

La recherche « Ecole Primaire » en Limousin



Rapport de l'équipe académique de recherche

Juin 2002

Académie de Limoges
INRP
IUFM du Limousin

Recherche Ecole Primaire

Rapport académique du Limousin

Première partie : <u>Le dispositif d'accompagnement et de recherche</u>	4
<u>I – Une recherche et des participants</u>	4
1 – Contexte institutionnel de fonctionnement	4
2 – Des écoles en recherche	5
3 – L'équipe académique	8
a – Composition, organigramme	8
b – Modalités d'organisation	10
c – Principes initiaux... et doutes	10
<u>II – Fonctionnement du dispositif limousin</u>	13
1 – Dispositifs d'accompagnement	13
2 – Relations avec l'INRP	18
3 – Etat final du dispositif	19
Deuxième partie : <u>Synthèse des travaux des écoles</u>	21
<u>I – Des objets aux observations</u>	21
Trois catégories d'objets de recherche	21
Les effets sur les élèves	22
A – L'utilisation privilégiée d'outils pédagogiques	25
1 – Les objets (variable 1)	25
2 – Les effets (variable 2)	26
B – Le recentrage autour de certaines pratiques de classe	28
1 – Les objets	28
2 – Les effets	29
C – L'analyse de l'organisation de l'école	30
1 – Les objets	30
2 – Les effets	32
<u>II – Les méthodologies : des démarches adaptées</u>	35
Les motivations des écoles et le rôle de l'enquête exploratoire	36
Vers la définition des objets de recherche et des hypothèses	37
La phase d'action	38
Les dispositifs de recueil des données	38
L'analyse des résultats	39
La rédaction des rapports	40

Troisième partie : <u>Les effets de la recherche</u>	42
<u>I - Effets observés dans les écoles</u>	42
A - Dans les équipes d'enseignants : Une réflexion d'équipe et un début d'harmonisation des pratiques	42
B - Chez les enseignants	45
1 – Une réelle prise de distance	45
2 – Des apports en savoir-faire méthodologiques	46
3 – Des effets sur les individus	47
<u>II - Chez les accompagnateurs : l'expérience d'une fonction</u>	49
<u>III - Effets sur les relations entre les écoles et l'équipe de recherche</u>	51
<u>IV – Des effets de formation</u>	53
<u>Conclusion</u>	55
Recommandations académiques	56
Conditions concernant les différents acteurs	56
Conditions concernant la recherche	57
Conditions concernant l'accompagnement	58
Une formation par la recherche et l'accompagnement	59
Bibliographie	61
Annexes :	
Annexe n° 1 : Membres de l'équipe de recherche académique	62
Annexe n° 2 : Evaluation de la recherche, questionnaire aux enseignants	63

Première partie :

Le dispositif d'accompagnement et de recherche

I – Une recherche et des participants

1 – Contexte institutionnel de fonctionnement

Le lancement de l'opération

Le lancement de la Charte « Bâtir l'école du XXI^{ème} siècle » s'est opéré dans un contexte ambigu. En effet, les hésitations politiques au départ de l'opération ont eu des incidences au début et au fil de la recherche.

Parallèlement à la recherche, la Charte comprenait également un « processus d'innovation » destiné à aider des écoles volontaires pour faire évoluer leurs pratiques. Ce double processus, d'innovation et de recherche, a engendré des difficultés vives dans certaines écoles qui s'étaient inscrites dans les deux axes de travail. Il leur a fallu choisir un seul processus car les deux démarches ne semblaient pas pouvoir coexister : la démarche de recherche imposait une phase d'observation et de questionnement tandis que la démarche d'innovation impliquait de se lancer rapidement dans une action réfléchie.

Les acteurs concernés

La nomination de Georges Sabourdy comme chef de projet par Madame la Rectrice a lancé le processus de recherche. Celui-là a rapidement constitué une équipe académique de recherche.

Cette équipe de recherche s'est constituée au départ en fonction des compétences de certains, mais aussi en fonction du statut institutionnel d'autres (Inspecteurs de l'Education nationale et Conseillers Pédagogiques de Circonscription et départementaux). Ceci a eu deux types de conséquences : un désengagement assez rapide des IEN (après un an de recherche) et, à l'inverse, une intégration complète des CPC et CPD dans l'équipe et une très bonne collaboration avec les autres membres de l'équipe.

Lors du lancement de cette opération, le Limousin disposait d'une Rectrice très investie dans le projet. Elle était représentante des Recteurs dans le Comité national de Suivi. Les trois Inspecteurs d'Académie se sont inscrits dans cette dynamique régionale. Toutefois, le respect des engagements pris ne s'est manifesté jusqu'au terme de la recherche qu'en Corrèze et en Creuse. En Haute-Vienne, des moyens accordés aux écoles au titre de la recherche ont été retirés dans une part très importante.

Les communications entre l'équipe de recherche et les instances institutionnelles se sont effectuées sous la forme de contacts directs avec chaque Inspecteur d'Académie et par la présentation de la recherche devant des conseils d'IEN dans les trois départements.

Enfin, le Directeur de l'IUFM du Limousin et la Directrice-adjointe chargée du premier degré ont manifesté leur intérêt pour l'opération et leur volonté de voir l'IUFM impliqué dans cette démarche.

Vingt-six écoles étaient volontaires¹ au départ pour s'inscrire dans cette recherche.

Le suivi de cette recherche et son aboutissement montrent la nécessité d'une implication réelle et volontaire de l'institution dans ce type d'opération.

2 – Des écoles en recherche

L'échantillon demandé par l'INRP au début de la recherche correspondait à la densité et à la répartition de la population en Limousin. Ainsi celui-ci était constitué d'un certain nombre d'écoles urbaines, assez grosses, et de beaucoup d'écoles rurales.

Au lancement du projet, vingt-six écoles étaient volontaires en Limousin, l'échantillon nous en demandait vingt-cinq. Nous avons choisi de toutes les intégrer dans la recherche.

Ces vingt-six écoles étaient réparties dans les trois départements de façon plus ou moins proportionnelle à la densité de population scolaire :

- 12 en Haute-Vienne,
- 8 en Corrèze dont 1 classe unique.
- 6 en Creuse dont 2 classes uniques.

En Creuse, au départ :

- **Ecole élémentaire annexe du site IUFM de Guéret** : école urbaine, 5 classes, 6 enseignants maîtres formateurs et 2 enseignants modulateurs (fort mouvement de personnels sur les trois années de la recherche ; ne restent que 2 enseignants sur les huit initiaux).
- **Ecole maternelle d'application Champegaud à Guéret** : 3 enseignants maîtres formateurs et 1 enseignant modulateur. L'équipe a été complètement renouvelée au début de la deuxième année de la recherche. La nouvelle équipe a repris le travail au début, d'où un certain retard lors de la troisième année, mais une volonté de continuer la démarche jusqu'à son terme.
- **Ecole primaire de Noth** : Ecole rurale de 3 classes.
- **Ecole primaire de Parsac** : Ecole rurale de 4 classes.
- **Ecole maternelle de La Brionne** : Classe unique maternelle rurale.
- **Ecole élémentaire de Magnat l'Etrange** : Classe unique élémentaire rurale.

Dans ces deux derniers cas, une volonté forte des enseignantes était à la base de la participation de l'école dans la Recherche. Les deux ont quitté leur poste au cours de la recherche et il n'a pas été possible de continuer avec les nouvelles enseignantes

¹ L'idée de volontariat des écoles est ici toute relative. En effet, certaines écoles ont été incitées plus ou moins fortement par leurs autorités de tutelle pour être volontaires. Nous y reviendrons dans la deuxième section de cette partie.

nommées (une titulaire 1^{ère} année et une enseignante nommée sur liste complémentaire). Par contre, dans les deux cas, les enseignantes concernées ont poursuivi la recherche : l'une a été nommée dans une autre école inscrite dans la recherche, l'autre a réussi à produire un rapport sur son temps personnel, aidée de son accompagnateur.

En Corrèze, au départ,

- **Ecole maternelle de Gaubre à Brive** : Ecole de ZEP, 3 classes
 - **Ecole élémentaire Jules Romains à Brive** : Ecole de ZEP, 7 classes.
 - **Ecole primaire de Venarsal** : Une équipe de deux enseignantes volontaires au départ, mais une fermeture de classe est intervenue laissant une enseignante seule avec la recherche. La problématique de l'école paraissant impossible à faire évoluer, cette enseignante s'est jointe aux travaux des deux écoles précédemment citées, et donc n'a pas abandonné le dispositif de recherche.
 - **Ecole primaire privée Jeanne d'Arc à Brive** : Ecole privée urbaine importante : 12 classes + la directrice à partir de la deuxième année de la recherche. La plus grande difficulté a été l'impossibilité de dégager du temps pour ces enseignantes qui ont travaillé beaucoup sur leur temps personnel. Dans les faits, deux enseignantes ont surtout travaillé sur le projet à l'intérieur de l'école.
 - **Ecole primaire d'Argentat** : Ecole rurale importante : 8 classes dont une CLIS ; la personne responsable de la recherche dans l'école n'était pas le directeur.
 - **Ecole primaire de Chamberet** : Ecole rurale de 5 classes. La troisième année, la fin des travaux et la rédaction ont été freinées par le départ de deux enseignants pilotes dans l'équipe.
 - **Ecole primaire de Peyrelevade** : Ecole rurale de 4 puis 3 classes.
 - **Ecole primaire de St-Bonnet-près-Bort** : Ecole rurale d'une classe unique.
- Ces deux dernières écoles avaient des questionnements proches et se sont retrouvées sur une problématique commune.

En Haute-Vienne, au départ,

- **Ecole primaire de St-Bonnet-de-Bellac** : Ecole rurale de 3 classes. L'équipe a décroché la deuxième année et n'a pas mené d'observations ; elle n'a donc pas pu produire de rapport.
- **Ecole primaire de Blond** : Ecole rurale de 3 classes.
- **RPI de Bujaleuf, Cheissoux, St-Julien le Petit** : Ecoles rurales réunies en RPI avec respectivement : 3, 1 et 1 classes. A Bujaleuf, le renouvellement tous les ans de deux enseignants sur trois a beaucoup démobilisé l'équipe.
- **Ecole élémentaire Jules Ferry Sud à Limoges** : Grosse école urbaine de 12 classes avec une directrice déchargée à temps complet. Sur les trois années de la recherche, l'école a été remaniée deux fois : la première année, c'était une école élémentaire ordinaire, la deuxième année une école de cycle 2, et la troisième année, retour à une

école élémentaire ordinaire. La difficulté principale a été de mobiliser une grosse équipe d'enseignants, surtout quand elle change d'une année sur l'autre.

- **Ecole maternelle Marcel Proust à Limoges** : 3 classes dans une ZEP.
- **Ecole élémentaire Marcel Proust à Limoges** : 7 classes et 8 enseignants dans une ZEP.
- **Ecole primaire de Puy Méry au Vigen** : Ecole « rurale » de 2 classes.
- **Ecole primaire d'Oradour-sur-Vayres** : Ecole rurale de 5 classes avec une classe enfantine. L'équipe volontaire pour la recherche a complètement disparu (sauf une enseignante) au début de la première année de la recherche. La nouvelle équipe a été sommée de s'inscrire dans le dispositif de recherche par l'Inspecteur d'Académie.
- **Ecole maternelle de Cussac** : Ecole rurale de 2 classes.
- **Ecole élémentaire de Cussac** : Ecole rurale de 2 classes.

Ces trois dernières écoles étaient réunies en RPI lors de la première année de la recherche. Ce RPI a été rompu à la fin de la première année, et les écoles ont poursuivi leur problématique individuellement.

Certaines caractéristiques apparaissent déjà quant à la participation des écoles dans cette recherche :

- L'engagement réellement volontaire de l'équipe d'école est un préalable à la poursuite de la recherche. Nous analyserons les conséquences des différents types de motivation par la suite.
- Pour les enseignants isolés en milieu rural, surtout dans les classes uniques, la recherche a été un lieu de confrontation avec d'autres enseignants d'autres écoles, et ainsi une occasion de rompre l'isolement.
- L'engagement de tous les enseignants s'avère difficile quand l'équipe est trop importante. En Limousin, le nombre de 8 à 10 semble un seuil critique. En effet, dans les grandes écoles, il y a une déperdition d'informations quand un ou deux collègues présents lors des réunions de regroupement départemental doivent transmettre le contenu de ces journées à tous leurs autres collègues de l'école.
- Les mouvements réguliers de personnels dans les écoles impliquées ont été un frein au travail d'équipe poursuivi, voire ont arrêté la dynamique mise en place. En effet, dans les écoles concernées, il n'y avait pas de notification « Ecole en Recherche Ecole Primaire » sur les postes mis au mouvement.

3 – L'équipe académique

a – Composition, organigramme

L'équipe de recherche s'est composée de la façon suivante² :

- **Un chef de projet** mandé par la Rectrice, **Professeur des Universités** en Sciences de la Terre, en fonction de sa connaissance du premier degré et de son expérience de recherches menées dans le premier degré.

Celui-ci avait un présupposé initial : la nécessité de mettre en place une équipe pluricatégorielle pour utiliser les compétences de chacun. Disposant d'une liberté assez conséquente, il a constitué l'équipe de recherche en fonction de certains principes :

- Une équipe pluricatégorielle, pour mettre en synergie les compétences de chacun quel que soit son statut.
- Des membres issus de l'institution Education nationale, de l'IUFM, des écoles. L'université n'a pas pu y être associée.
- Des sollicitations directes aux deux premières institutions qui ont nommé certaines personnes. La plupart étaient volontaires pour participer à l'équipe et donc à la recherche.

- **Une maîtresse de conférences en Sciences de l'Education**, mandée par le chef de projet dès le lancement du projet, pour sa connaissance du premier degré et son appartenance à l'IUFM.

Ces deux personnes étaient les seuls enseignants-chercheurs du dispositif, ce qui s'est avéré être un facteur limitant en ce qui concerne la construction des problématiques des écoles, et des apports théoriques à fournir. Cet aspect des recherches dans les écoles s'est donc révélé superficiel tout au long de la recherche.

- **Un Professeur des écoles** disposant d'une demi-décharge fournie par l'INRP. Il a été choisi en fonction de ses compétences, notamment en matière de recherche car il est **Docteur** en Sciences de l'Education.

Ces trois personnes formaient le « noyau dur » de l'équipe, assurant la coordination académique de l'équipe de recherche, l'organisation matérielle, la coordination scientifique du projet et les relations institutionnelles.

L'équipe était ensuite constituée de membres aux statuts très divers :

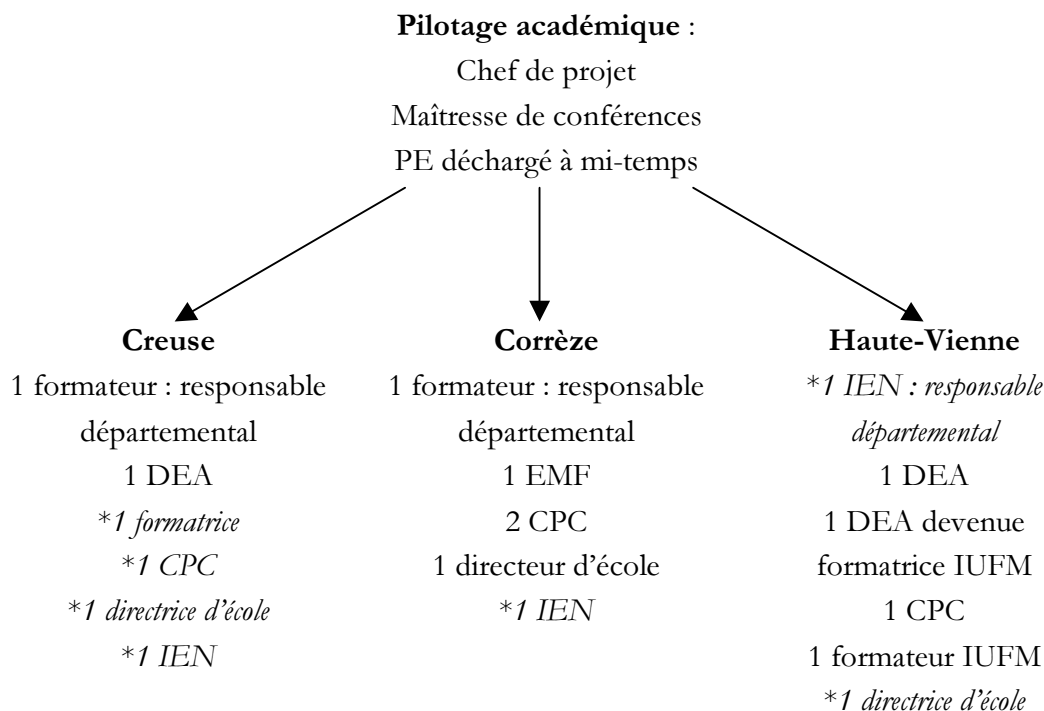
- 3 IEN qui ont abandonné au bout d'un an de recherche ; En Creuse, l'IEN a été renouvelé tous les ans, seule une s'est investie la deuxième année.
- 4 formateurs de l'IUFM dont une a très peu participé la première année et a arrêté sa participation effective ;
- 4 conseillers pédagogiques (départementaux ou de circonscription) dont un a très peu participé ;

² Cf. Annexe n° 1 : Liste des membres de l'équipe de recherche.

- 2 directeurs d'écoles annexe et d'application
- 1 EMF
- 3 directeur et directrices d'école, dont deux ont quitté l'équipe pour se consacrer à la recherche dans leurs écoles. Un directeur disposait d'un quart de décharge pour se consacrer à cette recherche.

Ces personnes provenaient des trois départements de l'académie du Limousin, et constituaient trois équipes départementales.

Organigramme de l'équipe :



*Toutes les personnes mentionnées en italique soit ont quitté l'équipe à la fin de la première année, soit n'ont que très peu participé.

Dans le fonctionnement, les trois personnes responsables du pilotage se sont déplacées dans les trois départements, et auprès des écoles.

