

- Juin 2002 -

# RECHERCHE INRP - ECOLE PRIMAIRE

## Académie de Lyon

- Rapport de la “ recherche – accompagnement ” -

Chef de projet :

Jacques TOUSSAINT

## SOMMAIRE

### **I- La réception de la commande et sa traduction structurelle**

- 11- Mise en place de la Cellule académique
- 12- Hypothèses de travail
- 13- Constitution progressive de cette Cellule
- 14- Relations avec les représentants de l'Institution

### **II- L'implication progressive des écoles dans le processus d'accompagnement**

- 21- Echantillonnage
- 22- Regards sur les projets d'école
- 23- Premières rencontres avec les équipes d'école et de circonscription

### **III - Mise en place de la méthodologie et élaboration de la problématique**

- 31 - La notion de “question préoccupante”
- 32 - Traduction dans un outil : la Carte de Visite“
- 33 - Les échanges (allers-retours) avec les écoles
- 34 - Le site Web, lieu d'échanges et de mutualisation entre les écoles et la Cellule académique

### **IV – Une entrée progressive dans la durée**

- 41 – La “mutation naturelle“ : Questionnement – Recherche - Formation
- 42 Le rôle de la Cellule académique ; son extension à une Cellule interface
- 43 – L'introduction progressive des “laboratoires
- 44 – Aujourd'hui ... et après ?
  - Des “ acquis ” aux réflexions sur ces “ acquis ”

## **ANNEXES**

# I - La réception de la commande et sa traduction structurelle

En souhaitant que l'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP) accompagne la mise en place de la Charte du XXI<sup>e</sup> siècle dans la majeure partie des écoles, le Ministre a probablement voulu indiquer la séparation nette entre les deux lieux, les deux temporalités : les lieux et la temporalité (essentiellement quotidienne) de l'enseignement d'une part, et les lieux, la temporalité du questionnement, de la recherche de solutions aux problèmes émergents d'autre part. Cette dernière temporalité est manifestement d'un ordre de grandeur bien plus important ; la nécessité de faire d'abord émerger les questions avant de leur apporter des éléments de réponse, pour en envisager la formalisation, est d'un autre degré d'exigence. C'est du moins notre première lecture de ce nouveau mode " d'accompagnement " évoqué à l'occasion de ce travail.

La désignation d'un " chef de projet " par Académie, sollicité auprès des Recteurs par le Ministre, nous paraît aller dans ce sens d'un intermédiaire nécessaire entre les préoccupations quotidiennes des enseignants dans les classes et les écoles, qui souhaitent " innover ", et les modes de raisonnement des " chercheurs " qui souhaitent proposer les solutions qu'ils ont construites aux problèmes progressivement posés. C'est, en tout cas, l'idée qui a certainement guidé le choix du Recteur Bancel ; c'est ainsi que, d'un commun accord, nous avons perçu le rôle du Chef de projet, position que le Recteur Dubreuil a validé dès son arrivée dans l'Académie.

Ce " travail d'accompagnement " a donc été, dans l'académie de Lyon, conçu comme la mise en relation constante entre trois pôles, dans le respect des temps de fonctionnement de chacun.

- Le premier pôle est, évidemment, celui des classes, des élèves et de leurs apprentissages (c'est bien l'objet interrogé dans tout le travail), des équipes d'école qui sont au cœur des projets innovants.
- Le second est celui de l'Institution, du système éducatif et de ses représentants (évaluateurs et formateurs), l'équipe de circonscription, les inspecteurs et les regroupements départementaux qui, chacun à leur place ont un regard et une prise de recul et la possibilité de re-médiation.
- Le troisième pôle est celui des spécialistes du conseil en tant qu'ensemble de solutions construites peu à peu au fil de l'émergence des questions qui se posent dans les pratiques quotidiennes des classes, mais qu'il est d'abord nécessaire de mettre en forme. Pour ce troisième pôle, celui des chercheurs, nous avons très vite repéré deux contraintes : celle de l'échelle du temps (sans mesure avec le quotidien de la classe), et celle de l'adaptation des réponses qu'il faut évidemment construire aussi. Ces deux contraintes nous ont vite fait refuser un appel immédiat à des " équipes universitaires " (même s'il fut tenté, sans efficacité).

## ◆ 1 - 1 Mise en place de la Cellule académique

Pour établir les liens et la communication entre ces trois pôles la première structure mise en place a été une “ Cellule académique ”, rassemblement autour du Chef de projet de deux, puis trois, et enfin quatre, enseignants du Premier degré sensibilisés au plus haut point à l’innovation et au succès des apprentissages.

