'équipe pédagogique.

Les enfants ont perçu l'utilité de ces jeux pour 74,31 %. Ils répondent à 57,79 % qu'ils sont utiles sur le plan cognitif (réfléchir, savoir calculer et compter, apprendre les règles..) et à 27,52% qu'ils apportent des compétences sur le plan individuel (mieux comprendre, progresser, et du plaisir 73% (ils sont rigolos, j'aime jouer, ça me fait plaisir, j'ai envie, je ne m'ennuie pas, on s'amuse bien..). Ainsi 97 % des enfants demandent à en refaire l'année prochaine, même le peu d'enfants qui n'en voient pas l'utilité sur le plan des apprentissages, mais qui y prennent beaucoup de plaisir. Les objectifs de socialisation ne sont pas énoncés.

ρ Points forts

Ce projet a mobilisé et a créé une véritable dynamique dans l'ensemble de l'école élémentaire, sur une réflexion autour des apprentissages en mathématiques. Il a permis sur l'ensemble des 3 cycles de construire une programmation de cycle et des évaluations, en fonction des objectifs à atteindre. L'inventaire des familles de jeux mathématiques a permis

de déterminer quels étaient les objectifs que l'on pouvait retrouver à travers chacun de ces jeux. Ils ont fourni des outils pertinents à proposer aux enfants pour leur donner les possibilités d'acquérir les différentes compétences disciplinaires requises en fin de cycles.

ρ Points faibles

Il faut noter le décalage entre l'enthousiasme de l'équipe dans l'élaboration du projet, sa mise en place et son accompagnement. Il a été très insuffisant pour que l'équipe parvienne à l'ambition du projet. Un tel projet ne peut vivre que s'il est accompagné et reconnu par l'institution. Un accompagnement nécessite du temps de dégagé pour l'équipe, non seulement sur les temps de concertations, mais aurait besoin de stages, de temps formateur. Il a besoin également que les chercheurs (IUFM dans ce cadre) aient du temps à lui consacrer. Il est donc difficile de mener ce projet jusqu'au bout, y compris dans sa phase de rédaction, sans temps requis et compte tenu de changements de membres de l'équipe au cours des 3 années de la recherche.

3 - Entrée « temps et espaces »

Lisieux/Guizot

ρ Résultats de la recherche

Evolutions :

Du comportement des enfants à la cantine- septembre 2000 : Positive, les enfants sont plus calmes grâce à la médiation du directeur entre le personnel municipal et les parents : il n'y a plus de récrimination.

Du comportement des enfants l'après-midi- décembre 2000-janvier 2001 : Après la mise en place de deux récréations de 10 mn. Pour les CP, CE1, CE2 : 1 h de travail- 10 mn récré- 1 h de travail- 10mn récré- 1 h de travail. Les CM1/CM2 gardent leur temps de récréation normal. Dans un premier temps les enfants sont contents. A la longue ils trouvent le temps de récréation trop court. Les enseignants apprécient dans un premier temps, puis ils s'aperçoivent que les enfants attendent la deuxième récréation pendant la deuxième tranche horaire de travail, ce qui est cause de non rentabilité.

Fin janvier 2001 : Une seule récréation pour les CP ? CE1, CE2/ CM1, CM2, se chevauchent de 5 mn. Récré 1 : 15h00-15h20 ; récré 2 : 15h15-15h30. Le rythme est trouvé. Constat : les enfants sont plus calmes, le pic d'énervement de ces heures a diminué. Enfants attentifs/mise au travail plus rapide.

La comparaison du comportement des enfants en classe en début et en fin d'année à 13 h 45, 14 h 30 et 15 h 30 ne montre pas de réels changements.

Conclusions des différents personnels suite à l'enquête :

- A propos de la cantine : amélioration globale du comportement des enfants, ressentie par le personnel de service.

- A propos du comportement des enfants dans la cour et à la cantine : les enseignants notent la nécessité de prendre avec précaution les avis des parents qui se basent sur ce que leur racontent leurs enfants.

Souhait de prendre en compte les avis de chacun pour améliorer la situation.

90 % de parents ne voient pas de changement pour l'état de fatigue de leur enfant.

Avis des enfants : 1- Amélioration dans le car et à la cantine : Beaucoup ne sentent pas d'amélioration ou ne savent pas. Entre 10 et 15 % pensent que l'ambiance est meilleure. « Mais ces résultats sont faussés car il a été pris en compte l'avis des enfants qui ne mangent pas à la cantine ».

2- Amélioration de l'ambiance dans la cour : Entre 10 et 15 % pensent que la cour est plus calme après la cantine. Beaucoup pensent que non ou ne savent pas.

ρ Points faibles : on ne peut pas dire qu'une amélioration soit visible car en fait de nombreux enfants ne sentent pas d'amélioration. Les maîtres pensent que la période la plus difficile reste celle qui suit la cantine. Il faudrait voir comment améliorer le temps du repas et réfléchir sur les activités scolaires prévues durant cette période. On peut conclure que beaucoup reste à faire et qu'il faut repenser les temps d'inter école pour les enfants.

ρ Points forts : Le projet a fait évoluer les relations inter adultes et les pratiques. Bilan de fin d'année : Le temps de cantine est devenu beaucoup plus calme, même si cela n'est pas parfait. Le personnel de service n'a pas eu souvent besoin de faire appel au directeur. Souvent pour calmer une ambiance qui pouvait « dégénérer », il a suffi d'agir préventivement auprès des enfants : appel à leur « bon sens » (Si je suis fatigué et que je crie, je suis encore plus fatigué.) Écoute des enfants : Comprendre leur fatigue, menace de sanction pour les plus turbulents,

Coordination permanente entre le directeur et le personnel de service : Prévenir lorsque un élève avait posé problème dans la matinée, mais aussi bilans ponctuels des dames pour le déroulement du temps de repas. Le bilan est positif car il s'avère que les situations difficiles ont pu être désamorcées en aval. Le personnel de service se sentant soutenu a moins senti le besoin d'user d'autorité, le dialogue a résolu beaucoup de problème. Mais tant que les locaux et le fonctionnement de la cantine ne seront pas restructurés, il y aura toujours des difficultés.