Dans deux départements, des problèmes sont apparus au niveau de l'organisation et de la coordination de la recherche :

- En Creuse, l'équipe a fonctionné sur la base de deux personnes tout au long de la recherche. Le nombre réduit de personnes impliquées a augmenté la charge de travail (organisation, préparation des journées avec les écoles, suivi des écoles). Les trois personnes responsables du pilotage y ont suppléé le plus possible.
- En Haute-Vienne, la responsabilité de l'équipe départementale est un problème qui s'est présenté tous les ans. La première année, la responsabilité incombant à une IEN, des problèmes de positionnement hiérarchique étaient évidents avec les autres membres de

l'équipe. Cette IEN ayant renoncé, la dévolution de la responsabilité s'est de nouveau posée, mais il n'a pas été possible d'assurer une stabilité sur les deux années restantes.

Au début de la deuxième année de recherche, l'équipe s'est stabilisée autour de quatorze personnes. Tous les membres, regroupés autour d'un objectif commun, ont appris à se connaître, à travailler ensemble, et ont mené le projet à son terme.

b – Modalités d'organisation

Fonctionnement :

Les deux premières années de la recherche, l'équipe s'est réunie six fois par an, à raison d'une journée par période. Ces réunions étaient inscrites dans le cadre d'un stage du Plan Académique de Formation du premier degré. La dernière année, un stage de trois jours était prévu en plus pour la rédaction du rapport académique. Lors de ces journées, Jean-Luc Duret de la Mission Ecole Primaire à l'INRP est venu quelquefois participer à nos travaux.

Ces journées de travail avaient plusieurs objectifs :

- apports d'éléments théoriques et surtout méthodologiques de recherche : démarche de recherche, problématique, hypothèses, observation, questionnaires, entretiens, passage à l'écriture ;
- discussion et appropriation des orientations fournies par l'INRP ; et définition des axes de travail prioritaires ;
- planification du travail sur la durée de la recherche, et sur chaque année ;
- organisation et coordination de la recherche dans les trois départements ;
- discussion sur les modalités du travail avec les écoles ;
- bilans réguliers sur l'état d'avancement du travail dans les écoles.

L'ensemble du groupe a fonctionné selon un modèle de type fonctionnement en réseau et non pyramidal de type hiérarchique. Ce réseau s'est concrétisé par la constitution de listes de diffusion pour les échanges par mail. Il y eut également un fonctionnement en réseau d'échanges par visioconférences pour les activités en non présentiel.

c – Principes initiaux... et doutes

L'équipe s'est lancée au départ dans une « recherche accompagnement ». Mais nous ne savions pas trop bien ce que recouvrait ce vocable. L'équipe s'est entendue sur quelques principes qui ont présidé à la mise en place du dispositif avec les écoles.

Tout d'abord, nous travaillions sur la « recherche » initiée dans le cadre du lancement de la Charte. Ce mode de travail ne nous proposait aucun champ pour une problématique précise. Nous avons senti la nécessité de faire émerger les problématiques de la réflexion des

écoles. Nous avons aussi travaillé et insisté sur deux points : le questionnement des enseignants des écoles et l'utilisation de certains outils méthodologiques.

Dans la démarche proposée, un élément a retenu l'attention de tous les membres de l'équipe : le choix individuel d'un objet de recherche par chaque école en fonction des résultats de l'état des lieux et des questionnements propres à chaque équipe. Ainsi les collègues des écoles pouvaient travailler sur des problématiques qui concernaient directement leurs pratiques quotidiennes. Ce faisant, nous postulions un surcroît d'intérêt et de motivation pour cette recherche qui, nécessairement, leur demanderait un investissement important. Nous n'avons pas dérogé à ce principe tout au long de la recherche.

Dans le même sens, le travail de l'équipe de recherche auprès des écoles devait aussi englober une part de formation à la recherche, notamment par l'appropriation de certaines étapes d'une démarche de recherche : problématique, hypothèses, observations instrumentées menées rigoureusement, mais aussi par entretiens ou questionnaires auprès des enfants ou des partenaires de l'école.

Un présupposé animait l'équipe : par la recherche, les enseignants des écoles parviendront à une formation, à une autoformation sur un sujet qui les intéresse vraiment. Toutefois, au départ, il ne s'agissait là que d'un présupposé, d'une intuition, sans connaître exactement les modalités de cette formation, et ses effets possibles.

La plupart des membres de l'équipe académique de recherche avaient déjà participé à des recherches menées dans le cadre de l'IUFM. Par ces expériences, chacun pouvait ressentir les apports d'une telle démarche au niveau personnel et dans son évolution professionnelle.

Un autre principe initial portait sur le deuxième terme de cette « recherche accompagnement ». Le rôle des membres de l'équipe était aussi d'accompagner les écoles dans leurs travaux. Lors du lancement de cette opération, nous ne savions pas exactement ce que recouvrait cet « accompagnement ».

Dans les faits, l'équipe a désigné des accompagnateurs pour les écoles : deux membres pour chaque école. Une règle était impérative : les conseillers pédagogiques et les inspecteurs de l'Education nationale ne devaient pas accompagner des écoles de leur circonscription d'exercice. Le respect de cette règle a parfois été abandonné la deuxième année pour des raisons pratiques (en Corrèze, éloignement géographique des écoles de la Recherche et des écoles de la circonscription du conseiller pédagogique).

L'équipe s'est donc lancée dans la dynamique née de la mise en place de cette recherche, sans toujours savoir quel serait l'investissement demandé durant les trois années, et les effets au terme du parcours.

Toutefois, du printemps à la rentrée 2000, les départs de Claude Allègre du Ministère, de Philippe Meirieu de l'INRP, tous deux instigateurs du projet, le départ de Mme Belloubet-Frier du Rectorat du Limousin, elle aussi très investie dans ce projet, ainsi que les changements de deux inspecteurs d'académie sur trois, ont interrogé la motivation de l'équipe. De plus, les départs de Dominique Senore et de Jean-Luc Duret de la Mission Ecole Primaire à la rentrée

2001 ont été difficiles à vivre, d'autant plus que nous entretenions des relations de travail privilégiées avec Jean-Luc Duret.

Mais au-delà de ces avatars, nous avons poursuivi le travail, mus par l'engagement que nous avons pris auprès des écoles qui poursuivaient leurs travaux.

II – Fonctionnement du dispositif limousin

1 – Dispositifs d’accompagnement

La recherche a été lancée au départ par l’INRP avec la fourniture d’un certain nombre d’outils. Notamment, le livret d’accompagnement n° 1³ nous a servi de guide pour la mise en place de la recherche.

De fait, le travail a consisté au départ dans l’appropriation et l’utilisation de certains outils : ce premier livret, mais aussi les techniques de recherche : questionnaires, entretiens, observations, questionnement.

La première étape de la recherche proposée était la précision de l’état des lieux à l’intérieur de l’école. Cette étape, menée en fonction d’un questionnaire proposé (« Que fait l’élève quand il est à l’école ? ») a nécessité l’utilisation de certains outils d’enquête et d’observation. Ceux-ci ont été soit pris dans le livret d’accompagnement, soit bâtis par les écoles. La construction de ces outils constituait de surcroît une appropriation de techniques nouvelles pour ces enseignants. Les équipes d’école ont d’ailleurs souvent expérimenté la difficulté de construire des outils performants et efficaces.

La difficulté de cette première étape a été de traiter, d’exploiter les résultats obtenus à ce moment. Trop de données brutes s’avéraient difficilement analysables à ce niveau. Le questionnement s’est donc révélé nécessaire pour commencer à traiter et trier toutes ces données.

Dans le cadre de la recherche, nous avons créé un espace réservé sur le site de la Recherche⁴. Les écoles, elles-mêmes ou via l’équipe de recherche pouvaient y déposer leurs outils afin de les mutualiser. Ce dispositif s’est révélé très peu efficace car beaucoup d’écoles étaient en cours d’équipement et de formation, et du coup ne l’ont pas utilisé. Sur toute la durée de la recherche, les échanges en réseau ont été très peu nombreux, toujours à l’instigation de l’équipe de recherche.

Concrètement, la première année,

Le dispositif que nous avons mis en place reposait sur deux éléments : les stages PDF et les visites dans les écoles.

Les stages PDF

Stages inscrits dans le Plan départemental de formation, ils étaient organisés et encadrés par les équipes départementales. Ils étaient bâtis sur la base de six jours dans chaque département, à raison d’une journée par période. Ils regroupaient une ou deux personnes de chaque école sur le site IUFM. Le nombre de participants était limité car fonction du nombre de remplaçants disponibles.

³ *Organisation pédagogique et partenariat : les effets sur les apprentissages et le développement des enfants.*

⁴ <http://www.limousin.iufm.fr/Recherche/charteinp/>

Lors de cette première année, le travail a consisté en apports théoriques, mais aussi en une formation au maniement de l'outil informatique en réponse à des besoins rencontrés. De plus, les enseignants présents commençaient le travail qui leur était proposé : faire l'état des lieux. A ce niveau, deux modalités de travail différentes se sont mises en place.

En Corrèze et en Haute-Vienne, les collègues des écoles présents se réunissaient en petits groupes pour travailler sur une question commune, ou construisaient des outils en commun, ou commençaient une exploitation ensemble.

En Creuse, tous les enseignants présents travaillaient en collaboration. Leur petit nombre le permettait ; le nombre réduit de membres de l'équipe de recherche l'imposait. Les outils construits pendant ces stages étaient donc communs à l'ensemble des écoles du département. La construction et l'utilisation d'outils collectifs dans toutes les écoles n'ont toutefois pas empêché l'émergence de problématiques propres à chaque école.

Ces stages avaient pour inconvénient de ne pas permettre la présence de tous les enseignants concernés dans les écoles. Les participants présents pendant le stage avaient donc pour mission de transmettre aux autres membres de leur équipe, le contenu de ces stages.

Les visites dans les écoles

Ces visites étaient financées par un budget spécifique que Madame la Rectrice avait mis à la disposition de l'équipe. Les membres de l'équipe de recherche accompagnateurs allaient rendre visite à l'équipe d'école pour l'aider dans son travail. Il pouvait s'agir d'une aide à la précision du questionnement, de la passation de certains outils, ou de l'exploitation de données obtenues après observations.

Ces visites dans les écoles avaient des avantages et des inconvénients. L'avantage principal était que les membres de l'équipe de recherche pénétraient dans les écoles et ne restaient pas en extériorité. Cette présence des accompagnateurs dans l'école a créé une proximité qui a été globalement très bien vécue par les enseignants des écoles qui sollicitaient ces visites. Par contre, un inconvénient était que certaines écoles n'osaient pas, voire refusaient l'entrée de leurs classes, de leur école aux accompagnateurs. L'inconvénient majeur de ces visites était que les collègues des écoles n'étaient pas déchargés de leur classe et donc peu disponibles pendant le temps scolaire.

Le Colloque académique de mai 2000

A la fin de la première année, sous l'impulsion de Madame la Rectrice, un Colloque académique a été organisé. Il a été préparé conjointement par un IEN nommé par la Rectrice et son conseiller pédagogique (qui était membre de l'équipe de recherche), et par les responsables (académiques et départementaux) de l'équipe de recherche. Y étaient présents la Rectrice, les Inspecteurs d'Académie des trois départements, des IEN, et tous les membres de l'équipe de recherche.

Il regroupait les écoles inscrites dans le dispositif d'Innovation de la Charte et les écoles inscrites dans la Recherche. Il a permis aux enseignants des écoles de se retrouver et

d'échanger sur leurs expériences, sur leurs observations, et les problèmes repérés dans chaque école.

Evolution du dispositif, la deuxième année

L'analyse du fonctionnement de la première année a amené l'équipe à modifier le dispositif d'accompagnement la deuxième année. Les **stages de regroupement départemental** ont été maintenus mais diminués : nous n'avons conservé que trois journées.

Ces temps de travail avaient deux objectifs principaux. D'une part, pour l'équipe des accompagnateurs, ces réunions permettaient de transmettre le même discours à toutes les écoles. D'autre part, du côté des collègues des écoles, ces réunions permettaient d'échanger entre eux sur les problématiques, sur l'utilisation de certains outils de même type ou communs. Elles permettaient aussi et surtout d'exprimer toutes les difficultés rencontrées quotidiennement quant à la mise en œuvre de cette recherche. La première difficulté énoncée de façon récurrente concernait le manque de temps alloué pour mettre en œuvre cette recherche et pour se concerter.

Les stages dans les écoles

Pour prendre en compte cette difficulté et allouer plus de temps aux écoles, nous avons mis en place des stages sur sites, dans les écoles, les deuxième et troisième années.

Ces stages ne comportaient que trois jours dans l'année mais ils permettaient à toute l'équipe de travailler en commun. Le principe en était que tous les enseignants de l'école étaient déchargés de leur classe pendant ces trois journées situées à des moments différents de l'année.

Ce sont alors les accompagnateurs qui se sont déplacés dans les écoles en Corrèze et en Haute-Vienne. En Creuse, le nombre réduit de personnes dans l'équipe de recherche a fait que tous les enseignants des écoles se sont déplacés à l'IUFM.

Ces stages ont permis plus de disponibilité à la fois pour les collègues des écoles et pour les accompagnateurs.

La deuxième année, le calendrier fixé au niveau académique prévoyait plusieurs étapes de la démarche de recherche : arrêter la définition d'un objet de recherche, formuler une ou des hypothèses, passer aux observations quelles que soient les techniques utilisées. Ce calendrier a globalement été respecté dans toutes les écoles.

La collaboration des accompagnateurs avec chaque équipe d'école a permis un travail plus en profondeur sur les problématiques mais aussi un travail plus efficace au niveau des techniques utilisées.

Le rôle des accompagnateurs était différent en fonction des besoins des collègues des écoles :

- guide dans la démarche pour formaliser une étape et passer d'une étape à l'autre ;
- maïeuticien reprenant certaines idées émises au fil des discussions ;
- aide pour la formulation de l'objet ou de l'hypothèse ;

- ouvrier dans la construction et la passation des questionnaires ou des entretiens avec les élèves ou les autres acteurs concernés.

Les stages dans les écoles ont donc permis une collaboration entre les personnes qui souvent ne se connaissaient pas. En travaillant ensemble, chacun a pu apprendre à connaître et à reconnaître l'autre. Les relations en ont été d'autant améliorées.

Une précision concernant les accompagnateurs :

La règle fixée au départ pour les IEN et les conseillers pédagogiques de ne pas accompagner des écoles de leur circonscription a été levée au début de la deuxième année. A ce moment, les IEN de l'équipe soit avaient quitté l'équipe, soit ne travaillaient pas avec les écoles. La règle ne concernait donc plus que les CPC. Ceux-ci ont estimé qu'ils pouvaient alors suivre des écoles de leur circonscription. Leurs visites dans les écoles concernées les amenaient forcément à évoquer la recherche. De plus, les distances importantes, surtout en Corrèze, requerraient trop de temps de déplacement et au bout du compte diminuaient le nombre de visites.

Cette décision prise au début de la deuxième année n'a amené aucune réticence de la part des collègues des écoles corréziennes, ni de la part des membres de l'équipe. A ce moment de la recherche (après une année de travail), chacun, dans les écoles et dans l'équipe, avait bien intégré sa place et ses rôles par rapport aux autres. Nous y avons vu l'intégration de la recherche aux préoccupations pédagogiques quotidiennes de chacun. Cette décision pouvait donc être prise sans remettre en cause la recherche et la neutralité de l'accompagnement.

La troisième année : rédaction des rapports

Nous avons considérablement raccourci la troisième année pour ce qui concerne le travail des collègues des écoles. Le calendrier intégrait l'analyse des résultats et la rédaction du rapport dans chaque école. Tout ceci devait être terminé avant les vacances d'hiver. La majorité des écoles ont pu respecter ce délai. Les autres ont rendu leur rapport un peu plus tard (cf. infra en Haute-Vienne, les écoles ne disposaient pas de temps libéré pour travailler ; cf. supra en Creuse, le nombre réduit de personnes dans l'équipe de recherche).

Nous avons choisi de faire rédiger un rapport dans chaque école (ou groupe d'écoles pour celles qui avaient des objets de recherche communs) car il constitue l'aboutissement logique du travail, mais aussi et surtout la formalisation de tout le travail qui a été effectué dans l'école pendant les trois années. Les accompagnateurs ont évidemment participé à cette phase d'écriture.

Les écoles disposaient du livret « Ecrire pour se décrire », et nous leur avons demandé d'intégrer les cinq points du plan présenté à la fin de ce livret. Au-delà, une liberté totale était laissée aux écoles quant à la forme, ce qui a amené la production de rapports très différents. Les équipes d'école ont donc toute la propriété de leur rapport.

Cette étape de l'écriture a constitué le terme de la recherche lancée trois ans plus tôt. Elle a permis de concrétiser et surtout de synthétiser tout le travail effectué. Elle a révélé les manques par rapport à ce qui était fixé au départ, et donc a entraîné une certaine frustration,

celle de ne pas voir tout le travail abouti. Mais certaines problématiques d'école étaient au départ trop ambitieuses compte tenu du peu de temps disponible. La rédaction a aussi permis de voir naître quelques réponses à certaines questions, mais aussi et surtout, elle a renouvelé le questionnement. Les écoles finissent donc leur recherche pour la plupart sur des interrogations, ce qui est le propre de la recherche !

Les dispositifs : le problème de la Haute-Vienne

Le dispositif fixé pour la deuxième année a été maintenu la troisième année en Corrèze et en Creuse. Il a montré son efficacité dans les écoles même si le nombre de jours libérés était encore réduit : trois. Ces trois journées étaient situées au maximum durant le premier trimestre.

Nous avons rencontré un gros problème en Haute-Vienne. En effet, seulement dans ce département, le stage PDF libérant du temps pour les enseignants des écoles, a été supprimé. Les conséquences en ont été fâcheuses. D'une part, nous n'avons pas pu réunir toutes les écoles de ce département lors de journées communes. D'autre part, les écoles ne disposaient plus de temps libéré pour faire leurs analyses et rédiger leurs rapports.

Toutes ces écoles n'ont disposé que de six heures prises sur le temps des animations pédagogiques. Les accompagnateurs de Haute-Vienne se sont quand même déplacés dans les écoles lors de ces temps de travail.