Marc Prouchet, maître formateur et titulaire d’une thèse en Sciences de l’Éducation, a rapidement accepté de partager problématique et investissement, assumant aussi bien les aspects matériels que logistiques de l’installation de cette Cellule. Il a été rejoint par deux autres maîtres formateurs, Patrick Peney qui a assuré toute la partie informatique liée à la construction et la maintenance du site Internet, Didier Crico qui a pris en charge les tâches liées aux actions de formation qui ont permis de rassembler les équipes d’écoles. Enfin Thierry Dias, également maître formateur, a rejoint la Cellule à la rentrée de la troisième année, en apportant à la fois sang neuf, regard nouveau et relations étroites avec la formation initiale

Tout au long du travail, cette Cellule a constamment mis en relation les écoles (de l’échantillon), leurs projets d’école, les équipes de circonscription et les instances de formation (continue en particulier, mais pas uniquement). Cette Cellule a élaboré plusieurs outils pour permettre la prise de conscience des questions, l’émergence progressive des problématiques, pour une mise en relation avec des équipes de chercheurs ; le caractère public de ces outils a toujours été aussi grand que le permettait la propriété individuelle. Cette mise en commun a aussi été un gage de réussite dans les échanges et la progression de tous. Ces outils ont surtout été la “ clé d’entrée ” des chercheurs dans le processus innovant. Nous reviendrons en conclusion sur ces “ outils de passage ” et le rôle qui nous paraît fondamental qu’ils ont joué.

Le corps de ce rapport va montrer le rôle effectivement essentiel qu’ont joué ces outils, même dans leurs évolutions et formes variées. On peut dès à présent pointer la fonction de facilitation des expérimentations que cette instrumentalisation a eu ; ce fut le cas lors de chaque rencontre des membres de la Cellule avec les équipes d’école, dans lesquels elles voyaient, peu de temps après, la concrétisation de leurs expressions lors des échanges. On en retrouve une autre utilisation lors des regroupements (“ stages ”) de formation, dont ils servent de base de travail, en ouvrant les échanges entre les équipes. Enfin ces outils sont les documents de “ première main ” par lesquels les équipes de recherche sont entrées dans les problématiques. Sans ces outils, l’ensemble du processus n’aurait pas eu ces facilités de mise en place.

## □ 1 - 2 Hypothèses de travail

Constituée ainsi, avec un effectif très réduit autour du Chef de projet, la Cellule Académique a assuré trois fonctions : la définition des conditions locales de la recherche d’accompagnement, la mise en œuvre du recueil des données, de leur mise en forme pour leur analyse (y compris par échanges avec les autres

Académies et le niveau national ; l'INRP), et le fonctionnement des relations et des retours dans et avec les écoles de l'échantillon.

Ces trois fonctions se sont traduites au travers de cinq hypothèses de travail qui se sont progressivement déroulées au cours des trois années.

- Le travail de l'équipe académique se place pleinement au sein de la **problématique générale** nationale, telle que Philippe MEIRIEU, Directeur de l'INRP l'avait rappelée à plusieurs reprises : “ *A quelles conditions l'organisation du travail scolaire et du partenariat peut-elle faciliter les apprentissages et le développement de tous les élèves ?* ”.

Faciliter, permettre, exiger, contribuer, etc. , tous ces verbes cherchent à montrer une relation entre deux variables, deux conditions qui, pour l'une, caractérise l'**institution classe** (ce que l'enseignant institue), et pour l'autre, repère l'évolution, la construction des **apprentissages des élèves**, qu'ils soient des savoirs, des savoir-faire, ou des attitudes (communes, sociales, etc.). On retrouvera ce repérage systématique de deux variables et de leur relation tout au long des objets produits par les équipes.

- Le travail se place dans le **respect** complet des **contraintes** de chacun, les lieux d'enseignement, classe, école, circonscription, d'une part, les responsables institutionnels, directeurs d'écoles, conseillers pédagogiques, inspecteurs, d'autre part. Ce respect a toujours été de mise lors de chacune des rencontres, avant les réunions avec les équipes des écoles, après ces visites, en retournant systématiquement les résultats d'observation.

- Le travail doit être le **moins confidentiel possible** (dans la limite de la “ propriété intellectuelle ”, évidemment). C'est ainsi que chaque visite a donné lieu à un compte rendu validé par les deux partenaires (équipe d'école et cellule académique), d'où est née cette idée de **Carte de visite** ; c'est un premier niveau de lisibilité, à l'échelle de l'école.

Au niveau de l'Académie, de l'ensemble des équipes impliquées, deux outils sont rapidement apparus nécessaires, le premier sous la forme d'un bulletin assez régulier, La Lettre (dix numéros, au total, sur les trois années, plus deux spéciaux), version papier dont on sait toujours le rôle ; le second outil, de consultation immédiate, pour les habitués, dotés de la possibilité, une page Internet, sur le site Académique. Ces deux outils ont pu exister par la volonté du Recteur et les moyens de ses services.