Les réunions des délégués d'élèves : ont permis de se rencontrer pour donner une orientation générale aux réunions d'enfants ; l'instauration d'une vie plus démocratique à l'école ; au niveau du travail scolaire, la venue d'une nouvelle collègue a permis de mettre en œuvre un programme de cycle complet. Il n'y a eu qu'une seule réunion durant laquelle les décisions de l'année précédente ont été revotées.

- Temps de double-récréations

- Utilisation du ballon dans la cour (emploi du temps par classe)

- Jeux de cour demandés : Un parcours de billes va être construit par la municipalité pour la rentrée 2002 2003.

- La BCD est devenue un lieu de détente et de repos pendant les temps de récréation. Des jeux de société ont été achetés, mais n'ont pas été forcément utilisés.

- Un « permis de conduite » (Principe du permis de conduire à points) a été mis en place avec un contenu de règles élémentaires de conduite et de respect collectif des autres et des locaux. Les règles et le niveau des points supprimés ont été décidés en conseil d'élèves et votés par l'ensemble des élèves de l'école.

Parallèlement, le règlement intérieur de l'école a été entièrement refondu et voté en conseil d'école, il a été photocopié et distribué à toutes les familles. Il a du être signé par les parents, l'enfant et le directeur.

Au niveau du travail scolaire: L'équipe se découvrant, un réel travail d'équipe au niveau de l'école n'a pu être vraiment réalisé. Mais il a été effectif par cycle. Malgré tout, les livrets d'évaluation ont été repensés et refondus cycle par cycle. De nombreux objectifs que nous nous étions fixés en début d'année ont été atteints : réalisation d'expositions de productions d'enfants en BCD. (Cycles II et III) ; correspondance scolaire avec les USA débutante (Cycles II et III) ; Classe de ferme pour le cycle II ; création d'un spectacle sur l'histoire de Lisieux (CM2) ; Création d'une chorégraphie moderne intégrée au spectacle développée par une aide-éducatrice.(CM2) ; Créations d'une chorale et de danses (CE2 et CM1) ; la BCD est devenue un lieu de visite pour les parents et un lieu de mise en valeur du travail des enfants. On peut regretter que beaucoup de travaux liés à l'expression artistique aient pu être effectués en commun. La collaboration entre cycles n'est pas encore effective. Le travail en collaboration en cycle III mérite d'être approfondi.

Apports personnels (le directeur/classe de CM2) : instauration d'un dialogue entre les enfants et les adultes/ entre collègues ; partenariat plus important avec le personnel de service ; pour le cycle 3, au CM2 constat d'une meilleure qualité de travail, mais les décloisonnements restent difficiles à gérer ; pour le CM1 les décloisonnements sont positifs ; pour le CE2 , la collègue nouvelle et jeune dans le métier a apprécié les échanges au sein d'un travail d'équipe.

Bilan de fin d'année : Un esprit de confiance commence à se mettre en place entre l'Élève et le Maître. L'élève sait que le règlement permet un respect mutuel entre lui et son enseignant. Il peut venir se plaindre avec ou sans l'aide de ses parents, il se saura écouté. Beaucoup de conflits (enfant/enfant, famille/famille, famille, enfant/enseignant) ont été résolus par le dialogue.

Les enseignants ayant eu des difficultés avec les parents ont toujours été soutenus par le directeur. Mais les réclamations des familles ont toujours été prises en compte. Des sanctions ont aussi été prononcées, mais elles ont toujours été signifiées dans l'optique d'expliquer que certaines règles ne pouvaient pas être transgressées. En cas de conflit avec les parents, elles furent toujours avec leur accord ou leur collaboration, sinon il y a toujours eu explication. Le contact avec les familles a été sans nul doute le point le plus fort de l'année : On sent réellement un partenariat se mettre en place, une relation de confiance s'est réellement installée entre l'équipe et les familles.

ρ Recommandations éventuelles de l'équipe/école.

Développer les échanges entre cycles. Recentrer le travail de l'école par rapport aux expériences individuelles acquises, mettre en commun les différents bilans pour élaborer le nouveau projet d'école.

La fatigue des enfants se fait encore sentir, il faut encore continuer de réfléchir sur les rythmes et le contenu de notre enseignement.

Comment faire intervenir encore plus les familles dans le cadre scolaire? En effet de nombreux parents ont des compétences qui peuvent être exploitées dans le cadre des différents projets de classe.

Réfléchir aux relations école/Mairie, celle-ci souhaitant engager les écoles dans un processus de conseil municipal des jeunes. Mais aussi penser à une intervention en vue d'améliorer les locaux du restaurant scolaire.

ρ Perspectives de l'équipe/école

L'équipe va à nouveau évoluer, la direction change (le directeur est muté), un enseignant de l'école semble vouloir prendre la direction. La jeune enseignante part en formation. L'école qui avait perdu sa motivation a retrouvé sa vitalité. L'équipe déjà ancienne a prouvé son efficacité dans le travail de groupe. Les bases sont jetées pour un nouveau départ. Du fait d'un nombre important d'inscription en CP, la structure de classes à double niveau dans tous les niveaux choisie par l'équipe va sans doute y contribuer. Un partenariat famille/école s'est mis en place. De nouvelles modalités de fonctionnement émergent, mais à condition de toujours rester vigilants quant à nos modes de fonctionnement et nos relations extérieurs.