Au début de l'année (en septembre), nous avons quand même pu obtenir deux demi-journées de stage placées deux samedis matin. Cette solution a aidé certaines écoles à Limoges, mais n'a rien apporté à la majorité des écoles, rurales, qui soit ne travaillent pas le samedi matin (semaine de 4 jours), soit travaillent le mercredi matin.

Ainsi, tous les enseignants des écoles de ce département ont dû utiliser leur temps personnel pour terminer leurs travaux, ce qui n'était pas dans le protocole de départ !

Evaluation de la recherche

Au terme de la recherche, nous avons mené une évaluation du dispositif et de ses effets chez les enseignants. Pour ce faire, nous avons mis en place une enquête par questionnaire⁵. Ce dernier a été conçu de façon ouverte, pour que les enseignants puissent s'exprimer. Il comporte trois grandes parties. La première partie porte sur l'évaluation du dispositif de recherche et d'accompagnement mis en place pendant les trois années. La deuxième partie porte sur les apports de la recherche pour chacun. La troisième partie renvoie à un bilan plus personnel.

Ce questionnaire était destiné à chaque enseignant ayant participé à la recherche. Il a été envoyé par courrier en nombre suffisant dans chaque école concernée. Des exemplaires supplémentaires ont été joints pour des enseignants ayant quitté l'école durant la recherche. De ce fait, il est impossible de préciser le taux de réponse. En tout, vingt-cinq questionnaires individuels nous ont été retournés. Du fait des mouvements de personnels à l'intérieur des

⁵ Cf. Annexe n° 2.

écoles, nous ne connaissons pas le nombre exact d'enseignants qui ont participé à cette recherche en Limousin.

Dans le cadre de ce rapport, seules les deuxième et troisième parties du questionnaire ont été exploitées. Les réponses de la première partie du questionnaire demandent une exploration plus approfondie. Elles seront traitées dans une recherche ultérieure sur l'accompagnement.⁶

2 – Relations avec l'INRP

Tout au long des trois années de travail, la recherche a été pilotée par l'INRP au niveau national. Des réunions régulières des chefs de projet académique ont permis d'harmoniser les démarches.

L'INRP a fourni les principaux outils nécessaires à la mise en place et au suivi de cette recherche :

- Livret d'accompagnement n° 1 : nous nous en sommes servis pendant toute la première année pour proposer la démarche de la recherche, et en avons gardé l'esprit et la démarche tout au long du travail.
- Livret d'accompagnement n° 2 : nous en avons repris les grandes orientations (les quatre entrées). Les écoles l'ont utilisé différemment, plutôt pour se situer et définir plus précisément leur objet de recherche.
- Livret d'accompagnement n° 3 : il a été distribué directement aux écoles. Nous ne l'avons pas travaillé avec les équipes d'école.
- Livret d'accompagnement n° 4 « Ecrire pour se décrire ». Nous n'avons pas utilisé les axes de positionnement. Il nous a semblé prématuré de proposer ce travail de positionnement aux écoles qui étaient alors en plein dans leurs travaux d'observation. Nous avons néanmoins repris le plan proposé dans les dernières pages comme indication pour le plan du rapport. Le travail de réflexion sur les axes de positionnement a été remis à la fin de la recherche.
- Les outils méthodologiques présents sur le site de l'INRP ont été utilisés surtout la première année lors de la formation méthodologique à la recherche.

La présence de Jean-Luc Duret, de la Mission Ecole Primaire, lors de certaines réunions académiques nous a permis de recentrer notre travail, d'être en lien plus direct avec le pilotage national de la recherche, et de nous situer par rapport au processus global, au travail engagé dans les autres académies.

Orientations limousines : notre première mission a été de guider les écoles dans la voie qui avait été définie au départ, celle de la démarche fixée dans le premier livret d'accompagnement. Nous avons utilisé le deuxième livret pour aider au positionnement des

⁶ Cf. supra p. 19.

objets de recherche, et nous avons privilégié la continuité de la démarche proposée la première année.

Nous n'avons pas utilisé les axes de positionnement du quatrième livret dans le cours du travail car ils nous semblaient trop en décalage avec le travail présent des écoles. Nous avons continué à les guider dans la démarche proposée au départ. Nous avons préféré reporter l'utilisation de ces axes de positionnement à la fin du travail d'observation et d'analyse des résultats. De fait, les équipes d'école les ont peu ou pas utilisés.

3 – Etat final du dispositif

Au terme des trois années de recherche, les équipes d'école ont produit des résultats conséquents. Ceux-ci sont présentés de façon synthétique et analytique dans les deuxième et troisième parties de ce rapport. Le dispositif mis en œuvre pour la recherche prend fin par la diffusion des résultats obtenus. Pour ce faire, différentes productions sont disponibles :

- Les rapports rédigés par les écoles sont présents sur le site de la Recherche.
- Le présent rapport de l'équipe académique est disponible sur le même site. Il sera remis officiellement à Madame la Rectrice et aux membres du Comité académique de Suivi le 25 septembre 2002.
- Un document de 4 pages a été produit par l'équipe académique et présente de façon très succincte les résultats des recherches des écoles. Grâce au soutien de la Rectrice et des trois Inspecteurs d'Académie, il a été diffusé en septembre 2002 à toutes les écoles de l'académie. Il a pour objectif la diffusion des résultats et l'information auprès de tous les autres collègues enseignants dans le premier degré.
- Le site de la recherche : <http://www.limousin.iufm.fr/Recherche/primaire> regroupe toutes les productions de la recherche.

Dans le souci commun aux instances institutionnelles et à l'équipe de recherche de voir diffuser les résultats de cette opération, **une journée de présentation de la recherche et de ses résultats** sera organisée **dans chaque département à la rentrée 2002**. Ces journées (des mercredis) sont ouvertes à tous les enseignants intéressés. Elles constitueront des lieux d'échanges entre les enseignants qui ont suivi la démarche de recherche et d'autres collègues intéressés.

En dernier lieu, au vu des résultats et des effets multiples de cette recherche, l'IUFM du Limousin souhaite poursuivre cette opération. Une **nouvelle recherche** sera engagée de janvier 2003 à décembre 2004, intitulée « **Accompagnement d'équipes en démarche de transformations à l'école (1^{er} degré)** ».

En conclusion de cette première partie, il nous semble important d'insister sur les deux caractéristiques majeures de ce dispositif : la recherche et l'accompagnement.

La démarche de recherche insiste sur l'objectif du dispositif : il s'agit de s'interroger sur un objet dans une visée de résolution de problèmes. L'objectif terminal est bien entendu la

réussite des élèves, une amélioration dans le développement de leurs compétences. Nous y reviendrons dans la deuxième partie.

L'accompagnement est une procédure dans ce dispositif. Il procure une aide aux enseignants dans leur travail de recherche. Il induit une prise de recul par rapport à la quotidienneté des pratiques. Nous y reviendrons dans la troisième partie.

Deuxième partie :

Synthèse des travaux des écoles

Nous présenterons ici séparément d'une part, les résultats des recherches menées dans les écoles (objets de recherche et effets observés après mise en place des dispositifs) et, d'autre part, les différentes méthodologies utilisées par les écoles dans le cadre de la démarche de recherche.

I – Des objets aux observations

Dix-neuf écoles ou groupes d'écoles ont mené une recherche et ont produit un rapport. La réflexion des équipes d'enseignants était soit déjà orientée sur un problème particulier, soit s'est orientée dans une direction singulière lors de la première année. La démarche d'ouverture et de respect des orientations des écoles a produit une très grande diversité des objets de recherche. Nous avons travaillé à les catégoriser.

Cependant, deux remarques sont à formuler avant de présenter cette catégorisation :

1 – Les objets de recherche et les hypothèses incluaient deux variables : l'une (indépendante) portait sur le dispositif mis en place dans les classes ou dans l'école, l'autre (dépendante) portait sur les effets de ce dispositif chez les élèves. Il nous a été impossible d'intégrer dans la catégorisation des écoles ces deux éléments (dispositif et effets) et nous avons travaillé sur le premier.

2 – Au niveau des quatre entrées de la recherche présentées dans le livret n° 2 de l'INRP, il nous a semblé que deux entrées concernaient les effets (les élèves et les savoirs) et deux s'attachaient aux dispositifs (espace-temps et partenariat). Vu les objets de recherche des écoles limousines, ces deux dernières entrées nous ont paru réductrices pour rendre compte de tous les dispositifs expérimentés. Nous avons néanmoins pu inscrire le travail des écoles par rapport à ces quatre pôles de recherche. La lecture du tableau ci-après montre que les équipes ont majoritairement réfléchi autour de plusieurs axes sans en privilégier un.

Trois catégories d'objets de recherche :

Nous avons pu regrouper les problématiques des écoles en trois catégories en fonction du type de dispositifs pédagogiques analysés.

♦ Catégorie 1 : l'utilisation privilégiée d'outils pédagogiques dans la classe ou dans l'école.

Dans cette catégorie, les outils utilisés par les enseignants sont divers. Il peut s'agir d'outils matériels comme l'ordinateur, mais aussi de dispositifs pédagogiques centrés sur un objet comme le permis à points, les sorties ou encore la mise en place d'un musée à l'intérieur

de l'école. Enfin, nous avons inclus dans cette catégorie l'utilisation du projet car il nous semble constituer un outil de gestion des situations d'apprentissages dans la classe.

♦ **Catégorie 2 : le recentrage autour de certaines pratiques pédagogiques mises en place tout au long du travail de classe.**

Le terme « pratiques » étant très générique, nous le précisons ainsi : il inclut les modes de fonctionnement, d'organisation mis en place à l'intérieur de la classe par l'enseignant. Ces pratiques sont instillées par l'enseignant conformément à son projet pédagogique, mais aussi en cohérence avec tous les membres de l'équipe de l'école. La recherche étant un projet commun à tous les enseignants de l'école, les pratiques répondent à la même préoccupation, même si elles peuvent varier d'une classe à l'autre dans une même école.

♦ **Catégorie 3 : l'analyse et la modification de certains éléments touchant à l'organisation spatiale, temporelle de l'école et aux partenariats.**

La problématique se situe au niveau de l'école dans son ensemble. Toutes les classes, tous les élèves sont alors concernés par d'éventuelles modifications. Ces dispositifs intègrent la participation de tous les acteurs de l'école mais aussi les partenaires associés à l'école, notamment dans le cadre des CEL.

Tous ces dispositifs pédagogiques ont pour objectif de développer des compétences chez les élèves, que celles-ci soient transversales et comportementales, et/ou de savoirs.
L'objectif premier de toutes ces recherches est de favoriser la réussite des élèves.

Les effets sur les élèves :

Trois types d'effets sont apparus dans les différentes écoles. Au fur et à mesure de la recherche, ces trois types d'effets qui semblaient se recouper au départ, se sont différenciés. En approfondissant les effets sur les élèves, il a été obligatoire de les affiner et donc de les différencier en catégories.

▪ **Une modification, voire une amélioration des comportements sociaux des élèves**

Ce fut la préoccupation principale de quelques écoles. Deux démarches ont émergé ici. D'une part, il s'agissait de faire diminuer voire disparaître des comportements individuels d'incivilité ou des situations d'agitation collective. D'autre part, il s'agissait de développer des comportements coopératifs, la communication, l'expression, les échanges, mais aussi l'autonomie.

▪ **Une amélioration des comportements des élèves face aux apprentissages**

C'est dans ce domaine que les constats ont été les plus manifestes. La plupart des écoles ont observé, au cours de la recherche, une évolution, parfois inattendue, du comportement des élèves face aux apprentissages. On constate en particulier une prise de conscience des processus et des objectifs des apprentissages, une implication plus forte des élèves dans les modes d'acquisition de leurs savoirs, une augmentation de l'autonomie.

▪ **L'acquisition de savoirs**

Beaucoup d'écoles avaient le désir de montrer un lien direct entre la mise en place d'un dispositif pédagogique et les répercussions sur les acquisitions purement scolaires des élèves. Les résultats ont été significatifs lorsque les compétences visées étaient ciblées de façon très précise, par exemple dans les domaines de la maîtrise de la langue, des arts visuels.

La question de l'évaluation des apprentissages des élèves s'est posée dans pratiquement toutes les écoles. Pour être efficace et pertinente, une évaluation des effets du dispositif sur les élèves doit comporter une évaluation initiale, diagnostique, une évaluation terminale, mais aussi une évaluation continue des élèves. Ces différents types d'évaluation nécessitent un travail en profondeur sur les compétences à faire acquérir aux élèves, à partir des programmes. L'évaluation diagnostique des compétences des élèves n'a pas été faite, sauf exception, avant l'expérimentation. Il n'a donc pas été possible de comparer les résultats obtenus chez les élèves avant et après la recherche. La somme des résultats en est d'autant réduite.

A défaut d'être parvenus à ce stade du travail, les enseignants ont pris conscience de leurs difficultés pour mener à bien ce chantier. La mise en œuvre d'une évaluation fine des apprentissages des élèves reste une question ouverte pour eux. Cette remarque s'applique à toutes les écoles.

Au-delà des effets attendus et/ou observés chez les élèves, des effets « inattendus » sont apparus dans pratiquement toutes les écoles. Ces effets supplémentaires sont particulièrement ressentis au niveau des enseignants et de l'évolution de leurs pratiques. Nous les expliciterons dans la troisième partie.

Dans cette partie, nous allons présenter une synthèse des recherches menées par les écoles. Pour ce faire, nous insistons d'une part sur les objets de recherche, d'autre part, sur les effets sur les élèves. La présentation est faite en fonction des trois catégories d'objets de recherche définies juste avant.

Tableau n° 1 : Catégorisation des problématiques des écoles de l'échantillon

Catégories	Ecoles	Pôles de la Recherche			
		<i>Elèves</i>	<i>Savoirs</i>	<i>Espace-temps</i>	<i>Partenariat</i>
Outils et projets d'activités	<u>Ecole Annexe Guéret 23</u>	*	*	*	
	<u>Ecole de Noth 23</u>			*	*
	Ecole de Puy Méry 87	*		*	
	Ecole Marcel Proust maternelle 87		*		*
	Ecole Marcel Proust élémentaire 87	*			
	Ecole de Cussac élémentaire 87		*		
Pratiques de classe	Ecole de Chamberet 19		*	*	
	Ecoles de Peyrelevade et St Bonnet près Bort 19	*		*	
	Ecole de Parsac 23	*		*	
	Ecole de Cussac maternelle 87	*			
	Ecole d'Oradour sur Vayres 87	*	*		
	Ecole de Blond 87	*			
Organisation de l'école	Ecoles Jules Romains et Gaubre Brive 19		*	*	*
	Ecole d'Argentat 19	*		*	
	Ecole Notre Dame Brive 19	*		*	
	Ecole de Magnat-l'Etrange 23	*		*	
	Ecole de Champegaud maternelle Guéret 23	*			
	RPI Bujaleuf – Cheissoux – St Julien le petit 87	*		*	*
	Ecole primaire Jules Ferry Limoges 87	*		*	*

A – L'utilisation privilégiée d'outils pédagogiques

Nous avons regroupé dans cette catégorie, les six écoles qui ont centré leur objet de recherche sur l'étude de l'impact d'un outil pédagogique précis sur les compétences et les comportements des élèves.

1 – Les objets (variable 1)

Ecoles	Problématiques
Ecole Annexe – Guéret	Quels impacts des sorties pédagogiques sur les apprentissages des élèves sont-ils perçus par la communauté éducative ?
Puy Méry – Le Vigen	En quoi le fait d'impliquer les élèves dans des projets fédérateurs (classe de découverte, spectacle) favorise-t-il les apprentissages et l'acquisition des compétences transversales ?
Marcel Proust élémentaire - Limoges	En quoi la mise en place d'un permis à points va-t-elle améliorer le comportement des élèves ?
Marcel Proust maternelle – Limoges	La vie scolaire autour d'un musée authentique dans l'école favorise-t-elle la communication ?
Cussac élémentaire	Quels sont les effets de l'utilisation de l'ordinateur sur l'apprentissage de la lecture chez les élèves ?
Noth	Quelles répercussions de la mise en place d'un partenariat avec une structure institutionnelle (EMALA) sur l'évolution des pratiques des enseignants et sur les élèves ?

Comme mentionné précédemment, ces écoles ont travaillé sur l'utilisation de certains outils pédagogiques « matérialisés », comme l'informatique (Cussac primaire) ou le permis à points (Marcel Proust élémentaire, Limoges), ainsi que des outils plus englobants, comme la démarche de projet : projet sur l'année (Noth), projets fédérateurs (Puy-Méry, Le Vigen), projet d'école centré autour de la vie d'un « musée d'école » (Marcel Proust maternelle, Limoges).

Mentionnons que l'école annexe de Guéret considère la sortie pédagogique comme un outil au service des apprentissages, au même titre que d'autres outils à l'intérieur de l'école. Cette pratique a déjà fait l'objet d'une réflexion à l'intérieur de l'école et est utilisée par tous les collègues.

L'école de Puy-Méry a été classée également dans cette catégorie car le fonctionnement de cette école est régi par un projet global comprenant à la fois une classe transplantée annuelle, la création d'un spectacle théâtral de fin d'année, ainsi que des sorties pédagogiques. Ces dispositifs fédèrent une bonne partie des thèmes et des activités proposées au cours de l'année.

Ces six écoles n'en étaient pas au même point quant à l'antériorité du projet ou de l'outil par rapport au temps de la recherche. Quatre écoles avaient une pratique déjà ancienne de la démarche de projet, ou avaient mis en place leur dispositif bien avant que la recherche ne

début ; en revanche, pour deux écoles, l'outil s'est mis en place durant le temps de la recherche.