Béllême

ρ Points forts : expérimentation globalement positive, mais limites financières pour aménagement du temps de cantine. La mise en place parallèle d'un CEL apportera sans doute des éléments de réponse à cette question soulevée à la fois par les élèves, les enseignants et les parents. Une attitude d'observation s'est développée

ρ Points faibles : - grande difficulté à travailler en équipe (manque de temps et de « culture »)

Avranches/André Parisy

ρ Résultats de la recherche : deux enquêtes : une enquête auprès des enfants ; une enquête auprès des enseignants. Analyse des effets du dispositif :

1- Par rapport aux élèves

Intégration : Pour les CP, bonne évolution dans l'intégration fur et à mesure de l'avancement dans l'année scolaire. Pour les CLISS : l'intégration en récréation ne semble pas aussi satisfaisante qu'on peut le penser

Autonomie : la répartition des élèves en différents lieux les oblige à faire des choix, à s'organiser. Il en découle une plus grande autonomie des élèves, notamment au cycle 2.

Choix des élèves : Le cycle 2 semble se déterminer plus difficilement sur un seul choix : fréquentation de plusieurs lieux dans une même récréation. Ceci peut s'expliquer par la découverte de cette organisation qui est nouvelle pour eux. Cependant, nous remarquons une accentuation de l'intérêt porté au « plaisir de lire » dans d'autres lieux que ceux de la classe : fréquentation de la BCD plus importante en fin d'année, surtout pour les CP ; Le cycle 3 se fixe un seul choix dominant. La cour reste le lieu privilégié, surtout en fin d'année.

Sens de la responsabilité : l'accès des élèves (cycle 2 ou cycle 3) à certains lieux (salle ou cour) à certains moments définis (matin ou après-midi) les oblige à respecter cette gestion. Cette organisation contribue à améliorer leur sens de la responsabilité.

Socialisation : Les élèves s'organisent en groupe pour choisir leur activité (plus particulièrement danse en salle et jeux sur la cour). Les CP sont plus isolés en début d'année : constat d'une évolution positive dans leur socialisation au cours de l'année. Peu d'agressivité dans l'école est constatée (peu de jeux qui dégénèrent, bagarres moindres).

2- Par rapport aux enseignants

Relation aux élèves : la répartition des élèves en différents lieux permet aux enseignants une meilleure observation, une meilleure relation d'où une connaissance plus approfondie. La BCD reste l'endroit privilégié de communication entre enseignants et élèves.

Par rapport à l'organisation : les enseignants restent plus impliqués et plus sollicités au moment des récréations. Il reste donc moins de temps de concertation entre eux à ce moment.

ρ Les bénéfices et les limites

Les bénéfices : effectifs répartis sur les différents lieux de récréation ; baisse de l'agressivité sur les temps de récréation ; mobilisation des élèves facilitée au moment du retour en classe/meilleure disponibilité ; plus grande implication des enfants dans les ateliers du midi ; développement de l'autonomie et de la prise de responsabilité chez les enfants ; amélioration du rapport à l'école des familles.

Les limites : manque de locaux pour les activités proposées sur le temps de midi ; sollicitation importante pour gérer les différents lieux de récréation qui limite l'échange entre les maîtres ; concertation difficile avec les autres partenaires faute de temps aménagé à cet effet ; échec au niveau de la mobilisation des parents ; absence d'outil pour apprécier l'efficacité du dispositif à moyen terme au cours des apprentissages.

ρ Le point de vue des différents acteurs

Les enfants : dispositif satisfaisant et apprécié des enfants.

Les enseignants : mise en place d'un rapport autre que celui enseignant/apprenant avec les enfants ; meilleure connaissance des élèves ; analyse intéressante des comportements collectifs.

Les intervenants sur le temps du midi : - gestion des groupes facilitées depuis que les enfants bénéficient d'une information préalable sur les activités proposées. Les enfants sont réellement partie prenante dans le choix de leurs inscriptions.

ρ Recommandations

1- Répartir les activités périscolaires de l'enfant sur les différents lieux avec les différents partenaires dans un souci de bien être et de développement de l'enfant ;

2- aménager le temps de repos et de « jeux libres » afin de respecter le rythme de l'enfant.

ρ Perspectives

Le dispositif mis en place est jugé globalement satisfaisant par les différents acteurs et sera donc poursuivi au sein de l'école en tenant compte des réserves et des points à améliorer précédemment mentionnés.

F - Recommandations concernant les pratiques et diffusion de la recherche sur le plan de l'Académie

1 - Les recommandations

Se référer en conclusion au texte produit par T. Piot : « La recherche sur « la Mission Ecole Primaire » : un analyseur du rapport entre les enseignants, les chercheurs et les pilotes du système scolaire ».

2 - Diffusion de la recherche sur le plan de l'Académie

Au niveau académique, les institutionnels et participants des écoles au séminaire académique du 29 novembre 2000 : « Transformation de l'école : quelle synergie éducative entre les acteurs de terrain et les chercheurs ? », organisé en partenariat avec le rectorat de Caen, l'université de Caen et l'INRP, ont reçu un dossier. Il comprenait :

- les témoignages d'acteurs de terrain : « Essai d'aménagement du temps de l'enfant à l'école publique de La Barre de Semilly » (Manche) ; « Bâtir l'école du XXI^e siècle à l'école primaire de la Reine Mathilde » (Calvados) ; « Espaces langagiers métacognitifs », expérimentation menée par l'école d'application de Montsort (Orne).

- les synthèses des conférenciers : « Temporalités éducatives et rythmes scolaires » par MF Caccia, CERSE, Université de Caen ; « Les relations Famille-Ecole d'hier et d'aujourd'hui » par Christiane Carre, CERSE, Université de Caen ; « Le maître et le suivi individualisé des élèves » Quel accompagnement pour la réussite scolaire de tous ? par Monique Pré professeur formateur à l'IUFM de Lyon ; « Les aides-éducateurs et les pratiques pédagogiques dans les écoles » par Thierry Piot, CERSE, Université de Caen.

Madame la Rectrice n'a pas souhaité faire des actes à la suite de ce séminaire. Monsieur Piot et madame Caccia n'ont pas trouvé de financement auprès de l'INRP pour les réaliser. Un retour du bilan de cette journée a été fait vers les écoles, les institutionnels et l'INRP.

G - Bilan et perspectives :

ρ La qualité et l'intensité de la réflexion engagée par les équipes restantes et réellement motivées depuis le début de la recherche leur auront permis de prendre du recul par rapport à leurs pratiques à la fois sur le plan personnel et sur le plan de l'équipe pédagogique. Ces équipes étaient pour la plupart, déjà investies dans une réflexion d'équipe, avant de s'engager dans « La Charte » et dans la recherche avec l'INRP.

ρ Un point fort, la mutualisation des pratiques et des recherches, lors du séminaire du 29 novembre 2000 : « Transformations de l'école : quelle synergie entre les acteurs de terrain et les chercheurs ? » L'évaluation des participants (42/70) note la « valorisation des acteurs de terrain et des chercheurs », « la facilitation des échanges entre les acteurs de terrain et les chercheurs », « le tissage des liens entre les acteurs de terrain ». Les mots clés qui reviennent le plus souvent pour évaluer ce séminaire sont : 1-« échanges et questionnement » ; 2- « intéressant-enrichissant » ; 3 « convivial ». Mais les remarques des participants témoignent d'un « manque de temps pour débattre des expériences et pour confronter les pratiques » (6) ; demandent si « c'est une journée unique et quelle suite sera donnée dans l'avenir » (5) ; pensent qu'il « faudrait améliorer les liens entre les écoles » (2) et « qu'il serait intéressant d'échanger entre collègues des outils liés au projet » (1). Des actes n'ont malheureusement pu avoir lieu, faute de moyens alloués à cette fin par le rectorat ou l'INRP.

ρ Points positifs : dotation d'aides-éducateurs dans beaucoup d'écoles qui ont pu ainsi faire vivre leur projet en partenariat. Temps de concertation (pris sur les animations pédagogiques) accordé par des IEN, lorsque les projets de circonscription ne s'y opposaient pas.

ρ Des déceptions : le manque de soutien de l'institution dans le temps accordé par les Inspecteurs d'Académie pour mener à bien la réflexion avec le chef de projet et la chargée de mission; les failles de l'INRP sur la mise en place et le fonctionnement du site informatique ainsi que sur le changement de calendrier en fin d'année scolaire 2000-2001 sur la poursuite de l'expérimentation pour une « phase d'écriture sur l'année scolaire 2001-2002 » ; la difficulté d'être à la fois « acteur » et « observateur » pour objectiver les pratiques. La représentation, que certains collègues avaient, des « chercheurs », (ceux qui savent et qui ont des boîtes à outils polyvalentes), qui ne correspondait pas à leur attente.

ρ Le manque d'équipe élargie : institutionnelle, IUFM, universitaire. Pas de prolongement institutionnel demandé en raison d'une équipe élargie inexistante, du manque de soutien, d'intérêt, de temps et de moyens dégagés par l'institution.

MF CACCIA

CERSE, Université de Caen

Chargée de mission de l'académie de Caen pour la MEP.

H - Conclusion : La recherche sur « la Mission Ecole Primaire » : un analyseur du rapport entre les enseignants, les chercheurs et les pilotes du système

1 - Introduction

La recherche conduite par la Mission Ecole Primaire de l'INRP, outre la valeur intrinsèque des résultats issus des différents sites, mérite d'être regardée comme processus innovant. C'est ce regard interne et critique, dont nous souhaitons proposer ici les premiers éléments, qui retient dans ce texte notre attention, à partir de la double posture de chercheur en éducation et de chef de mission académique².

En quelques mots, il importe de revenir à la genèse de ce processus de recherche original, qui a tenté de conjuguer et de penser comme potentiellement complémentaires trois logiques *a priori* hétérogènes :

- la logique des acteurs de terrain que sont les enseignants et les équipes enseignantes, finalisée par un pragmatisme opérationnel : la réussite des élèves.
- la logique de l'institution et du pilotage aux différentes échelles du système scolaire, obéissant en dernier ressort aux décisions politiques.
- la logique de la recherche en éducation qui vise, sinon à expliquer, au moins à décrire pour comprendre.

La volonté politique du Ministre C. Allègre en 1998 a pour ambition de susciter une évolution de l'école primaire dans laquelle cette école serait « son propre recours »³. Une singularité de ce point de vue consiste à imaginer une réforme qui ne soit pas seulement verticale et prescriptive, reconduisant un mode de faire bien connu dans l'organisation jacobine du premier degré du système scolaire⁴, mais dont l'efficacité a montré ses limites. Il s'agissait d'ouvrir, dans une perspective également horizontale une réforme qui prenne en compte, à l'échelle de la proximité, les contextes locaux des établissements scolaires. Dans cette perspective, les enseignants, à la fois « solistes et chefs d'orchestre »⁵ et tenus pour ressource principale de l'école, ont à se mobiliser et à mieux s'organiser, en lien avec les contextes et l'environnement des écoles, pour mieux remplir les objectifs visés par la loi d'Orientation de juillet 1989 : permettre à chaque élève d'atteindre son niveau d'excellence. Pour accompagner l'impulsion initiale inscrite dans la Charte « Bâtir l'école du 21^{ème} siècle », une mission de recherche est confiée à l'INRP, alors dirigée par P.Meirieu, qui cherche à repérer, à partir de sites pilotes, les conditions qui permettent à l'école de « s'auto-réformer » dans le cadre général fixé. L'ambition est de rationaliser et formaliser le processus de changement amorcé afin de permettre sa diffusion progressive par essaimage. Après un lancement national et médiatique en janvier 1999, la mise en place des sites pilotes, avec déjà un bonheur inégal selon les académies, les démissions successives des deux principaux artisans de cette charte, C. Allègre et P.Meirieu, ont signé peu ou prou l'abandon politique du modèle de réforme de l'école dont ils étaient porteurs. La recherche confiée à l'INRP, rebaptisée « Mission Ecole

² Pour l'académie de Caen.