2 – Les effets (variable 2)

Ecoles	Effets attendus	Effets observés
Ecole Annexe – Guéret	Impact sur les apprentissages (savoirs, savoir-faire méthodologiques, compétences transversales), à partir des représentations des élèves, des parents et des enseignants	- Identification des sorties pédagogiques, tant par les élèves que par les parents d'élèves, comme étant des outils au service des apprentissages. - Développement des compétences transversales aussi bien que de contenus disciplinaires
Puy Méry – Le Vigen	Impact sur les apprentissages et développement de certaines compétences transversales	- Impact sur les apprentissages non validé directement - Confirmation de l'impact sur le développement des compétences transversales à partir d'une enquête auprès des anciens élèves.
Marcel Proust élémentaire – Limoges	Amélioration des comportements des élèves (réduction de la violence et des incivilités)	Peu de modification des comportements, peu d'impact sur la réduction des incivilités (en particulier pour les élèves les plus perturbateurs).
Marcel Proust maternelle – Limoges	Développement des compétences en communication	<u>Pour les enfants :</u> - Amélioration des compétences en langue orale (prise de parole, enrichissement du lexique...) - Influence sur l'autonomie, la motivation, la socialisation. <u>Pour les parents :</u> - Fréquentation du musée et échanges familiaux à partir du musée.
Cussac élémentaire	Apport dans la didactique de la lecture	- Confirmation des hypothèses : amélioration de l'apprentissage de la lecture, surtout pour les enfants les plus faibles - Meilleure gestion des situations émotionnelles et des conséquences de l'erreur

Noth	Répercussions sur les pratiques des enseignants ; effets sur les élèves	- Evolution des relations élèves /enseignant vers plus de confiance et d'assurance. - Intégration des rôles et des fonctions de chacun à l'intérieur du projet - Augmentation de la motivation des élèves et des enseignants - Acquisition de compétences (technique de l'image).
------	---	--

On constate une hétérogénéité assez marquée des effets sur les élèves : qu'il s'agisse des apprentissages ou des comportements des enfants. Les deux tendances apparaissent trois fois chacune. La dimension « comportements » apparaît sous diverses formes : compétences en communication pour l'école Marcel Proust maternelle, comportements liés à la citoyenneté pour l'école Marcel Proust élémentaire.

Dans cette catégorie, les écoles Annexe de Guéret et Puy-Méry du Vigen travaillent sur des objets de recherche qui se recoupent, particulièrement pour ce qui concerne les sorties pédagogiques. Leurs résultats (obtenus par enquête) en terme d'effets sur les élèves insistent sur l'acquisition de compétences transversales similaires. Les dispositifs pédagogiques mis en place développent des compétences citoyennes chez les élèves : la coopération, la responsabilité, les relations aux autres, pairs et adultes. L'école annexe de Guéret a également pu repérer des effets sur les comportements face aux apprentissages, notamment dans l'investissement des élèves. Dans les deux écoles, l'observation des effets en terme d'apprentissages a été abandonnée faute de temps et faute d'une évaluation diagnostique des élèves.

Les conclusions des différentes recherches tendent plutôt vers une confirmation des hypothèses et une évaluation positive de l'impact de l'outil étudié ou du projet mis en place.

Seule l'école Marcel Proust élémentaire dresse une évaluation plutôt défavorable du « permis à points ». La mise en place du permis à points est efficace, mais pas pour la minorité d'élèves qui cumulent les problèmes comportementaux. Par contre, sa gestion s'avère très coûteuse en temps pour les enseignants. De plus, la limite du nombre de points disponibles est très vite atteinte par certains élèves. Alors se pose le problème de la limite de l'outil. Ces résultats ont amené les enseignants de l'école à abandonner le permis à points. Toutefois, ce résultat, négatif quant aux effets, s'avère positif sur le plan de la recherche car il oblige à un renouvellement du questionnement par rapport à la spécificité de l'école.

B – Le recentrage autour de certaines pratiques de classe

1 – Les objets

Ecoles	Problématiques
Blond	L'autonomie est-elle un outil pour parvenir à une meilleure réussite scolaire ?
Oradour sur Vayres	Quelles stratégies pour améliorer la mémorisation des élèves ?
Parsac	En quoi des ruptures dans l'habituel influent-elles sur les comportements des enfants vis-à-vis des apprentissages ?
St-Bonnet - Peyrelevade	La prise de conscience de l'organisation du temps de classe par les élèves favorise-t-elle l'émergence d'une méthodologie individuelle ?
Chamberet	L'identification du contenu et des articulations entre les activités favorise-t-elle une plus grande réussite des élèves ?
Cussac maternelle	Des situations de communication authentiques et variées, intégrées dans une démarche de projet permettent-elles de mieux structurer le langage chez les élèves ?
St-Bonnet de Bellac ⁷	Qu'apporte la pratique régulière de l'EPS dans la réussite des apprentissages fondamentaux ?

Ces objets de recherche sont le fruit d'un long processus de réflexion (effectué durant la première année de la recherche sur « l'état des lieux »). Après s'être interrogés sur la vie des élèves dans l'école, après avoir interrogé les élèves eux-mêmes sur ce qu'ils faisaient à l'école, les enseignants ont orienté leur réflexion sur le travail pédagogique dans la classe.

1^{er} exemple : à Chamberet, les enseignants ont interrogé les enfants sur ce qu'ils faisaient à l'école. Les élèves ont largement répondu qu'ils faisaient « des fiches » sans autre précision. Cette insistance sur le support et non sur les apprentissages a orienté les pratiques des enseignants vers l'identification du contenu et l'articulation des activités à l'intérieur de la classe.

2^{ème} exemple : à Oradour sur Vayres, les enseignants ont interrogé les élèves sur leurs souvenirs des activités de la veille. Les réponses des enfants ont mentionné principalement des intitulés de disciplines : « on a fait des maths » sans autre précision. La réflexion des enseignants s'est alors dirigée vers la mise en place de pratiques tendant à développer la mémorisation du travail effectué et donc aussi des stratégies utilisées par les élèves.

3^{ème} exemple : à Parsac, les enfants de la classe enfantine ont été capables de restituer dans le détail une activité inhabituelle, alors que le quotidien de la classe apparaissait comme indifférencié. L'objet de recherche s'est alors orienté vers les deux termes de « rituels » et de « ruptures ».

Dans cette catégorie, les problématiques se situent donc au niveau large des pratiques dans la classe. De fait, dans tous les cas, à partir d'un diagnostic effectué et jugé insatisfaisant,

⁷ Cette école a poursuivi le travail de recherche jusqu'au milieu de la deuxième année. Par contre, elle n'a mené aucune observation et a préféré arrêter sa participation à la recherche.

des stratégies, souvent multiples, sont mises en place par les enseignants dans leur classe, après concertation collective. Ces procédures variées placent ainsi l'objet de recherche au cœur des pratiques pédagogiques des enseignants dans leur classe.

2 – Les effets

Ecoles	Effets attendus	Effets observés
Blond	Développement de l'autonomie des élèves en situation de classe.	Grande réussite du groupe classe de l'école, dans la réalisation d'une tâche avec un intervenant en musique.
Oradour sur Vayres	Amélioration de la mémorisation des élèves durant les activités menées en classe.	Prise de conscience par les élèves des objectifs des séances travaillées et des stratégies qu'ils utilisent soit pour mémoriser une poésie, soit pour résoudre des exercices de numération.
Parsac	Effets positifs : sécurité, anticipation, dynamisme Effets négatifs : apathie, stress	Le dispositif favorise les apprentissages en influant sur le comportement des enfants.
St-Bonnet près Bort - Peyrelevade	Emergence d'une méthodologie individuelle	<i>Le temps de la recherche n'a pas permis de mettre en place des protocoles précis d'observation des effets sur les élèves.</i>
Chamberet	Une plus grande réussite dans les apprentissages	Les enfants ont compris dans une certaine mesure que le travail qui leur était demandé avait un but : leur faire acquérir des compétences ciblées.
Cussac maternelle	Amener les enfants à entrer dans une situation de communication authentique ; à prendre conscience et formuler ce que l'on a appris à faire et comment on a appris à le faire ; à apprendre à structurer leur langage	Une augmentation des interactions orales entre les élèves ; plus d'exercitation ; une meilleure cohésion du groupe classe ; un respect de l'écoute de l'autre, des autres ; pour certains, un changement d'attitude en classe ; et une familiarisation avec l'outil informatique.

Que ce soit au niveau des comportements des élèves ou de leurs apprentissages, le champ d'évaluation des effets était en général beaucoup trop large, par exemple : « meilleure réussite scolaire », « plus grande réussite dans les apprentissages », ou encore « comportements vis-à-vis des apprentissages ». Dans ce contexte, il n'a pas été possible de construire des outils d'observation précis et ainsi de mesurer les effets des actions mises en œuvre.

Les effets observés ont été très limités. La méthodologie de recueil des données est ici en cause : elle n'était pas assez rigoureuse (cf. infra) ; les indicateurs d'observation n'étaient pas assez précis. Les résultats insistent sur le développement de compétences transversales chez les élèves. Là encore, le problème de l'évaluation se pose. Les techniques de recueil de données ont privilégié l'observation des enfants sans aller jusqu'à une évaluation rigoureuse des compétences des élèves.

Dans ces écoles, les effets observés ont dû être recentrés sur des points plus précis :

- compétences transversales concernant les stratégies de mémorisation mises en place, à Oradour/Vayres ;
- précision « d'outils d'aide » pour les élèves, à Chamberet ;
- réinvestissement du travail sur l'autonomie en situation, à Blond ;
- changements de comportements méthodologiques ressentis mais sans amélioration repérée dans les apprentissages, à St Bonnet près Bort, Peyrelevade et Parsac.

Dans un seul cas, à Cussac maternelle, le champ d'évaluation des élèves portait sur un domaine d'apprentissage inscrit explicitement dans les programmes de l'école primaire : le développement et la maîtrise du langage. Les enseignantes ont alors pu définir des critères d'évaluation plus précis : « structuration du langage, compétences langagières : syntaxe (...), phonologie (articulation, prononciation des mots), lexique (...) ». Les résultats ont été plus précis en terme d'apprentissages ; même si la grille d'observation peut encore être affinée.

C – L'analyse de l'organisation de l'école

1 – Les objets

Ecoles	Problématiques
Jules Romains et Gaubre - Brive	Les processus de transformation conduits au sein du groupe scolaire et incluant différentes catégories d'acteurs, permettent-ils un meilleur accès au savoir pour les élèves ?
RPI Bujaleuf, Cheissoux, St Julien le Petit	En quoi l'organisation cohérente d'activités péri-éducatives contribue-t-elle à renforcer les capacités d'attention ?
Jules Ferry – Limoges	Quelle est l'influence des contraintes horaires sur l'activité et la concentration des élèves, et sur l'efficacité des enseignants ?
Jeanne d'Arc – Brive	La structuration de l'accueil du matin favorise-t-elle le respect, la concentration, l'équilibre, l'autonomie, la performance des élèves ?
Magnat l'Etrange	En quoi le regroupement régulier d'élèves de deux écoles à classe unique en cycles, modifie-t-il leur comportement face aux apprentissages pendant et hors temps de l'échange ?
Argentat	Est-ce que la mise en place d'ateliers agit sur l'acquisition des compétences transversales et améliore l'acquisition des savoirs ?
Champegaud maternelle – Guéret	Le fonctionnement de l'école en classes multicours favorise-t-il la socialisation des élèves, les interactions enfants-enfants ?
Venarsal ⁸	Des modifications de l'organisation matérielle du temps d'après-repas influent-elles sur la disponibilité des enfants vis-à-vis des apprentissages ?

⁸ A Venarsal, l'état des lieux mené la première année a confirmé l'existence d'un problème lors du temps d'après-repas, avant le retour en classe. Deux facteurs ont conduit à l'abandon de la recherche. Tout d'abord, une classe a disparu sur les deux de l'école. L'enseignante restante s'est alors retrouvée avec une classe unique et la somme de travail que cela entraîne. Ensuite, l'impossibilité confirmée de modifier le dispositif d'après-repas (les enfants restent enfermés dans la cantine sous la surveillance de la cantinière) a entraîné une démotivation par rapport à

Huit écoles ou groupes d'écoles de l'échantillon académique ont choisi comme objet de recherche une évaluation et ou une modification de leur organisation. Les équipes regroupées dans cette catégorie ont inscrit leur réflexion dans l'axe de la Charte pour Bâtir l'école du 21^e siècle qui concernait l'organisation du temps scolaire et le partenariat.

L'organisation mise en questions par les enseignants dans ces écoles s'inscrit dans une perspective plus ou moins large. Trois catégories d'écoles peuvent ici être repérées.

- Deux écoles ont travaillé sur des organisations pédagogiques qui concernaient toutes les classes. A Argentat, la mise en place d'ateliers regroupant des élèves de classes différentes a obligé tous les enseignants à travailler de concert. A Champegaud (Guéret), le choix de classes à cours multiples dans une école maternelle de trois classes a incité les enseignants à une modification de leurs pratiques. Dans ces deux cas, c'est la structure par classe qui était mise en question.
- Trois écoles ont travaillé sur un élément de l'organisation de l'école. A Jeanne d'Arc, c'est le temps d'accueil du matin qui a été revu et corrigé. A Magnat l'Etrange, l'organisation de l'école s'est ouverte sur la coopération avec une autre classe unique voisine. A Venarsal, c'est l'organisation de la pause méridienne qui devait être revue.
- Enfin, trois écoles et groupes d'écoles ont interrogé l'organisation de l'école et ses relations avec ses partenaires. A Jules Ferry (Limoges), il s'agissait des relations avec l'école de musique. A Jules Romains et Gaubre (Brive), et dans le RPI Bujaleuf, Cheissoux, St Julien le Petit, ce sont les relations et la coopération avec les partenaires inscrits dans le Contrat Educatif Local qui ont été mises en questions.

Dans toutes ces écoles, l'hypothèse de départ a induit l'observation d'un dispositif organisationnel particulier, préexistant à la recherche (Jules Romains et Gaubre à Brive, le RPI Bujaleuf, Cheissoux, St Julien le Petit, Jules Ferry à Limoges et Argentat) ou nouveau, mis en place lors de la recherche (Jeanne d'Arc à Brive, Magnat l'Etrange et Champegaud à Guéret).

Deux écoles se sont engagées dans une démarche de résolution de problèmes, les autres ont conduit une analyse systémique pour construire leur dispositif ou en approfondir la cohérence.

Dans cette catégorie d'écoles, nous pouvons faire le lien avec les quatre entrées de la recherche définies dans le livret n° 2 de l'INRP : Espace/Temps, Partenariat, Elèves, Savoirs. Une pondération des différents items mis en jeu ressort de la lecture des fiches synthèse des écoles. Elle est traduite dans le tableau ci-après par un codage en nombre de croix proportionnel à son importance.

L'objet de la recherche. L'enseignante a néanmoins continué à participer à la recherche, mais en s'intégrant au travail d'un autre groupe d'écoles.

<i>Ecoles</i> ⁹	<i>Espace</i>	<i>Temps</i>	<i>Partenariat</i>	<i>Elèves</i>	<i>Savoirs</i>
Jules Romains et Gaubre à Brive		*	***		**
RPI Bujaleuf, Cheissoux, St Julien le Petit		**	***	**	
Jules Ferry à Limoges		***	*	**	
Jeanne d'Arc à Brive	*	***		***	
Magnat-l'Etrange	**	**		**	
Argentat	*	*		**	*
Champegaud maternelle à Guéret	*			***	

Démarche de résolution de problèmes

Construction d'un dispositif après analyse systémique

Les colonnes *Espace*, *Temps* et *Partenariat* spécifient davantage le choix des éléments organisationnels interrogés et mis en place. La colonne *Elèves* montre que pour six écoles ou groupes d'écoles sur sept, c'est la prise en compte de problèmes comportementaux et/ou d'apprentissage qui a induit des transformations du dispositif organisationnel. Pour un dernier groupe d'écoles, le point de départ a été l'analyse de l'efficacité du dispositif multi-partenarial, par rapport à l'acquisition des *Savoirs*.

2 – Les effets

L'analyse sommaire du tableau présentant les objets de recherche montre une nouvelle fois que chez les élèves, les effets particulièrement observés sont centrés sur l'acquisition de comportements, de compétences transversales.

Ecoles	Effets attendus	Effets observés
Jules Romains et Gaubre - Brive	Meilleur accès au savoir pour les élèves.	Eléments objectifs : augmentation de la fréquentation des ateliers, bon retour des réponses aux questionnaires, diminution de l'absentéisme. Meilleure implication des élèves.
RPI Bujaleuf, Cheissoux, St Julien le Petit	Influence sur le comportement des enfants : moins de violence, d'agressivité, plus de participation des élèves aux activités	Du souci d'éviter les comportements violents, on en est arrivé à la construction de comportements culturels pour favoriser l'attention des élèves.

⁹ Nous n'avons pas intégré ici Venarsal car elle n'a pas continué la recherche.

Jules Ferry – Limoges	Diminution de l'agitation des élèves due aux déplacements dans l'école. Augmentation de l'envie de travailler des élèves non musiciens.	Invalidation de l'hypothèse de départ.
Jeanne d'Arc – Brive	Amélioration des comportements des élèves face aux apprentissages, diminution du temps de mise au travail des élèves le matin	Diminution de la violence, et augmentation de la concentration, meilleure gestion du temps et plus grande autonomie des enfants. Mais pas d'incidence constatées sur les résultats scolaires.
Magnat l'Etrange	Augmentation des échanges entre les élèves et des confrontations. Plus de motivation face aux apprentissages.	Interactions entre enseignants et élèves plus importantes. Attente de l'arrivée des enfants. Apparition d'une sorte de « compétition » au cycle 3. Echanges également à distance (Internet), attente des envois des camarades : motivation pour l'expression écrite.
Argentat	Développer le désir de connaître et l'envie d'apprendre en créant des situations plus riches et plus variées	<i>La lecture des tableaux de synthèse ne permet pas encore une observation dans le temps de l'évolution des compétences.</i>
Champegaud - Guéret	Susciter des interactions nombreuses, notamment de type tutorat ou/et de coopération dans les classes à deux niveaux avec deux années d'écart.	En classe unique, les MS jouent un rôle charnière, les GS se font tuteurs des PS, des groupes multiâges se forment sans relation hiérarchique. En classe PS/GS : tutotat des GS vers les PS. En classe TPS/MS : tutotat des MS vers les TPS, coopération, augmentation de l'autonomie des TPS.