³ Cf. la Charte « Bâtir l'école du 21^{ème} siècle », BOEN Hors série n°13, 26 novembre 1998.

⁴ La mise en place des Zones d'Education Prioritaires, en 1981, pensées alors comme un laboratoire pédagogique géant, s'appuie plus, pour la première fois, sur une logique d'équité que sur une logique d'égalitarisme républicain.

avec le concept de discrimination positive.

⁵ Ibid note 1

Primaire »⁶ perdait *ipso facto* son objet central -suivre et éclairer la mise en place de la Charte- et sortait affaiblie sur le plan scientifique par ses choix discutés concernant la problématique et la méthodologie de recueil de matériaux. Elle s'est nourrie en partie du concept peu stabilisé de recherche d'accompagnement⁷ des équipes pédagogiques engagées à l'origine comme sites pilotes et s'est poursuivie jusqu'en juin 2002.

2 - Enseignants, chercheurs, institutionnels : trois logiques irréductibles

L'audace de la Charte fut de chercher à conjuguer, sur un même chantier -une réforme de l'école primaire- les énergies de trois catégories d'acteurs : derrière la figure politique du Ministre, les décideurs de l'Education nationale (recteurs, inspecteurs d'académies et inspecteurs de l'éducation nationale), les enseignants dans les classes et les chercheurs en éducation. Il est aisé, rétrospectivement, de pointer l'illusion dont cette tentative était porteuse, illusion ruinée en bonne partie par les postures et les glissements de postures, les logiques en partie opaques et plus rigides qu'ouvertes des différents acteurs. Il est utile de lire, « en creux » les résistances afin de comprendre la dynamique d'incompréhension et d'oubli dans laquelle a abouti cette collaboration.

La logique des praticiens : C'est une logique pragmatique finalisée par la réussite des élèves. Pris dans « l'urgence et le bricolage »⁸ de la gestion de la classe au quotidien, l'enseignant doit prendre en compte des réalités contingentes des situations d'enseignement – apprentissage, toujours singulières. Il est de fait partie prenante et au mieux mobilisé dans l'action *hic et nunc*. Ces situations où il conjugue, ses savoirs théoriques et ses savoirs pratiques, son expérience, ses *habitus*, son identité au métier et son projet professionnel, en un mot où il met en œuvre ses compétences pour enseigner, lui sont à la fois familières et partiellement opaques. L'éducation et l'instruction ne pouvant se condenser dans le concept de traitement de l'information, l'enseignant ne se réduit pas à être un technicien de l'apprendre. L'inflation et la diversification des missions qui lui sont confiées dans un environnement économique et social marqué avant tout par la permanence des changements se conjuguent avec une dilution de son « rôle propre »⁹. Par exemple, des intervenants extérieurs, des aides-éducateurs viennent travailler avec et autour de lui dans une dynamique de division du travail enseignant, encore mal élucidée, où l'enseignant du primaire délègue une partie de son temps auprès des élèves. L'enseignant participe aussi à produire du sens en tant qu'il est aussi un acteur culturel et social. Il est pris dans une temporalité de l'immédiat : dans le cadre des programmes nationaux, c'est au jour le jour qu'il élabore, conduit, évalue des situations d'enseignement, qu'il met en place des dispositifs de régulation de son action, qu'il partage un rôle de socialisation avec les parents, eux-mêmes devenant des partenaires d'apprentissage, au moment où l'injonction à réussir à l'école n'a jamais été aussi forte : en trente ans, la mission confiée à l'enseignant s'est complexifiée.

⁶ Du nom de la structure de l'INRP chargée de la recherche initialement désignée « recherche sur la Charte », puis baptisée « recherche Mission Ecole Primaire. On peut signaler que suite à la démission de P. Meirieu de la direction de l'INRP, le responsable de cette structure « Mission Ecole Primaire », qui était Dominique Senore a lui aussi quitté ses fonctions pour être remplacé par Claude Cortier.

⁷ Piot, T., *Quelle légitimité pour la recherche d'accompagnement en pédagogie ?*, in Actes du premier colloque national Recherche INRP Ecole primaire, La Sorbonne, Paris, mai 2000.

⁸ Perrenoud, P., *La Formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994.