Nous retrouvons ici des résultats que nous notions déjà dans les deux catégories précédentes. Que ce soit une meilleure implication des élèves, une amélioration du comportement, une émulation ou une augmentation de la motivation, toutes ces observations portent encore sur des comportements transversaux des élèves. Dans tous les cas, ce sont les comportements face aux apprentissages qui sont envisagés en premier lieu. Les apprentissages eux-mêmes viennent dans un second temps. Or, dans la durée impartie à cette recherche, ce deuxième temps de l'évaluation n'a pas pu être abordé, ou ne l'a été que partiellement.

Toutes ces constatations conduisent à une idée forte : travailler sur les dispositifs propres à l'organisation de l'école entraînerait d'abord un impact au niveau des comportements face aux apprentissages. En travaillant sur les conditions de travail des élèves, on préjuge d'une meilleure réussite ultérieure des élèves.

En définitive, et ce, quelque soit la catégorie d'appartenance des écoles, toutes les équipes ont privilégié l'observation des comportements des élèves face aux apprentissages, des comportements sociaux, soit des compétences transversales. Très peu d'écoles ont pu parvenir

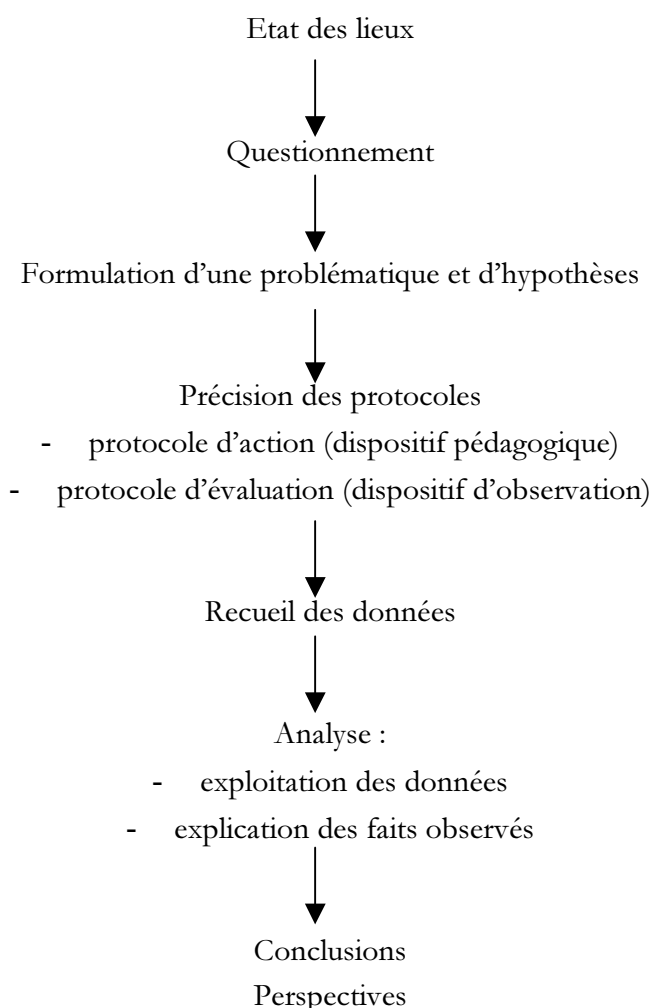
à l'observation et à l'analyse d'effets en terme d'apprentissages des élèves. C'est un des résultats majeurs de cette synthèse.

Toutefois, d'autres effets, non attendus au départ, sont apparus. Et il convient de les prendre en compte pour être complet. Nous les développerons dans la partie suivante concernant les effets de la recherche. Voyons tout d'abord les méthodologies adoptées par les équipes d'écoles.

II – Les méthodologies : des démarches adaptées

Au départ, insistons sur la démarche de recherche qui était proposée aux écoles. Il s'agissait bien de permettre aux équipes de mener une recherche. Nous avons donc proposé une démarche de recherche. Celle-ci s'inspirait de prime abord de la démarche proposée dans le livret d'accompagnement n°1, et a été précisée au fur et à mesure du travail.

La première année, les équipes d'école ont travaillé sur l'état des lieux de l'école. Elles ont mené l'inventaire des activités des élèves et essayé de déterminer les articulations entre ces différentes activités ; tout ceci pour parvenir à la définition précise d'un objet de recherche. Le travail s'est ensuite poursuivi par la formulation d'hypothèses, la mise en place ou la définition précise du dispositif pédagogique analysé, et la construction d'outils de recueil d'informations au niveau des élèves. Schématiquement, nous pouvons résumer la démarche proposée de cette façon :



Cette démarche proposée au cours des moments de regroupement a été vécue de façon très différente dans les écoles de l'académie. Elle a amené des réflexions diverses. Nous allons maintenant essayer de retracer les différents parcours méthodologiques empruntés.

Les motivations des écoles et le rôle de l'enquête exploratoire

Lors du lancement de la recherche, les motivations des écoles étaient bien différentes. Nous pouvions repérer des grandes catégories d'écoles. La phase d'état des lieux a eu un impact différent sur les motivations de départ de ces écoles :

** Des écoles qui avaient une idée, qui savaient déjà sur quoi elles voulaient travailler :*

- **catégorie 1 :** 11 écoles avaient repéré un problème dans le fonctionnement pédagogique ou organisationnel de l'école et voulaient le travailler .

Dans cette catégorie, les écoles ont suivi des cheminements différents : soit elles ont fait évoluer leur questionnement vers la précision d'un problème autre que celui de départ, soit elles ont approfondi leur questionnement de départ, soit pour trois écoles, le questionnement n'a pas vraiment eu lieu et les activités menées dans le cadre de l'état des lieux n'ont pas amené de réflexion en profondeur sur l'idée de départ.

- **catégorie 2 :** 3 écoles souhaitaient évaluer, voire valider, un dispositif mis en place depuis plus ou moins longtemps.

Dans cette catégorie, toutes les écoles ont travaillé sur le problème identifié, l'idée de départ. Elles sont arrivées à une délimitation du problème pour la formulation d'une problématique de recherche.

** Des écoles qui ne savaient pas sur quoi travailler :*

- **catégorie 3 :** 3 écoles souhaitaient travailler sur leur école mais sans précision d'un problème.

Dans cette catégorie et une partie de la catégorie suivante, l'état des lieux et le questionnement ont permis de pointer des problèmes émergents. Parmi eux, un problème a été choisi pour être travaillé comme objet de recherche.

- **catégorie 4 :** 9 écoles avaient été plus ou moins fortement incitées à s'inscrire dans cette recherche.

Parmi les écoles restantes, ce n'est pas l'état des lieux qui a effectivement débouché sur une problématique. Celle-ci a découlé de l'intérêt de l'école pour un problème ou une pratique existante dans l'école.

Dans la réalisation de l'état des lieux, de multiples difficultés sont apparues.

La première difficulté a tenu dans la construction d'outils d'observation des élèves. Les outils se sont révélés pas ou peu performants. Toutefois, la suite de la recherche a montré que cette première phase s'est révélée un entraînement à la construction de ces outils. Cet apprentissage de la construction et de l'exploitation d'outils a été un acquis pour la deuxième année de la recherche.

Les difficultés dans la construction des outils ont également entraîné des difficultés quant à l'exploitation des données recueillies. Celles-ci ont été peu exploitées en général. Par contre, elles ont été bénéfiques dans le sens où elles ont obligé les équipes à préciser davantage

leur objet de recherche. Tous ces tâtonnements ont mis à jour la nécessité de préciser toujours plus la problématique de recherche. Ces balbutiements de la première année ont pu entraîner une frustration justifiée dans certaines écoles.

Signalons qu'en Creuse, durant la première année, la construction d'outils d'observation s'est faite en commun par toutes les écoles engagées dans le département. Pendant les journées de regroupement départemental, les enseignants construisaient des outils qu'ils utilisaient ensuite chacun dans leurs classes et dans leurs écoles. Ce travail commun a créé un certain esprit d'équipe entre toutes les écoles et donc un rapprochement.

Enfin, des difficultés importantes ont été ressenties par les équipes d'école quant à la situation d'observation. Les enseignants ont perçu combien il était difficile d'être à la fois acteur dans sa classe et observateur de ses élèves ou de soi-même. Mais certaines écoles n'ont pas jugé bon de faire appel à un observateur extérieur, à un accompagnateur, la première année.

Globalement, cette phase d'état des lieux, malgré ces imperfections dans sa réalisation, a eu pour effet la constitution d'une culture commune sur la recherche et le type de réflexion demandé. Nous avons pu l'observer particulièrement lors du colloque académique qui clôturait la première année. Les écoles ont pu partager à égalité, et dans un esprit de confiance et de non-jugement, des réflexions et des vécus individuels. Une culture commune académique était ainsi créée.

Vers la définition des objets de recherche et des hypothèses

Pour les équipes d'école, le chemin à parcourir pour parvenir à la précision d'un objet de recherche était une démarche insécurisante. En effet, contrairement à d'autres actions, aucune commande de l'institution n'existait, ni aucune commande de l'équipe de recherche. La seule demande consistait en une interrogation sur son école.

La définition des objets de recherche s'est faite progressivement. Une « formation par petits pas » a accompagné les enseignants pendant cette période. L'équipe de recherche a tout d'abord donné aux écoles une formation à la démarche de recherche qui s'est plutôt avérée une information. Ensuite, les écoles se sont emparées de ces informations et se les sont appropriées en fonction de l'avancée de leur travail. Cette appropriation a pu se faire grâce à la présence des membres de l'équipe de recherche, accompagnateurs auprès des équipes d'école.

Ainsi, les objets de recherche ont pu être co-construits. Cette construction des problématiques s'est faite progressivement, incluant des tâtonnements, des errements et des régulations. Ce moment s'est avéré en général très formateur pour les écoles car il a nécessité de peser tous les mots utilisés et de s'interroger sur tous les éléments de l'objet.

La formulation des hypothèses s'est faite soit par transformation d'interrogations en affirmations, soit en tentant des réponses aux questions posées. Cette étape oblige à une certaine formalisation de la réflexion. Elle oblige également les enseignants des écoles à

s'interroger sur chaque variable¹⁰ notamment sur la précision des effets escomptés chez les élèves, mais également sur le lien entre les deux variables de l'hypothèse. Cette étape a encore amené un approfondissement de la réflexion.

La phase d'action

Après la formulation des hypothèses, les dispositifs pédagogiques ou organisationnels ont été soit mis en place, soit modifiés par les enseignants des écoles eux-mêmes. Ce travail pédagogique s'est fait à l'intérieur des équipes pédagogiques des écoles ; les accompagnateurs ont peu participé à cette phase. L'équipe de recherche a ici adopté une position de neutralité pédagogique. Il s'agissait là d'une prise de distance voulue par rapport au travail des IEN ou des conseillers pédagogiques. Les accompagnateurs se situaient comme chercheurs et non comme praticiens.¹¹

La première difficulté soulignée quant à la phase de recueil des données a porté sur la différenciation entre observation et évaluation des élèves. Nous l'avons déjà notée. Pendant la recherche, il s'agissait d'observer les élèves. Mais une observation portant sur l'acquisition d'apprentissages des élèves référait obligatoirement à une évaluation de ces mêmes apprentissages. Il a souvent été difficile de faire une distinction claire entre les deux dans le travail effectif des écoles.

Les dispositifs de recueil de données

Le recueil des données s'est fait de façon très différente dans les écoles de l'académie. Les collègues des écoles ont construit :

- des guides d'entretien à destination des enfants (cf. Oradour/Vayres, Peyrelevade et Saint-Bonnet près Bort),
- des questionnaires à destination des enfants (cf. Puy Méry, Chamberet, Ecole Annexe de Guéret) mais aussi à destination d'autres partenaires : les parents (cf. Ecole Annexe de Guéret) ou les intervenants dans l'école (cf. Jules Romains et Gaubre à Brive, Jeanne d'Arc à Brive, Noth),
- des grilles d'observation des élèves dans l'école (cf. Cussac maternelle, Champegaud, Argentat, Venarsal, Marcel Proust maternelle à Limoges).

La construction des outils de recueil de données et le traitement de ces données a parfois été difficile. L'utilisation d'enregistrements audio (cf. Cussac Maternelle) ou vidéo (cf. Champegaud à Guéret, Parsac, Blond, Jules Ferry à Limoges) a entraîné des problèmes de décryptage et la nécessité d'une grille d'observation très bien construite pour pouvoir exploiter ces bandes.

Comparativement à la première année, les grilles d'observation ont été plus restreintes et les indicateurs plus délimités et précis. Nous avons noté ici le fruit de l'expérience de la première année.

¹⁰ Une variable sur le dispositif pédagogique et une variable sur les effets chez les élèves.

¹¹ « Le chercheur est expert en méthodologie de la recherche, il n'est pas expert en éducation. » (Marcel, 1999 : 98).

Les séances d'observation ont été menées globalement par les membres de l'équipe d'école eux-mêmes : les enseignants, mais aussi les aide-éducateurs quand ils étaient présents. Les membres de l'équipe de recherche ont assez peu participé à cette phase de recueil de données. Majoritairement, les enseignants ont préféré faire passer eux-mêmes les outils de recueil, prétextant qu'ils connaissaient mieux leurs élèves. Les accompagnateurs étaient alors utilisés par les équipes d'école comme des moyens supplémentaires et non comme des personnes de référence. Ce travail a été rendu possible car les enseignants disposaient de temps libéré au sein de l'école.

Si les membres de l'équipe de recherche ont peu participé à la phase de recueil des données, par contre, ils ont été très présents pour aider les équipes dans l'exploitation, le traitement de ces données d'observation brutes.

L'analyse des résultats

Cette phase de travail a été menée à l'intérieur même des écoles. Dans la très grande partie des écoles, les enseignants ont travaillé avec leur/s accompagnateur/trice/s. Le membre de l'équipe de recherche intégré dans l'équipe de travail présentait alors un regard plus distancié par rapport aux résultats obtenus. Mais aussi il pouvait faire émerger certains résultats intéressants, non repérés par les enseignants car ils leur semblaient trop quotidiens ou sans intérêt. La conjonction de ces deux regards différents a permis la richesse des résultats.

Nous devons ici insister sur la modestie des équipes d'école par rapport à leur travail et à leurs résultats. Les enseignants ne s'autorisent pas à dire, à présenter les fruits de leur travail à leur juste valeur. Cela peut édulcorer les résultats. Les enseignants avaient encore des représentations par rapport aux attentes de l'institution Education Nationale. Le travail effectué dans le cadre de cette recherche reste relatif et circonstancié, inscrit dans le cadre d'une école. De nombreuses équipes d'école ont donc adopté une attitude de prudence par rapport à leurs résultats. A l'équivalent de la prudence scientifique, nous pensons qu'il s'agit ici d'une qualité des enseignants.

De plus est apparu dans certaines écoles le dérisoire de certains objets de recherche : « ce qu'on a trouvé, c'est connu de tout le monde ». Ce point de vue des enseignants des écoles s'est confronté au point de vue de l'équipe de recherche pour laquelle ces recherches, ces résultats montrent le fonctionnement réel, les pratiques effectives et les difficultés des enseignants dans leur classe et dans leur école. Il y avait ici une différence de représentations flagrante entre les enseignants des écoles et les accompagnateurs.

Enfin, signalons une dernière difficulté repérée par les membres de l'équipe de recherche. Dans certaines écoles, il a été très difficile d'admettre qu'une absence de résultats, notamment par rapport aux effets attendus, constitue en soi un résultat.

Par exemple, à l'école Marcel Proust élémentaire de Limoges, les résultats observés par les enseignants remettent en cause l'existence même du permis à points dans l'école. Cette conclusion fut considérée d'emblée comme un échec. Les accompagnateurs ont alors insisté sur la validité et l'intérêt de ce résultat : une procédure utilisée dans le collège voisin n'est pas forcément adéquate dans une école primaire. Il s'agit là d'un résultat très intéressant quant à la

spécificité du travail dans une école primaire, et sur les conséquences qui en découlent dans les relations avec l'équipe du collège.

De la même façon, à l'école Jules Ferry de Limoges, les effets observés ont été à l'inverse des résultats escomptés. Ce résultat négatif quant à la problématique de la recherche a eu pour effet de complètement remettre en cause les préjugés que les enseignants pouvaient avoir par rapport aux situations scolaires.

La rédaction des rapports

Comme nous l'avons évoqué plus haut, l'équipe limousine a privilégié l'écriture des rapports par les membres des équipes d'école. Cette position était sous-tendue par le postulat du rôle fondamental de l'écriture pour éclaircir et formaliser le travail effectué. Nous reprenons ici les propos de Mireille Cifali (2001 : 133-134) : « Ce qui était informe a pris forme, ce qui était sans ordre temporel s'est structuré entre un avant et un après. Des associations sont apparues, des détails oubliés sont retrouvés, des liens se tissent. ... La conséquence en est une mise à distance, une dédramatisation, un déplacement de soi face à ce qui est arrivé. (...) Cet effet d'éclaircissement est souvent attesté. « C'est ça », reconnaît-on : ce sont les mots justes pour ce qui n'était que confusément ressenti. Cela fait « sens » pour reprendre une expression qui, bien qu'à la mode, contient sa part de pertinence. »

Le passage à l'écrit s'est aussi révélé une étape difficile à franchir. Les collègues du primaire n'ont pas la culture de l'écrit dans leur grande majorité, et surtout pas des écrits collectifs. Or là, il s'agissait que chacun participe à cette rédaction.

Mais, toujours pour reprendre Mireille Cifali (2001 : 132-133) « Rendre compte des pratiques signifie alors qu'on accepte de parler des difficultés rencontrées. (...) Le raté est pourtant ce à partir de quoi on apprend, écrit et construit. Porteur de connaissances et de dégagements, il n'est pas une faute à éviter à tout prix. Une telle affirmation est probablement idéaliste. Pourtant, c'est en partant de la difficulté de l'autre et de la sienne, qu'on transmet l'expérience quotidienne. »

Cette difficulté en a engendré une autre : préciser le destinataire du rapport et donc orienter la rédaction en fonction de ce destinataire. Cela a créé une certaine gêne quant à ce qui peut être dit à l'intérieur du rapport. La réponse donnée par l'équipe de recherche a été que le rapport serait mis en ligne et donc accessible par tous. Ces rapports avaient aussi des destinataires plus visibles : l'équipe académique de recherche et l'INRP.

Les accompagnateurs des équipes d'école ont alors fourni des aides précieuses. Ils ont d'abord fourni des indications quant aux éléments que l'équipe de recherche voulait voir apparaître dans le rapport, à défaut de fournir un plan rigoureux. Ils ont pu aussi aider à démarrer la rédaction, la formalisation. Dans certaines écoles, un début d'analyse des résultats rédigé par un accompagnateur s'est révélé le déclencheur d'une écriture collective des équipes.

Il nous semble important de ne pas sous-estimer cette difficulté du passage à l'écrit dans les équipes d'enseignants. Mais là encore, c'est un travail qui demande du temps et de la disponibilité. La présence des accompagnateurs à cette étape du travail peut s'avérer nécessaire.

La démarche de recherche proposée au départ à toutes les équipes d'écoles a donc été suivie différemment par chacune en fonction de ses besoins et de sa réflexion. Ces parcours de recherche mis en œuvre par les enseignants ont entraîné des effets sur les élèves, même si ceux-ci sont encore difficilement quantifiables. Le suivi de cette démarche a également produit des effets chez les enseignants eux-mêmes ainsi que chez les accompagnateurs. Nous allons maintenant les examiner.

Troisième partie :

Les effets de la recherche

Les membres de l'équipe de recherche ont pu repérer des effets à trois niveaux, après analyse de leur travail et de leur présence auprès des enseignants des écoles concernées :

- des **effets dans les écoles**. A ce niveau, nous avons dissocié des effets sur l'**équipe enseignante** ainsi que des effets sur les **enseignants** en tant qu'individus ;
- des **effets sur les membres de l'équipe de recherche, accompagnateurs** des équipes d'écoles ;
- des **effets aussi sur la relation** qui s'est instaurée **entre les accompagnateurs et les enseignants des écoles**.

Pour ne pas rester sur des observations ou des impressions ressenties par les membres de l'équipe de recherche lors de leur travail d'accompagnement des équipes d'école, nous avons voulu interroger les enseignants eux-mêmes. Dans notre questionnaire d'évaluation¹² de la recherche, certains items concernent directement les apports de la recherche pour chacun. Nous utiliserons les réponses des enseignants pour analyser les effets de cette recherche.

- En dernier lieu, nous analyserons les **effets en terme de formation** qui sont apparus tout au long de cette recherche, particulièrement chez les enseignants des écoles. Ils s'inscrivent dans la perspective d'une nouvelle définition de la professionnalité enseignante.

I - Effets observés dans les écoles

A - Dans les équipes d'enseignants : Une réflexion d'équipe et un début d'harmonisation des pratiques

Alors que seule l'école de Noth évoquait dès la formulation de l'objet de recherche des « répercussions sur les pratiques pédagogiques des enseignants », ce qui s'est réellement passé, dans les deux tiers des rapports rendus (13/19), les équipes signalent des effets inattendus, non anticipés au départ, de cette recherche menée sur trois ans. Ceux-ci sont perceptibles particulièrement au niveau de la vie de l'équipe enseignante. Nous en présenterons ici une synthèse.

Lors de la phase d'état des lieux surtout, la réflexion a porté sur les dispositifs et pratiques préexistants dans l'école. Ceux-ci ont été profondément mis en questions. Ces critiques ont permis de mettre en valeur des éléments positifs comme à Jules Ferry (Limoges).

¹² Cf. Annexe n° 2, et Première partie : Evaluation de la recherche, p. 17.

A l'inverse, elles ont pu entraîner une remise en cause du dispositif. A Jules Romains et Gaubre (Brive), de même que dans le RPI Bujaleuf, Cheissoux, St Julien le Petit, les dispositifs mis en place dans le cadre du CEL ont été remis en cause et transformés. A Marcel Proust élémentaire (Limoges), le dispositif du permis à points a été jugé trop lourd au niveau de sa gestion et finalement abandonné.

Nous voyons donc au niveau des équipes enseignantes, les effets du questionnement de la recherche : une réflexion critique profonde sur l'état existant des pratiques et des dispositifs, et en conséquence, une modification de ces éléments.

Des effets ont également été mis à jour par les équipes d'école au niveau même des relations, des interactions à l'intérieur de l'équipe. Ainsi à Marcel Proust élémentaire (Limoges), il en a résulté une « amélioration de l'entente entre collègues ». A St Bonnet près Bort et Peyrelevade, ce fut « plus d'implication et de coopération, une meilleure concertation ». Enfin, citons Marcel Proust maternelle (Limoges) qui note : « une amélioration de la cohérence dans les pratiques pédagogiques, une concertation, des échanges, une continuité dans le cycle ».

Nous pouvons également citer ici le cas de l'école de Magnat l'Etrange. L'enseignante, seule devant sa classe unique, a développé l'émulation et la motivation de ses élèves par le travail de coopération avec une autre classe unique. Il en a résulté également une augmentation des interactions entre les deux enseignantes et au bout du compte moins d'isolement pour cette enseignante.

Enfin, si les relations entre membres de l'équipe enseignante ont été améliorées, les relations avec les familles ont également été modifiées. Les écoles de St Bonnet près Bort, Peyrelevade et Marcel Proust élémentaire (Limoges) le soulignent. Dans cette dernière école, ce furent d'abord des réactions d'hostilité de certaines familles face au permis à points ; ensuite il en a résulté des relations plus fréquentes entre les parents et l'équipe enseignante.

En dernier lieu ici (nous y reviendrons un peu plus loin), signalons que quelques équipes d'école ont mis en évidence des effets sur la relation avec les élèves. A Argentat et à Cussac maternelle, il s'agit d'une « modification du regard sur l'élève ». A St Bonnet près Bort et à Peyrelevade, il s'agit d'une « meilleure connaissance des élèves et une remise en question de la relation enseignant/élèves ».

Dans le questionnaire individuel, une question portait sur les apports de la recherche au niveau du travail d'équipe et de la collaboration entre enseignants. Certains enseignants (7) répondent que ce travail d'équipe, cette collaboration entre enseignants existaient déjà avant le début de la recherche. Neuf ont répondu « oui » sans autre précision.

Cette collaboration entre enseignants a été accrue « grâce au dialogue, aux échanges ». C'est de la confrontation entre chacun que sont nés les échanges et plus loin la richesse de l'expérience. Les qualificatifs utilisés par les enseignants sont « intéressant », « formateur pour une équipe », « profitable ». Les éléments discutés par les membres des équipes pédagogiques sont : « les pratiques pédagogiques », « des attentes, des propositions », « des idées » ou encore

« les démarches de chacun ». Ainsi la phase d'état des lieux, mais aussi la réflexion sur l'objet de recherche ont amené un retour critique sur les pratiques, la confrontation des positions de chacun, et plus loin « l'harmonisation des pratiques » à l'intérieur de l'école.

Face à ces résultats très positifs, quelques écoles introduisent une nuance : cette confrontation n'est bénéfique que s'il existe une stabilité de l'équipe. Citons cet enseignant qui répond : « oui, les deux premières années, tant que l'équipe était la même ». Les mouvements de personnels à l'intérieur des équipes, surtout sur un projet à long terme comme cette recherche, introduisent une déstabilisation dans le travail, une remotivation nécessaire des nouveaux collègues et en définitive une grosse perte d'énergie, si ce n'est un déficit de motivation et d'investissement.

L'analyse de ces effets décrits par les équipes d'école et par les enseignants eux-mêmes fait apparaître 3 types d'effets :

1 – des effets en relation avec le dispositif proposé :

Dans le dispositif de recherche et d'accompagnement, les écoles ont eu la liberté de choisir leur objet en fonction de leurs préoccupations, et leurs méthodes de travail. Cet espace de liberté a entraîné une adhésion sincère des équipes et a facilité l'implication dans une vraie démarche de recherche. Par les choix et les ouvertures possibles, une construction originale a pu être mise en œuvre dans chaque école : élaboration progressive d'une problématique singulière, et simultanément une construction d'outils d'observation adaptés. L'accompagnement des équipes d'écoles a été mené dans cette perspective d'autonomie et de responsabilisation. Des effets sont ainsi perceptibles au niveau d'une libre parole, d'une libre réflexion et d'une libre action, en vue de l'aboutissement du projet.

2 – des effets au sein de l'équipe d'école :

La réflexion à l'intérieur de l'équipe, portant sur l'école en tant que système, a permis de prendre conscience de l'identité de l'école et par là même de la renforcer.

La mise en commun et le traitement des observations liées à la recherche a favorisé des échanges sincères et une réflexion sur les pratiques individuelles et collectives. Cette réflexion et la collaboration induite se sont appuyées sur l'expertise de chacun. Notamment, elles ont permis des productions écrites collectives (outils, tableaux, écrits intermédiaires, rapport final...).

Il faut néanmoins nuancer ces remarques à deux niveaux. D'une part, des phénomènes de leadership sont apparus dans certaines écoles. D'autre part, dès le départ, quelques maîtres ne se sont pas impliqués dans le travail.

3 – des effets de formation sur les enseignants de l'équipe :

La réflexion sur les pratiques s'est faite le plus souvent dans le cadre d'une démarche rigoureuse de résolution de problèmes : diagnostic, identification d'un problème, de variables et d'indicateurs, construction d'outils. Ce travail a exigé des enseignants le passage de

l'implicite à l'explicite, des représentations au réel, ceci à toutes les étapes du travail. Cette démarche a parfois pu être transférée au niveau des pratiques dans la classe.

B - Chez les enseignants

Les réponses aux questionnaires d'évaluation nous donnent des indications quant aux apports de cette recherche pour les enseignants considérés individuellement. Deux éléments apparaissent avec force : une prise de distance et des apports en savoir-faire. Les accompagnateurs, de leur point de vue, c'est-à-dire par leurs échanges avec les enseignants des écoles, ont vu poindre d'autres effets plus individuels et subjectifs.

1 – Une réelle prise de distance

Tout d'abord, des enseignants signalent une réflexion sur leurs pratiques. Pendant les temps offerts par la recherche, les enseignants se sont distanciés de leurs pratiques quotidiennes ; quelques-uns disent apprécier le « recul par rapport aux pratiques » et « une certaine ouverture ». D'autres précisent : « ça m'a permis d'approfondir la réflexion sur ma pratique ». Deux expliquent les apports personnels au niveau du processus : « mise en place d'actions → évaluation → réorientation des actions et des pratiques ». Citons enfin cet enseignant : « ça permet de se défaire d'idées préconçues et de progresser avec une autonomie satisfaisante ».

L'un des premiers effets de la recherche est d'avoir permis une réelle prise de distance par rapport au quotidien scolaire et aux ressentis. Une année a été nécessaire pour opérer ce recul, et en ce sens, la première année « exploratoire » a réellement été utile et décisive dans l'engagement de certaines personnes. Ce changement de perspective a pu être observé dans les discours lors du colloque académique, à la fin de la première année de recherche.

Une prise de distance par rapport aux élèves a également été soulignée par des enseignants. Cette recherche a amené « un autre regard sur les élèves » couplé avec « une remise en cause de certains aspects des relations enseignants/élèves ». Un enseignant précise sa progression vers : « une meilleure connaissance des élèves, un contrôle plus approfondi et suivi de leurs besoins et de leurs actions ».

Signalons qu'à la question sur les effets en matière de recul pris ou de regard différent, douze enseignants, soit la moitié de la population de l'enquête, n'a pas répondu à la question. On peut alors s'interroger : la question était-elle prématurée pour certains ?

La recherche a permis un changement de regard sur les élèves, regard qui prend davantage en compte la globalité : l'accent a souvent été mis sur les compétences transversales, sur l'unité globale de la journée, sur les activités péri-scolaires et sur le partenariat. Les stratégies d'observation mises en place au cours de la recherche ont participé à ce changement

de regard dans la mesure où beaucoup ont eu envie de les réinvestir ultérieurement, envie manifestée très souvent par le regret de n'avoir pas connu cette démarche antérieurement ou de ne pas pouvoir la mettre en œuvre plus souvent.

2 – Des apports en savoir-faire méthodologiques

Dans un deuxième temps, les enseignants déclarent des apports en matière de savoirs et surtout de savoir-faire. Il s'agissait de deux items du questionnaire d'évaluation.

En matière de savoirs, de connaissances, sept enseignants n'ont pas répondu, quatre ont répondu « non ». Ceux qui se sont exprimés insistent plutôt sur le manque de connaissances théoriques afférentes à leur objet de recherche. Très fortement, les enseignants ont exprimé « le manque de temps pour approfondir les connaissances théoriques ». Un enseignant aurait souhaité : « un stage spécifique lié au thème de la recherche avec des universitaires ». Les enseignants des écoles expriment ici une critique aussi formulée par l'équipe de recherche : il n'a pas été possible de développer la phase théorique sur chaque objet de recherche. L'investissement était trop conséquent et n'a pu être mené à bien, si ce n'est très ponctuellement dans certaines écoles.

Pour ce qui concerne les apports en savoir-faire, deux ensembles de réponses se dégagent. Tous les enseignants sauf un ont répondu à cette question. D'une part, dix enseignants répondent par la négative. Deux d'entre eux précisent : « parce que le sujet était trop vaste ». Il semble qu'ici les enseignants évoquent des savoir-faire pédagogiques. Un autre déclare avoir « manqué de temps pour les installer ».

Si cette première catégorie d'enseignants insistent sur le manque d'apports en savoir-faire pédagogiques, l'autre catégorie souligne des apports en matière de savoir-faire inhérents à la recherche. Les enseignants sont ici plus prolixes et citent : « la construction d'un outil d'observation (fiche d'observation, grille d'entretien... [sic] », « l'élaboration d'un questionnaire », « l'observation et l'analyse d'une situation réelle (l'accueil) », « la rigueur à respecter pour mener une recherche », « la méthodologie d'une recherche ».

Ainsi, les apports cités concernent la méthodologie d'une recherche et sont bien minces pour ce qui concerne la pédagogie. Deux enseignants, dans leur réponse à la dernière question, nuancent cette dichotomie et soulignent : « les savoir-faire acquis transposables à l'évaluation des élèves », « l'élaboration d'outils pouvant servir de base pour les années suivantes ».

Le développement de compétences de recherche, en particulier la recherche d'objectivité et l'analyse rigoureuse des situations, la mise en œuvre d'outils pertinents ont fait entrevoir la nécessité de dépasser le stade de l'intuition pour aller vers une analyse plus objective.

3 – Des effets sur les individus

Durant les échanges que les accompagnateurs ont pu avoir avec les enseignants dans les écoles, des effets se sont faits sentir au niveau des individus. Cette recherche a profondément modifié la perception, les représentations de certains enseignants, notamment par rapport à leur investissement dans cette démarche et dans leur profession.

Certains enseignants (peu en proportion) ont exprimé la satisfaction intellectuelle que la recherche était en train de leur procurer. Ils ont par exemple demandé des lectures, des références théoriques. La recherche a agi comme une stimulation personnelle, qui fait sortir du strict rôle de « maître d'école » pour aller vers une autre définition de la profession, voire s'introduire dans la sphère de la recherche.

Pour d'autres, la recherche a rejoint une expertise personnelle qui cherchait à s'exprimer dans divers domaines : arts plastiques, langage, informatique, etc.

Avec la recherche, et les temps de regroupements supplémentaires qu'elle a permis d'organiser, les réflexions individuelles ont eu l'occasion de « sortir » plus facilement de l'espace-classe pour aller vers une réflexion commune et une appropriation de problèmes collectifs : passage de problèmes pédagogiques à des problèmes de vie scolaire.

De la même façon, beaucoup d'enseignants ont fait l'expérience de la découverte d'un « esprit de recherche », vécu souvent comme un « espace de liberté » dans lequel l'activité peut de dérouler sans pression et sans jugement de valeur. Le respect des motivations et des cheminements de chacun, que l'équipe d'accompagnateurs avait posé comme principe, a été ressenti au point que les enseignants se sont autorisés à être « créatifs », à faire des choix, et à prendre des risques nouveaux.

Toutes ces réactions s'inscrivent dans un mouvement de valorisation des compétences personnelles et une démarche individuelle de construction de l'identité professionnelle. Cela peut correspondre à un nouveau profil d'enseignants en cours d'élaboration : un enseignant qui aurait la capacité de prendre du recul pour faire évoluer une situation pédagogique et/ou scolaire jugée insatisfaisante. Il s'agit là d'un processus de professionnalisation.

Cet état d'esprit préfigurerait un concept de formation continue alliant dans un projet de recherche, une réflexion sur un problème, la définition de besoins identifiés, l'engagement de l'équipe enseignante, et un accompagnement mené par une personne extérieure à l'école.

Dans son article « De la recherche à la pratique : comment atteindre des retombées "fortes" ? », Michael Huberman (1992) distingue deux types d'effets d'un travail de recherche mené avec des enseignants. Même si son approche diffère de la nôtre¹³, nous pouvons néanmoins reprendre ses résultats :

- Des effets conceptuels « ont trait aux effets de la recherche sur les connaissances, les réflexions, les perspectives, les idées, etc. des utilisateurs » (1992 : 75). Ces effets conceptuels sont importants dans notre recherche. Ils touchent les réflexions menées dans

¹³ Dans le cadre du programme EVA en Suisse, des universitaires ont dirigé des recherches associant des enseignants du primaire.

chaque équipe d'école. A ce niveau, il faut néanmoins souligner la faiblesse d'apports en connaissances théoriques sur l'objet traité.

- Des effets instrumentaux sont perceptibles « au niveau des conduites, des activités, des décisions qui se produisent dans le domaine de l'action concrète » (1992 : 76). Ces effets opérationnels sont là encore très présents. Dans la démarche proposée, nous avons insisté dès le départ sur l'aspect concret et problématique de l'objet à étudier. La durée de la recherche (deux années d'actions effectives) a permis de rester centré sur ces aspects opérationnels des dispositifs pédagogiques.