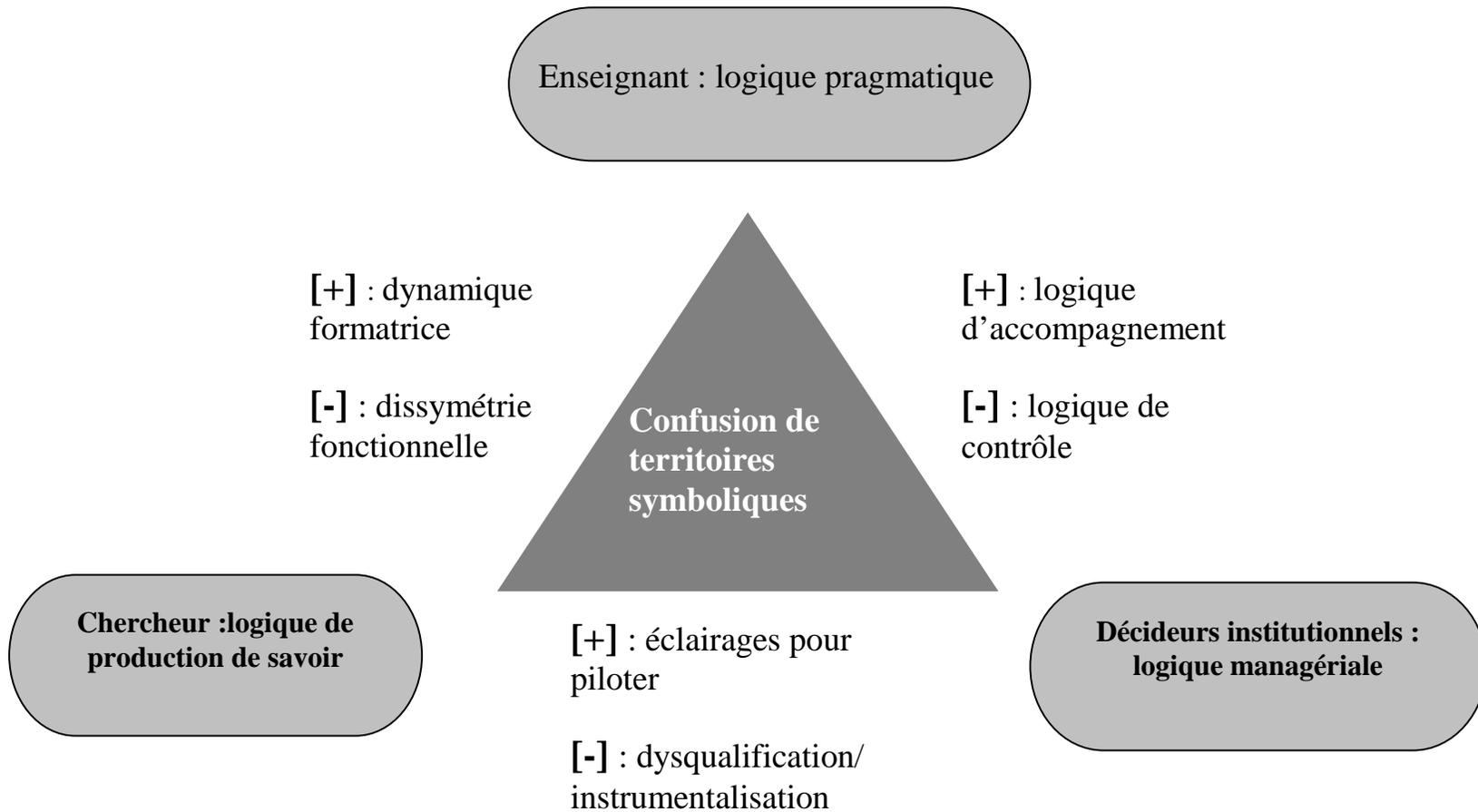
⁹ Nous empruntons cette expression au monde de la santé, qui n'est pas sans point commun avec le monde de l'éducation, pris entre les soignants, les médecins et l'administration hospitalière dans une logique managériale de redéfinition de ses missions ;

La logique des décideurs institutionnels : ils sont le relais du politique et assurent, en dehors de la classe, la gestion et le pilotage du système éducatif : flux d'élèves, carrières des personnels, diplômes, structures d'organisation de l'école, programmes... Aux différentes échelles territoriales, c'est une logique managériale et systémique qui semble prévaloir : nous entendons que les recteurs, les inspecteurs d'académie... ont chacun des tableaux de bord avec des indicateurs, des objectifs opérationnels à atteindre afin d'optimiser une organisation complexe dont chacun assure, à son niveau, une partie du pilotage, qui est à la fois distribué et centralisé. Assurément, un cadre national est indispensable pour garantir une école publique équitable. Cependant, cette logique managériale, prise entre les réalités hétérogènes du terrain et les exigences de l'administration centrale entretient pour elle-même l'illusion d'une efficacité globale née d'injonctions verticales. Au niveau des enseignants de terrain, le principe applicationniste ou descendant, séduisant en théorie, s'use sur les identités au métier, les tensions entre les personnels en contact réel avec les élèves et leurs prescripteurs/évaluateurs. Une limite vient alors de la difficulté pour ces décideurs, par ailleurs forts d'une légitimité démocratique dont le Ministère est détenteur, d'assurer le suivi concret de la mise en place des réformes et des priorités parfois éphémères qui se succèdent/se superposent année après année. Il devient difficile d'assumer, voir de relayer ce qui apparaît dans les classes comme un émiettement qui peine à répondre aux difficultés récurrentes : quelle prise en charge de l'hétérogénéité scolaire, devenue un élément structurel du système éducatif.

Logique des chercheurs : elle est finalisée par la formalisation des savoirs scientifiques. Le modèle de rationalité des sciences nomothétiques, issu de la méthode expérimentale de C. Bernard s'articule autour de l'administration de la preuve et cherche d'abord à expliquer. Les sciences humaines, sans renoncer à cette ambition, cherchent à identifier des régularités sociales, souvent contextualisées : l'histoire de la sociologie en est un exemple typique. Elles ont aussi pour objectif de comprendre en cherchant à dévoiler les surdéterminations individuelles et collectives, les dynamiques de construction des faits sociaux qui sont à l'œuvre. Apprendre et enseigner sont deux activités humaines emblématiques, complexes, ouvertes, prises dans des histoires, des territoires, des idéologies, traversées par des tensions multiples et par la question du sens, jamais totalement élucidée. Aussi la logique du chercheur en éducation obéit-elle à une temporalité propre, décalée de celle des enseignants, en même temps que par nature, elle découpe une partie du réel pour le transformer en objet d'étude.

A partir de la Charte « Bâtir l'école du 21^{ème} siècle » et de la recherche MEP, qui en est constitutive au départ, nous avons formalisé une configuration ternaire, dont les pôles sont les trois catégories d'acteurs pris dans leur logique d'action propre. Nous allons tenter de rendre compte des tensions et des résistances entre ces logiques d'action. Cet exercice est périlleux car celles-ci ne se superposent jamais totalement aux rationalités d'acteurs : l'identité au métier n'est pas homogène et la manière pour un enseignant d'habiter sa fonction, de mettre en œuvre ses pratiques, concerne une identité plurielle que ses expériences, sa trajectoire sociales viennent singulariser. Autrement dit, notre tentative de formalisation se présente comme une contribution polémique, au meilleur sens du terme pour comprendre et reste avant tout critiquable.