A ce niveau, notons également que ces effets opérationnels se sont réalisés diversement. Ils ont été collectifs, au sein de l'équipe enseignante, ou individuels chez chaque enseignant. Des grosses différences interindividuelles sont ici perceptibles, et sont fonction de l'investissement de l'enseignant dans le travail mené.

En dernier lieu, soulignons que le dispositif proposé aux écoles a également révélé des effets sur les attitudes à l'égard de la recherche et des chercheurs. Ce résultat n'a pas été mesuré mais des indices recueillis dans les écoles le laisse penser. Pour reprendre Huberman, « l'idée d'appropriation mutuelle, c'est-à-dire de consolidation progressive des liens » (1992 : 79) entre chercheurs/formateurs, et praticiens, s'est souvent concrétisée.

Tous ces effets sont évidemment à mettre en lien avec une formation personnelle et collective des enseignants dans les écoles, avec une évolution de l'identité professionnelle. Nous y reviendrons dans la dernière section de cette partie.

II - Chez les accompagnateurs : l'expérience d'une fonction

Le dispositif d'accompagnement et de recherche¹⁴ proposé aux équipes d'enseignants prévoyait une présence assez importante des accompagnateurs dans les écoles elles-mêmes, particulièrement à partir de la deuxième année.

Toutefois il faut souligner les doutes des membres de l'équipe de recherche au début de l'opération. Dans l'équipe, beaucoup de personnes menaient ce genre d'expérience pour la première fois. Il y avait donc là une forme d'ignorance des effets que l'on pouvait attendre, mais également une forme d'inconnu quant à ce qui allait se passer et la façon dont cela allait se passer. D'autres, moins nombreux, avaient déjà participé à une expérience similaire¹⁵ et pouvaient anticiper toute la richesse d'une telle opération.

L'équipe d'accompagnateurs s'est construite dans la réunion de compétences complémentaires liées au domaine d'expertise et au positionnement institutionnel de chacun. Ainsi s'est constituée une véritable culture d'équipe où les compétences de chacun entrent en synergie et où chaque membre s'enrichit de l'autre.

Dans le même sens, les réunions de l'équipe ont été régulièrement délocalisées, décentralisées du siège académique. La prise en compte des trois départements s'est faite aussi par une présence à égalité des réunions de l'équipe sur les trois sites.

Au bout du compte, cette complémentarité des membres de l'équipe, la prise en compte à égalité de chacun où qu'il soit, ainsi que l'écoute et la confiance accordées à chacun dans l'équipe ont entraîné un vrai esprit d'équipe au service d'un objectif : mener à bien le projet que chacun avait accepté. Ceci a été particulièrement ressenti après la stabilisation de l'équipe, au début de la deuxième année.

Au-delà de ces effets perceptibles au niveau de l'équipe de recherche, chaque membre de l'équipe a perçu une évolution de ses rôles et la mise en place d'une position spécifique.

L'expérience de ces trois années a permis de construire des compétences dans la fonction d'accompagnement. Cette construction s'est opérée dans la relation/confrontation avec les écoles, mais également par rétroaction et analyse, à l'intérieur de l'équipe académique, des pratiques et des expériences de chacun.

Des rôles spécifiques se sont mis en place. Tout d'abord, les accompagnateurs ont adopté une véritable position d'écoute des équipes d'école. Cette écoute était avant tout active. Il s'agissait de saisir au plus près les discours et conceptions des enseignants pour pouvoir s'approprier la réflexion collective et aller vers la formulation d'une problématique. Cette écoute pouvait donc entraîner des reformulations régulières. Dans le même temps, l'accompagnateur avait également un rôle de personne-ressource. Il/Elle dispensait, en fonction des besoins, des aides, des références théoriques, des conseils en matière de méthodologie.

¹⁴ Cf. Première partie.

¹⁵ Cf. Trois membres de l'équipe appartiennent au réseau Quartz qui travaille sur l'enseignement de la géologie à l'école primaire. Cette équipe associe des enseignants du premier degré, des formateurs en IUFM et des universitaires autour de cette problématique.

Ces rôles, consolidés sur la durée de la recherche, ont amené la précision de la fonction accompagnement. Les membres de l'équipe académique se sont alors révélés des « accompagnants » plus que des « accompagnateurs »¹⁶, pour reprendre la terminologie de J.F. Berthon (1997 : 2-3). Selon lui, le rôle de l'accompagnant « est de permettre et de faciliter l'émergence et la formalisation de nouveaux savoirs et de nouveaux savoir-faire par l'équipe elle-même. Dans une grande mesure, sa fonction consiste à créer, au service de l'équipe, un espace qui permet la prise de distance par rapport à l'immédiateté de l'action, qui ouvre la possibilité aux acteurs de se voir "en train de faire", d'accéder, dans un regard critique, à un niveau métacognitif. »

Se posait alors le problème de la compétence des accompagnateurs¹⁷ face aux collègues des écoles. Les membres de l'équipe académique avaient tous une connaissance des pratiques pédagogiques. Ils avaient donc une culture pédagogique commune avec les enseignants accompagnés, qui leur permettait de lire et de comprendre leurs réflexions et leurs évolutions.

En dernier lieu, la recherche a permis à l'équipe d'accompagnement une autre connaissance du tissu académique par une approche non hiérarchique, plus authentique des réalités du terrain. Il en a résulté pour chacun des retombées au niveau de son rôle de formateur à l'intérieur de l'IUFM, pratiquement tous les membres de l'équipe étant formateurs à des degrés divers. Comme le dit J.F. Berthon (1997 : 6), « L'accompagnant vient en demandeur, s'informer au profit de la communauté éducative, d'un modèle en construction ». Il assure alors une fonction de transfert des savoirs acquis dans la formation, qu'elle soit initiale ou continue.

De fait, le suivi de cette recherche a eu un double effet en terme de formation. D'une part, nous venons de le dire, la connaissance et l'appropriation des réflexions des équipes d'école a permis de nourrir la formation dispensée par chacun à l'IUFM. D'autre part, il en est résulté également une nouvelle réflexion de chacun dans l'équipe sur la fonction d'accompagnement et sur des stratégies de formation innovantes.

Pour finir sur l'équipe de recherche, notons un élément critique : les accompagnateurs, et particulièrement les membres du pilotage académique n'ont pas assez fait de communication externe. Tout à leur travail à l'intérieur des écoles, ils ont négligé la visibilité de cette recherche notamment vis-à-vis de l'Institution Education nationale.

¹⁶ Pour J.F. Berthon (1997 : 3) : « Les accompagnateurs sont (...) tous les partenaires, non membres de l'équipe pédagogique, qui jouent un rôle de "personne-ressource", ou encore de "formateur" au sens traditionnel. »

¹⁷ La « force de l'habitude » fait que nous continuerons à dénommer les membres de l'équipe académique de recherche, des accompagnateurs.

III - Effets sur les relations entre les écoles et l'équipe de recherche

Le point de vue des écoles

Du point de vue des enseignants des écoles, la relation avec les accompagnateurs a été jugée satisfaisante, voire très satisfaisante. Toutes les réponses exprimées sauf une¹⁸, manifeste un avis positif sur cette relation, deux personnes reprennent même le terme de « collaboration ».

Les réponses à la question semblent dessiner un profil idéal de l'accompagnateur, ses rôles et ses qualités : « bons conseils », « aide nécessaire », « important d'avoir un regard extérieur », « aide à prendre du recul », « compétences et disponibilité ». En négatif, sont exprimées ici des réponses à des besoins des enseignants placés dans une situation de recherche.

En définitive, citons cette phrase d'un enseignant : « Ils ont su nous mettre dans une relation de confiance et nous apporter les mots pour avancer ».

Observations de l'équipe de recherche

La mise en situation de recherche a sorti les écoles du cadre institutionnel habituel en dépassant les références à la circonscription, au département, à la hiérarchie en général. Il pourrait même s'agir ici d'une condition nécessaire au bon déroulement et à l'efficacité d'une telle recherche. Le processus d'accompagnement et de recherche a ainsi créé un espace nouveau pour la réflexion et les échanges.

Cette situation nouvelle a obligé l'équipe de recherche à préciser, dès le départ, des précautions déontologiques, éthiques : laisser s'exprimer les difficultés, les critiques, mais aussi les doutes et les attentes, également respecter une certaine forme d'anonymat par rapport au travail mené, toujours laisser la parole directement aux écoles, ne pas se faire porte parole des écoles ; en dernier lieu, toujours adopter une attitude non jugeante.

Dans cet espace de libre parole et de respect du travail de chacun, des relations de confiance et d'échanges sincères ont pu se construire progressivement. Ces conditions réunies, hors circonscription, hors département, créent un processus transférable par ailleurs.

Par la réciprocité du regard non jugeant et confiant, la recherche est devenue un temps fort de formation tant pour les équipes des écoles que pour l'équipe d'accompagnement, caractérisé par des échanges de questionnements, de savoirs et d'expertise pour aller vers une compréhension mutuelle.

Dans ce processus d'accompagnement, les membres de l'équipe académique ont assumé une multiplicité des rôles : formation directe, conseils, apports méthodologiques (démarches, stratégies, outils...), soutien logistique, traitement des données, etc.

¹⁸ « Trop de pression des conseillers pédagogiques » : cette remarque fait état d'une difficulté de positionnement d'un conseiller pédagogique lors de la première année de la recherche. Les relations ont largement évolué depuis lors. Mais il est à noter que cette intrusion d'un conseiller pédagogique en lieu et place d'un membre de l'équipe de recherche est restée dans la mémoire de l'enseignant.

Certaines conditions ont été nécessaires pour que s'établisse une relation de confiance entre les enseignants et les membres de l'équipe de recherche. Certains se connaissaient déjà mais en fonction des statuts respectifs des uns et des autres. Il a donc fallu briser ces relations préexistantes ou des représentations sur les uns et les autres, pour construire une nouvelle relation.

Ces conditions sont assez peu nombreuses : acceptation de l'autre, disparition de toute relation hiérarchique, écoute réciproque. De fait, il nous semble que cette relation de confiance a pu se mettre en place après une phase de connaissance des autres et de reconnaissance de la place, du point de vue, des compétences spécifiques de chacun. Avec J.F. Berthon, notons que l'accompagnateur avait une position originale par rapport aux équipes d'école : « Entre lui et les autres, il y a bien une coupure : s'il faisait partie de l'équipe, il y aurait fusion... et plus personne à qui parler de ce qu'on fait. C'est cette distance qui, normalement, est créatrice d'une dynamique, c'est elle qui crée l'espace de parole nécessaire. » (1997 : 4).

Dans le processus d'accompagnement, il semble que les membres de l'équipe académique ont adopté une attitude souvent non-directive, au sens rogérien, dans leurs relations avec les écoles. Après avoir reconnu chacun différent en face de soi (enseignants des écoles ou membres de l'équipe de recherche), les enseignants sont entrés en confiance dans la relation, pour parvenir à leurs objectifs. Les accompagnateurs ont alors usé d'empathie pour comprendre la réflexion menée par l'équipe de l'école, pour l'aider à aller plus loin, mais aussi anticiper certaines difficultés à venir. Cette attitude non-directive dans sa forme, et maïeutique dans ses objectifs, a entraîné des comportements, des actions différentes, mais toujours au plus près des véritables besoins des équipes.

Toutefois, cette relation entre accompagnateurs et enseignants des écoles n'a pas toujours pu se mettre pleinement en place. Parfois la relation est restée plus distanciée, basée sur l'utilisation objective des compétences de chacun.

IV – Des effets de formation

Au terme de cette partie, il convient de revenir de façon plus précise sur les effets formatifs mentionnés à plusieurs reprises. Ces effets en terme de formation ont été déclarés par certains enseignants, notamment en ce qui concerne l'apport de savoir-faire méthodologiques et la prise de recul engendrée par le travail de recherche, mais aussi le développement d'une réflexion sur les pratiques. Les mêmes effets ont été observés par les accompagnateurs au niveau du recul pris, de la réflexion menée. Sont également apparus un questionnement argumenté et une analyse des situations proposées aux élèves, aidés par une instrumentalisation construite en fonction des besoins.

Au total, la démarche a bien fonctionné, elle a produit une implication réelle. Mais elle a créé aussi beaucoup de frustrations, notamment dans le nombre de questions restées sans réponses et qui nécessiteraient de nouvelles investigations. Ce dernier résultat situe les enseignants dans un nouveau modèle de la profession. Ces effets de formation ont une incidence directe sur la définition de la professionnalisation.

Les enseignants des écoles seraient devenus des « praticiens réflexifs », des « enseignants professionnels » pour reprendre l'expression de Marguerite Altet. « L'enseignant devient un professionnel réfléchi capable d'analyser ses propres pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies. » (2001 : 31).

Dans le même sens, Léopold Paquay et Régine Sirota définissent les « praticiens réflexifs » comme des « praticiens capables de délibérer sur leurs propres pratiques, de les objectiver, de les partager, de les améliorer et d'introduire des innovations susceptibles d'accroître leur efficacité. » (2001 : 5). Nous retrouvons ces différents processus présents dans les travaux et réflexions menés par les équipes d'école en Limousin. Arrêtons-nous sur deux éléments majeurs.

En premier lieu, la réflexion des praticiens doit porter sur un objet. « On distingue deux grandes catégories à savoir l'enseignement en classe (...) et le contexte social et institutionnel de l'activité professionnelle (...). Dans une démarche de formation professionnelle, il est évidemment souhaitable que l'analyse de l'enseignement en classe soit effectuée en relation avec celle du contexte de l'action collective. » (Hensler et al., 2001 : 32). Le cadre proposé aux enseignants par cette recherche les obligeait à prendre en compte ses deux catégories d'objets. L'organisation pédagogique incluait à la fois les actions dans les classes et les dispositifs structurels et partenariaux mis en place dans l'école.

Toutefois, concernant l'analyse de l'enseignement en classe, les objets de recherche travaillés par les écoles se différencient en fonction d'un niveau plus technique privilégiant l'utilisation de certains outils ou moyens pédagogiques, et d'autre part, d'un niveau plus pratique qui concerne l'enseignement en classe (Id.).

En second lieu, la réflexion des praticiens se met en œuvre à travers certains processus. Ceux-ci « sont souvent représentés comme des processus rationnels et logiques d'analyse et de résolution de problèmes faisant appel à une diversité de savoirs » (Id. : 33). Les savoirs

convoqués sont alors soit des savoirs théoriques sur l'enseignement, des savoirs sur la pratique ou des savoirs de la pratique, pour reprendre la catégorisation de M. Altet (2001 : 34-35).

Ces processus mis en œuvre pendant la réflexion étaient largement orientés puisqu'ils s'inscrivaient dans une démarche de recherche. Ainsi les différentes étapes de la démarche proposée ont entraîné un renouvellement de la réflexion en fonction des objectifs et spécificités de chaque étape (formulation d'une problématique et d'hypothèses, mise en acte d'un dispositif pédagogique, mise en place d'un dispositif d'observation, analyse des résultats, rédaction).

Ainsi « la logique de la Recherche faite par des chercheurs et des praticiens peut rencontrer la logique de l'Analyse de pratiques en formation dans des dispositifs qui participent à la mise en place d'un Savoir-analyser les pratiques et les situations » (Altet, 2001 : 39). C'est bien ce qui s'est produit en Limousin.

Toutefois, ces résultats méritent d'être nuancés. Si la majorité des enseignants a développé des compétences d'un praticien réflexif, les trajectoires individuelles ont été diverses. Certains enseignants, peu nombreux, se situaient déjà dans cette perspective. D'autres, à l'inverse, ne sont pas parvenus à adopter cette posture. Les enjeux identitaires sont ici très forts et les incertitudes engendrées parfois difficiles à gérer.

Pour conclure sur les enseignants, nous acquiesçons à la proposition d'Yves Saint-Arnaud qui définit, lui, un « praticien-chercheur » : « Un praticien-chercheur reconnaît les limites du savoir homologué pour dénouer une situation difficile, et choisit de considérer chaque situation comme « unique et incertaine » ; il renonce au prêt-à-porter et crée les conditions pour chercher avec son interlocuteur une solution sur mesure. » (2001 : 26). En Limousin, il semble que beaucoup d'enseignants ayant participé à cette recherche peuvent être définis de la sorte.

Du côté des accompagnateurs, nous avons vu que des effets formatifs étaient également présents. Notamment, la prise de distance par rapport à l'action de la recherche a permis de préciser une fonction accompagnement, même si celle-ci ne va pas de soi. « La difficulté des formateurs-accompagnateurs est le plus souvent de mettre l'acteur dans des conditions qui favorisent sa prise de conscience de ce qui s'est passé dans telle situation vécue et qui lui permettent de reconceptualiser cette situation. Cet accompagnement sollicitant la réflexion sur l'action vécue nécessite une instrumentalisation (des outils et des dispositifs). » (Paquay, Sirota, 2001 : 11).

En définitive, les effets formatifs induits par le dispositif de recherche et d'accompagnement se révèlent multiples et très riches. Ils incitent à reprendre ce dispositif, après évaluation plus précise de ses modalités, pour le constituer en réel dispositif de formation des enseignants du premier degré.

Conclusion

La recherche « Ecole Primaire » en Limousin s'est construite sur la base d'un dispositif original de recherche et d'accompagnement. Celui-ci a valorisé des recherches menées à l'intérieur même des écoles par les enseignants de l'équipe. Un accompagnement était assuré par une équipe académique pluricatégorielle qui avait pour mission d'aider les écoles dans leurs travaux, et notamment dans la délimitation d'une problématique de recherche. Après une année d'exploration, le dispositif s'est stabilisé de façon efficace.

Même si des difficultés récurrentes sont apparues dans le déroulement du dispositif, des premiers résultats apparaissent. Tout d'abord, les écoles ont choisi des objets de recherche en rapport avec leurs pratiques quotidiennes. Ces objets s'attachent à analyser et à comprendre des dispositifs mis en place dans la classe et dans l'école. Ils se diversifient en trois catégories : l'analyse d'outils utilisés de façon privilégiée, l'amélioration de certaines pratiques de classe, et enfin la compréhension de certaines organisations à l'intérieur même de l'école.

Ces différents objets de recherche ont conduit à la mise en place de dispositifs pédagogiques ou à leur modification pendant la durée de l'opération. Les écoles ont ensuite pu commencer à en observer certains effets chez les élèves. De façon générale, trois types d'effets ont été distingués. Des effets en terme d'apprentissages, d'acquisition de savoirs étaient attendus dans beaucoup d'écoles. Mais cela nécessitait des conditions qui n'ont pas pu être toutes réunies, notamment une anticipation suffisante et une évaluation diagnostique. Par contre, des effets sur les comportements face aux apprentissages ont été largement observés dans de nombreuses écoles, qu'il s'agisse d'une amélioration de l'attention, de l'implication, etc. Enfin, des comportements sociaux des élèves ont aussi été améliorés dans certaines écoles. Celles-ci ont souvent privilégié, avec succès, l'apprentissage de comportements coopératifs. Toutefois au final, les résultats chez les élèves sont souvent parcellaires car la durée de la recherche s'est avérée trop courte eu égard aux ambitions des écoles.

Au-delà des effets chez les élèves, d'autres effets ont été observés chez les acteurs de cette recherche. Chez les enseignants des écoles, des effets en terme de formation ont été manifestes. Si, à un premier niveau, les enseignants déclarent des apports en savoir-faire, surtout méthodologiques, à un autre niveau, est apparue une évolution du regard sur les pratiques. Le suivi de cette recherche a, semble-t-il, engagé les enseignants sur la voie d'une nouvelle professionnalisation, celle du « praticien réflexif ». Du côté des accompagnateurs, la réflexion et la mise en œuvre de l'accompagnement ont permis de dégager quelques spécificités de cette fonction dans le cadre de la recherche. Les relations entre enseignants des écoles et accompagnateurs ont évolué vers une meilleure connaissance, et donc une plus grande reconnaissance de chacun dans ses rôles spécifiques.

Tous ces résultats, ainsi que l'analyse critique du dispositif et du déroulement de cette recherche accompagnée nous conduisent à proposer quelques recommandations académiques, à spécifier quelques conditions de réussite d'un tel projet s'il devait être renouvelé, comme nous le souhaitons.

Recommandations académiques

Nous ne reprendrons pas ici toutes les recommandations contextualisées formulées par les équipes des écoles engagées dans la recherche. Certaines concernent l'utilisation optimale de certains outils dans la classe. D'autres précisent les conditions de réussite de certaines pratiques pédagogiques formalisées pour atteindre certains objectifs en terme d'apprentissages. Enfin, certaines s'attachent à préciser des conditions optimales de fonctionnement et d'organisation de l'école, notamment au niveau des relations avec des partenaires identifiés.

Nous reportons le lecteur à la lecture des rapports des écoles ou des fiches synthèse, présents sur le site <http://www.limousin.iufm.fr/Recherche/primaire>.

En fonction de toutes les difficultés que nous avons rencontrées en ce qui concerne la poursuite et le suivi de la recherche, et de l'analyse du dispositif mis en place, certaines **conditions de réussite** d'un tel projet nous semblent d'ores et déjà nécessaires. Nous les exposerons en trois temps :

- des conditions générales concernant l'implication des différents acteurs du dispositif ;
- des conditions concernant la recherche ;
- des conditions concernant l'accompagnement.

Des conditions concernant l'implication des différents acteurs

Du côté des écoles :

1. *Disposer de suffisamment de temps libéré pour mener la recherche* : 8 journées (3 en regroupement départemental et 5 dans les écoles) nous paraissent un minimum. Ces journées devront être situées tout au long de l'année car la recherche demande un processus de maturation.
2. *Veiller à ce que l'engagement des écoles soit vraiment volontaire*. L'engagement pourrait alors se faire sur un projet de l'équipe de l'école.
3. La stabilité de l'équipe est un élément important pour le bon déroulement et la qualité de la recherche : *faire en sorte qu'il n'y ait pas trop de mouvement de personnels dans les écoles concernées ou que les personnes soient avisées du projet*. Pour ce faire, indiquer que l'école est en recherche, lors du mouvement des personnels.

Du côté de l'équipe académique de recherche :

4. *Veiller à un engagement de chacun dans l'équipe sur toute la durée de la recherche ;*

5. *Responsabiliser chacun de façon à répartir le travail équitablement ;*
6. *Constituer des équipes départementales suffisamment importantes ;*
7. *Mettre en place des moments de travail conviviaux pour une meilleure efficacité.*

Du côté de l'institution Education nationale :

8. *Demander un engagement véritable sur toute la durée de l'opération, de façon à éviter un désengagement au cours du travail ;*
9. *Assurer la continuité de l'engagement par rapport aux moyens accordés : remplacements, temps.*
 - ✓ Tout cela dans la visée de bénéfices en terme de formation des enseignants participants.

Du côté de l'IUFM :

10. *Une participation en tant qu'établissement universitaire, de recherche*
 - ✓ Avec des conséquences non négligeables au niveau de la formation des enseignants, initiale et continue.

Des conditions concernant la recherche

Le dispositif proposé pendant trois ans était bien assis sur une démarche de recherche. Il nous importe de conserver cette démarche particulièrement fructueuse. Mais là encore, certaines conditions de réussite nous semblent importantes à respecter pour garder son originalité au dispositif.

11. *Veiller à la rigueur dans la démarche, notamment dans la formulation de la problématique et des hypothèses, et dans l'instrumentalisation de l'observation.*
12. *Veiller à la production par les équipes engagées de résultats transférables à la communauté éducative.*

Pour Marguerite Altet, « on peut distinguer des sources de validité pour ces savoirs [issus de la recherche] : une validité a priori dans la démarche rigoureuse d'investigation ; une validité a posteriori par le transfert : lorsque ces savoirs contextualisés sont transférés par d'autres praticiens à de nouvelles situations et corroborés. » (2001 : 39-40). Cette remarque nous renvoie aux deux conditions de réussite que nous venons de citer.

13. *Délimiter la durée de la recherche à une ou deux années, en condensant les moments libérés pour la recherche, et ainsi éviter certains moments de flottement. Toutefois, il convient de garder une phase d'appropriation nécessaire au bon déroulement ultérieur du processus. Chaque recherche pourrait être continuée, renouvelée sur une problématique en évolution.*

14. Insister sur une recherche d'école, menée par les équipes d'école elles-mêmes. Certains enseignants qui ne le souhaitent pas, pourraient ne pas participer à la recherche à partir du moment où une concertation s'est instaurée, et qu'ils ne remettent pas en cause la dynamique générale.

15. Mettre en place une recherche-action pédagogique, c'est-à-dire une recherche qui engage une modification des dispositifs pédagogiques dans l'école, et **qui vise une amélioration des résultats des élèves.**

16. Enfin, mettre en place une recherche-accompagnement où les enseignants sont aidés dans leurs travaux par des accompagnateurs.

Toutes ces conditions réunies doivent permettre la mise en place d'un vrai dispositif de recherche. Les écoles pourront alors s'engager dans des pratiques innovantes de façon réfléchie et efficace.

Conditions concernant l'accompagnement

Les conditions concernant l'accompagnement se répartissent à deux niveaux : d'une part, des conditions concernent le statut des accompagnateurs, d'autre part, des conditions définissant le processus d'accompagnement souhaitable.

Le statut des accompagnateurs

17. Mettre en place une équipe d'accompagnateurs composée de chercheurs et de personnes formées à la recherche.

18. Veiller à former une équipe pluricatégorielle. Il convient d'intégrer dans l'équipe des personnes aux statuts divers, et notamment des personnes de terrain, ceci afin de conjuguer les différents regards et compétences : des enseignants-chercheurs, des enseignants et des formateurs du premier degré, des formateurs de l'IUFM, pourquoi pas des étudiants ou des stagiaires en formation.

Une telle équipe existe déjà pour partie en Limousin. Dans le cadre de la recherche qui se termine, une équipe de personnes venant d'horizons divers s'est formée à la recherche et à l'accompagnement. Ces personnes constituent un vrai potentiel pour un dispositif futur.

19. Éviter tout lien hiérarchique entre une équipe d'école et son ou ses accompagnateur/s.

La place des I.E.N. dans l'équipe de recherche est ici mise en question. En effet, l'aspect hiérarchique de leur position face aux écoles est un frein à la mise en place d'une relation d'ouverture et de confiance. Les écoles se sont montrées très sensibles à cet aspect. Mireille Cifali précise : « Notre capacité de penser ne se mesure pas ; elle ne se développe que dans un espace qui échappe à la sanction, ce qui ne signifie pas, loin de là, que ce soit sans exigence ni possibilité d'évaluation. » (2001 : 130) Toutefois, la présence des I.E.N. dans le dispositif s'avère néanmoins nécessaire notamment pour tous les aspects de diffusion des résultats.

Le processus d'accompagnement

Pour être efficace, il demande de la part des accompagnateurs de :

20. ***Mettre en œuvre une écoute active.*** Cette écoute active se concrétise par du silence, des relances, des reformulations. Elle a pour objectif de faire émerger de nouveaux développements dans la réflexion collective des écoles. Elle instaure un processus maïeutique.
21. ***Apporter une aide aux équipes engagées, notamment des conseils, des orientations en matière de méthodologie de la recherche.***
22. ***Laisser s'exprimer une liberté de pensée et d'action.*** Il s'agit là d'une condition nécessaire pour parvenir à une richesse de la réflexion.
23. ***Laisser toute liberté aux enseignants quant aux choix pédagogiques qu'ils opèrent.*** Les accompagnateurs n'ont autorité qu'en matière de recherche. Leur rôle n'est pas de prodiguer des conseils pédagogiques. C'est par la discussion et la confrontation des idées de chacun que naît la dynamique des choix à opérer.

Pour Hélène Hensler et al. (2001 : 35), « l'accompagnement réflexif se définit comme une démarche d'analyse "médiée" par une personne-ressource expérimentée en vue d'aider l'enseignant (...) à déterminer comment et pourquoi une intervention a ou n'a pas été efficace pour résoudre un problème de la pratique professionnelle. »

Toutes ces conditions réunies, concernant les acteurs en présence et leur rôle à l'intérieur de ce dispositif qui se veut à la fois de recherche et d'accompagnement, sont à même d'améliorer le dispositif déjà mis en œuvre.

Une formation par la recherche et l'accompagnement

Pour terminer, les envies mais aussi les frustrations des enseignants et des accompagnateurs nous invitent à suggérer la mise en place rapide de dispositifs de formation par la recherche et l'accompagnement. Ces dispositifs pourraient être opérationnalisés selon les modalités que nous venons de présenter. « La formation se déroule en empruntant les méthodologies de la recherche, et elle s'enrichit précisément, au-delà des apprentissages proprement dit des formés, en offrant un dispositif de distanciation par rapport aux pratiques susceptible d'être réutilisé par les formés après la fin de la démarche. » (Marcel, 1999 : 96). Ces dispositifs de formation auraient l'avantage de participer à la définition d'une nouvelle forme de professionnalité : le « praticien réflexif ».

Nous insistons ici sur le rôle fondamental de l'IUFM et des instances institutionnelles dans ce cadre. L'IUFM, en tant qu'organisme de formation et de recherche, se doit de mettre en place des formations de haut niveau pour les enseignants. Il pourrait ainsi surseoir à ces

deux niveaux : produire des connaissances dans le domaine des pratiques pédagogiques, et assurer une formation universitaire aux enseignants en poste. Les institutions de l'Education nationale, le Rectorat et les inspections académiques, disposeraient d'un outil efficace de formation continue des enseignants du premier degré. Ils pourraient ainsi diffuser des résultats, des pratiques pédagogiques contextualisées et validées.

« Former des praticiens réflexifs capables d'analyser leur expérience et de la transformer en savoirs professionnels communicables est un objectif ambitieux qui ne se réalisera pleinement que par le renforcement de la collaboration entre les institutions universitaires chargées de la formation des enseignants et les formateurs et acteurs du milieu scolaire. L'adhésion à cet objectif (...) nécessite aussi des recherches conjointes pour concevoir et expérimenter des dispositifs favorisant une pratique réflexive source de compétences professionnelles et orientée vers le développement de l'éducation. » (Hensler et al., 2001 : 40).

La rédaction de ce rapport a été coordonnée par Valérie Legros ; elle est le fruit du travail de tous les membres de l'équipe académique.

Bibliographie

ALTET Marguerite (2001) : « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser » in PAQUAY Léopold, ALTET Marguerite, CHARLIER Evelyne, PERRENOUD Philippe : *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, De Boeck Université (Perspectives en Education et Formation), pp. 27-40.

ALTET Marguerite (2002) : « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, pp. 85-93.

BERIOT Anne-Marie (1999) : « Des ruptures qui donnent sens au métier d'enseignant », *Recherche et formation*, n° 31, pp. 77-90.

BERTHON J.F. (1997) : « L'accompagnement : une autre façon d'être formateur » *Les cahiers de la MAFPEN de l'académie de Lille*, n° 2, 7 pages.

CIFALI Mireille (2001) : « Démarche clinique, formation et écriture » in PAQUAY Léopold, ALTET Marguerite, CHARLIER Evelyne, PERRENOUD Philippe : *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, De Boeck Université (Perspectives en Education et Formation), pp. 119-135.

GREHAIGNE Jean-Francis (1997) : « L'enseignant : une personne à rationalité très limitée... », *Recherche et formation*, n° 25, pp. 33-46.

HENSLER Hélène, GARANT Céline, DUMOULIN Marie-Josée (2001) : « La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation », *Recherche et formation*, n° 36, pp. 29-42.

HUBERMAN Michael (1992) : « De la recherche à la pratique : comment atteindre des retombées fortes ? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 98, pp. 69-82.

MARCEL Jean-François (1999) : « La démarche de Recherche-Formation. Propositions pour un trait d'union entre la Recherche et la formation dans le cadre de la formation continue des enseignants », *Recherche et formation*, n° 32, pp. 89-100.

MARSOLLIER Christophe (1999) : « Innovation pédagogique et identité professionnelle de l'enseignant. Le concept de rapport à l'innovation », *Recherche et formation*, n° 31, pp. 11-39.

PAQUAY Léopold, ALTET Marguerite, CHARLIER Evelyne, PERRENOUD Philippe (Eds) (2001) : *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, De Boeck Université (Perspectives en éducation et en formation), 268 pages.

PAQUAY Léopold, SIROTA Régine (2001) : « La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif », *Recherche et formation*, n° 36, pp. 5-16.

SAINT-ARNAUD Yves (2001) : « La réflexion-dans-l'action. Un changement de paradigme », pp. 17-27.

Annexe n° 1
Membres de l'équipe de recherche académique en Limousin

Nom et prénom	Statut	Participation
M. Georges SABOURDY	Professeur des Universités émérite <i>Chef de projet académique</i>	
Melle Valérie LEGROS	Maîtresse de conférences <i>Adjointe au chef de projet</i>	
M. Thierry TREFAULT	Professeur des écoles <i>Chargé de mission</i>	

Corrèze

M. Marc MURAT	Professeur d'Arts plastiques <i>Responsable Corrèze</i>	
M. Jean-Paul BARTHOUT	Conseiller pédagogique de circonscription EPS	
M. Serge CHIMOL	Directeur d'école	
M. Max GRATADOUR	I.E.N.	1 ^e année
Mme Annie LAGIER	Professeur des écoles, Maîtresse-formatrice	
M. Gérard NEUVILLE	Conseiller pédagogique de circonscription	1 ^e et 2 ^e années

Creuse

M. Jacques COURIVAUD	Professeur de S.V.T., formateur <i>Responsable Creuse</i>	
Mme Annie DEFAYE	Conseillère pédagogique faisant fonction d'I.E.N.	1 ^e année
Mme Annie FOURNIER	I.E.N.	2 ^e année
Mme Isabelle GILLET	Directrice d'école	1 ^e année
M. Jacky JARDY	Directeur d'école annexe	
Mme Danièle VINZANT	Directrice adjointe IUFM Site de Guéret, formatrice	1 ^e année
M Michel VINZANT	Conseiller pédagogique départemental EPS.	2 ^e année

Haute Vienne

Mme Marie-José BERNUSSOU	Directrice d'école annexe maternelle puis formatrice <i>Responsable Haute-Vienne (2001-2002)</i>	
M. Jean-Marie COURTY	Directeur d'école d'application <i>Responsable Haute-Vienne (2000-2001)</i>	
Mme Josette VIALARD	I.E.N. <i>Responsable Haute-Vienne (1999-2000)</i>	1 ^e année
M. Patrick FLEURIET	Professeur d'EPS	
Mme Claudine LAVIGNE	Directrice d'école	1 ^e année
Mme Anne-Marie VIALA	Conseillère pédagogique départementale	

Annexe n° 2

Evaluation de la recherche "Ecole Primaire" en Limousin (questionnaire individuel à destination des collègues des écoles)

Années pendant lesquelles vous avez participé à la recherche :

1999-2000

2000-2001

2001-2002

1 - Pouvez-vous nous donner votre avis sur ces différents points qui concernent tous le suivi de la recherche ?

➤ Stage PDF : journées départementales

.....

➤ Stage PDF : Journées dans les écoles

.....

➤ Collaboration avec votre/vos accompagnateur(s)

.....

➤ Colloque de mai 2000

.....

➤ Relations par mail

.....

➤ Si on vous proposait une nouvelle recherche,

que pourrait-on améliorer ?

.....

2 - Dans ces différents domaines, la recherche vous a-t-elle apporté quelque chose ? Vous a-t-elle permis de progresser ou de voir les choses autrement ?

➤ Travail d'équipe, collaboration entre enseignants

.....

➤ Pratiques éducatives et pratiques pédagogiques

.....

➤ Apports en connaissances

.....

➤ Apports en savoir-faire (Ex. : évaluation)

.....

➤ Regard de chacun, recul pris

.....

➤ Projet d'école

.....

3 - Voulez-vous ajouter quelque chose ?

➤ Difficultés / obstacles

.....

.....

- Bilan entre la motivation, les objectifs initiaux et la fin du travail

.....
.....

- Bilan personnel

.....
.....
.....