Entre chaque pôle de la configuration, nous avons mis en évidence une tension double, à l'intrication d'une dynamique facilitatrice ou collaborative [+] et d'une dynamique de résistance [-] où sont à l'œuvre la défiance et une volonté de *statu quo*.

Enseignant, décideur institutionnel, chercheur : toujours un tiers exclus ?

3 - Tension enseignant / chercheur

Nous distinguons deux figures, à nos yeux non exclusives l'une de l'autre, mais à ne pas confondre, du point de vue de la légitimité de la recherche en éducation :

- La recherche scientifique que le rapport Prost a appelée de ses vœux : il s'agit de mobiliser la communauté scientifique sur des thématiques et des objets prioritaires pour lesquels il convient de capitaliser des savoirs ; les réseaux inter-universitaires, la nouvelle structuration de l'INRP en sont les modèles actuels. Il restera à diffuser ces savoirs scientifiques.
- La figure de la recherche d'accompagnement: plus opérationnelle et proche du terrain, elle a une visée compréhensive et transformatrice. Elle vise une évolution des pratiques pédagogiques dont les enseignants sont, *in fine*, auteurs et acteurs, mais ces pratiques ne leurs sont jamais transparentes. En travaillant sur les variables conditionnelles et contextuelles de l'action, la recherche d'accompagnement suscite des dynamiques locales qui auraient vertu d'aider les enseignants à échapper à leurs *habitus*, leurs routines.

Il est difficile pour la recherche MEP, dont il est question ici, de se revendiquer comme appartenant au modèle scientifique : nombre de chercheurs en éducation ont pris leurs distances avec la volonté réformatrice qui lui était attachée au départ et avec le protocole de recueil de données : celui-ci est apparu discutable dans sa cohérence et sa lisibilité scientifique et a été rendu caduque de fait par le pilotage de la recherche par des acteurs institutionnels dans certaines académies. Pour autant, cette recherche a permis à des équipes enseignantes de se mobiliser, de prendre conscience, au sens de Piaget¹⁰, de conceptualiser, d'imaginer des dispositifs concrets, de les expérimenter et d'en évaluer les effets. A ce titre, elle a été productrice, sur la plupart des sites engagés, d'une dynamique formatrice et transformatrice, dans une démarche de rationalisation des situations d'enseignement. Elle a ouvert des espaces d'échange, de formalisation des pratiques individuelles et collectives.

Cependant, il persiste une dissymétrie fonctionnelle et structurelle entre praticiens et chercheurs : la co-construction de l'objet de recherche par les chercheurs et les enseignants entretient l'illusion que l'enseignant est aussi un chercheur au sens scientifique et lui accorde ainsi le statut trompeur de pseudo-chercheur. Il nous semble qu'il y a plus à travailler sur les conditions d'une collaboration entre praticiens et chercheurs, qui prenne en compte les logiques de chacun. Cette collaboration devrait alors reconnaître d'emblée l'asymétrie entre les deux logiques dans le cadre d'un contrat, comportant une dimension éthique, entre les deux parties : le chercheur récolte des matériaux issus de la pratique enseignante dans l'école. C'est le travail d'analyse des matériaux,

¹⁰ Piaget, J., *La Prise de conscience*, Paris, PUF, 1974.

sous tendu par une hypothèse problématisée qui va permettre de produire des résultats.

La posture que nous avons tenu au cours de cette recherche n'a donc pas été celle du chercheur mais celle, différente, de l'accompagnateur d'équipe pédagogique, perçu par elle comme un expert, afin d'améliorer, dans la situation propre à l'école, les pratiques collectives, notamment du point de vue de l'organisation des temps et des espaces et des dispositifs pédagogiques : c'est la dimension pragmatique qui a été première. Autrement dit, cette posture a été celle peu ou prou, du conseil pédagogique¹¹. L'accompagnement d'équipes pédagogiques dans des espaces professionnels ouverts et éclairés par les résultats de la recherche en Education apparaît alors la voie la plus fructueuse à suivre : là n'est pas le rôle des chercheurs, mais celui de conseillers pédagogiques. Il serait alors nécessaire de revoir leur formation dans le sens d'une universitarisation, de conjuguer cette formation à une solide expérience sur le terrain et de définir les missions d'accompagnement qui leur incomberaient.

4 - Tension décideurs institutionnels / chercheurs

Si la recherche en sciences humaines est finalisée par la production de savoirs, elle a aussi une utilité sociale : celle d'éclairer et dévoiler, pour les acteurs sociaux, la complexité de son objet, notamment dans le champ éducatif et de la formation. Et force est de constater que la recherche en éducation doit sa vitalité en partie à des commandes et des financements publics, à travers la politique d'appels d'offres. Pour autant, la recherche n'a pas à entretenir de relation de sujétion avec le politique et au delà, les décideurs institutionnels qui en sont le relais : son indépendance critique assure sa légitimité, et la distance prise par une fraction majoritaire de la communauté scientifique en est un signe. Penser la recherche en éducation comme un instrument possible d'une réforme du système éducatif risque en effet de la disqualifier. Mais la résistance la plus remarquable à laquelle nous ayons eu à faire a été, pour certains échelons intermédiaires, une inertie, voire une surdité préméditée : leur hostilité latente à la réforme s'explique peut-être par une certaine lassitude vis à vis d'une énième initiative politique (ici la Charte, présentée comme vitale mais disposant de moyens réduits) qu'ils avaient à relayer : entre les initiatives envahissantes de certains (nommer d'office les écoles volontaires) et « l'oubli » de temps de travail sur la Charte, qui coïncidaient avec des réunions pédagogiques « optionnelles mais obligatoires », des remplaçants rarement disponibles.... Cette résistance s'explique aussi par la perte de pouvoir réel et symbolique qu'auraient pu induire des maîtres et des équipes pédagogiques plus autonomes face au pouvoir des cadres intermédiaires de l'éducation

¹¹ Il faut remarquer que les fonctions de conseiller pédagogique, si l'on décrit les activités réelles de celles et ceux qui les occupent, sont de moins en moins centrées sur le conseil pédagogique *stricto sensu* et apparaissent singulièrement émietées.

nationale. En somme, et face à la logique managériale dominante mais qui peine à résoudre les difficultés concrètes, les chercheurs ont été poliment perçus comme des *persona non grata*, même si cette attitude n'a pas été systématique. La culture dont ces derniers sont porteurs, faite de doute, s'accorde mal avec certaines certitudes dont les décideurs institutionnels sont, parfois à leurs corps défendant, porteurs pour l'institution : se connaissant assez mal, les uns et les autres fonctionnent avec des représentations qui laissent peu d'espace à un dialogue, même si ici et là, ce dernier a pu être possible et fructueux.

5 - Tension enseignants / institutionnels

Le système de service public de l'Education nationale organise et fixe la répartition territoriale des moyens et prévoit de contrôler leur utilisation. D'où le rapport de force logiquement généré par cette situation entre les différents acteurs : l'administration, les enseignants et parfois même les parents, depuis que l'école n'est plus un sanctuaire. La logique d'accompagnement qui a prévalu dans la recherche MEP est révélatrice des transformations du rapport des enseignants à leur métier, à leur profession : ce rapport devient plus complexe, dans un environnement où des repères jadis stables sont devenus mobiles et fragmentés. Les prescriptions verticales deviennent alors peu pertinentes pour s'adapter à des contextes multiformes. L'accompagnement, s'il apparaît une voie propice à l'analyse des pratiques enseignantes en mutation, s'accorde peu avec la logique managériale : il y a là une tension latente entre « le système » et « l'*ethos* des pratiques ». L'évolution de la formation initiale en IUFM, l'accompagnement des enseignants novices sortant de l'IUFM sont des indicateurs de cette évolution, l'ouverture -encore timide- d'espaces d'analyse des situations pédagogiques et d'analyse de pratiques, induits par la recherche MEP sont des indicateurs de cette évolution où les rôles entre les équipes de circonscription et les équipes enseignantes se réécrivent, dans une perspective qui évite au métier d'enseignant de se prolétarianiser pour aller vers une professionnalisation. Même si cette expression de professionnalisation du métier d'enseignant hésite encore entre les modèles historiques hérités de la médecine et du droit, et l'invention d'un modèle où l'identité et le projet professionnels s'articulent à des compétences pour enseigner qui n'envisagent pas seulement l'enseignant comme un transmetteur - expert. L'accompagnement des équipes pédagogiques, éclairé par les savoirs en sciences humaines, entre élucidation de l'énigme du sens de l'action éducative et l'élaboration de dispositifs et d'outils efficaces, et visant à permettre aux élèves d'apprendre, est une voie encore peu explorée par l'institution¹². Au moment où, en une douzaine d'années, le renouvellement de près de la moitié du corps enseignant est à l'ordre du jour, cette modalité apparaît une voie intéressante. Si sa mise en œuvre ne nous semble pas être le

¹² Cependant, des dispositifs d'accompagnement destinés aux élèves en difficultés sont apparus au collège où ils s'installent peu à peu : Travaux Personnels Encadrés, tutorat.

travail des chercheurs, ils ont cependant la tâche potentielle de décrire la réalité et les effets de cet accompagnement, d'en comprendre la dynamique.

6 - Conclusion

La recherche MEP, initialement intégrée à la mise en place de la Charte « Bâtir l'école du 21^{ème} siècle » se révèle être un bon analyseur des relations entre les enseignants, les chercheurs en éducation et les décideurs institutionnels, lesquels, du politique aux cadres de proximité, forment un ensemble complexe. La tentative de collaboration, finalement avortée par défaut, en l'occurrence, du politique, pris dans ses réalités contingentes, montre la difficulté, voire l'impossibilité de conjuguer des logiques par trop hétérogènes dans leurs finalités et leurs temporalités. Le risque de confusion du « rôle propre » de chacun amène à des glissements de tâche¹³ où les rôles, les missions et les fonctions de chacun entretiennent des superpositions identitaires. Il existe alors un risque de confusion des territoires symboliques de chacun qui rend illisible la cohérence de l'ensemble du système éducatif : sans doute la résistance dès le départ des enseignants de terrain, le scepticisme de certains institutionnels et la distance entretenue par les chercheurs sont-ils l'illustration qu'une plus grande clarté des rôles des uns vis à vis des autres est un préalable à leur collaboration.

Thierry PIOT

CERSE, Université de Caen

Chef de mission de l'académie de Caen pour la MEP.

6 juillet 2002

¹³ CF. note 9

Sommaire Tableaux

Tableau 1 :	Fiche d'identité de l'échantillon en 1999	5
Tableau 2 :	Fiche d'identité de l'équipe de recherche académique : septembre 1999	6
Tableau 3 :	Liste des écoles du Calvados	7
Tableau 4 :	Liste des écoles de l'Orne	7
Tableau 5 :	Liste des écoles de la Manche	8
Tableau 6 :	Caractéristiques des écoles du Calvados	8
Tableau 7 :	Caractéristiques des écoles de l'Orne	9
Tableau 8 :	Caractéristiques des écoles de la Manche	9
Tableau 9 :	Objets de recherche des écoles du Calvados	10
Tableau 10 :	Objets de recherche des écoles de l'Orne	10
Tableau 11 :	Objets de recherche des écoles de la Manche	11
Tableau 12 :	Fiche action recherche « école primaire ».	31