- Le type de travail engagé se place dans un paradigme de **construction individuelle** : chaque équipe d'école doit participer à l'élaboration des réponses aux questions qu'elle se pose. Cette règle n'a pas toujours été simple à présenter (et admettre) auprès d'équipes plus souvent habituées à fonctionner dans un modèle de formation dans laquelle domine la forme de présentations. L'image du chercheur est parfois liée à un tel apport de réponse immédiate ; il n'était pas dans nos intentions de la valoriser.

- Le travail engagé doit bénéficier de l'**apport des compétences** d'un certain nombre de spécialistes des questions élaborées, des chercheurs universitaires ou de laboratoires. C'est un autre aspect d'un travail de recherche que de ne pas

reconstruire des réponses qui existent. Néanmoins, la contextualisation de la solution exige le temps préalable de la reconnaissance du contexte particulier : il n'y a de réponse adaptée que si la question a été reconnue, formulée, et que la résolution s'effectue par une dévolution progressive. Notre perception du rôle, et de la place, des chercheurs s'est ainsi affirmée.

### ✓ 1 - 3 Constitution progressive de la Cellule et de son fonctionnement

La méthodologie de travail de la Cellule s'est progressivement définie et mise en place ; trois directions ont été privilégiées, que les évolutions ont progressivement montrées nécessaires : les relations avec les équipes d'écoles, lors des visites ; la mise au point des deux outils de communication entre la Cellule et l'ensemble des équipes, dans ses deux versions papier et électronique ; enfin la mise en place d'actions (de moments) de formation au sein des structures académiques, PAF et PDF, qui voient, en fin de travail, une nécessaire ouverture en formation initiale.

- ✓ La première prise de connaissance des intentions des écoles s'est faite au travers des Projets d'école, qui ont été consultés auprès de chacune des trois Inspections académiques ; ces documents, au caractère souvent orienté administrativement, obligent à des phases d'explicitation de la part des équipes. C'est ainsi que les premières rencontres dans les écoles se sont avérées importantes, et mises en place.

Durant les trois années, c'est près de deux cent cinquante visites qui ont eu lieu (pour quatre-vingts écoles), suivant un protocole immuable : appel de l'équipe d'école à la Cellule (ou sollicitation de la Cellule, si elle est jugée utile), invitation à l'équipe de circonscription (qui ont été présentes dans près de 80 % des cas), réunion de travail sur place, mise au point quasiment immédiate d'un compte rendu bilatéral. Peu à peu, la forme de ce compte rendu a évolué vers la Carte de visite dont des exemples (rarement dans une forme définitive, encore actuellement) sont donnés en annexe ; dès que l'équipe d'école l'estimait possible, cette Carte de visite a été installée sur le site Internet, en consultation par toutes les équipes. On imagine facilement l'intérêt d'un tel processus dynamique (voir ci-après).

- ✓ Très rapidement est apparue la nécessité de communiquer entre les équipes d'écoles, d'échanger des exemples comme des questions, mais surtout d'avoir des éléments de réponses rassurants à des questions habituelles (présence ou non de moyens informatiques, interventions possibles de personnes externes, chercheurs, parents, partenaires, validités des processus enclenchés, etc.). Deux supports ont été créés, tous deux avec l'appui des services rectoraux : un support papier, La Lettre de la Cellule, un support électronique, la Page Web de la Cellule, hébergée par le serveur académique, dont l'utilisation ne présente plus de grande difficulté à tous les enseignants.

Les dix numéros distribués (plus deux sorties spéciales), avec quelques évolution mineures normales, ont tous eu la forme conçue dès le départ, d'un quatre-pages, la partie interne décrivant (documents à l'appui) l'avancée des travaux académiques, la quatrième page construite sur les questions – réponses rencontrées.

La page Internet, gérée presque exclusivement par P. Peney, accueille tous les documents que les écoles souhaitent partager, leurs Cartes de visite\* en l'état d'élaboration, mais aussi des dossiers spécifiques qui cherchent à répondre aux demandes générales formulées ou simplement entendues. Une copie de l'état de ce site a été réalisée (et diffusée largement) en fin de travail, même si de nombreuses feuilles ne sont pas achevées : c'est un réel outil de formation qui a été, progressivement, mis au point, et doit encore servir de document de base de travail. Le nombre de consultations croît constamment, y compris de la part de consultants non participants à l'ensemble du travail ; c'est un témoignage de l'intérêt qu'elle suscite.

- ✓ Mais si, d'une part, les visites sont des instants de contact direct des équipes avec la Cellule, ainsi qu'avec les chercheurs peu à peu aussi, les moyens de communication d'autre part, qu'ils soient par papier ou par mode électronique, ne remplacent pas les moments de relations et d'échanges constructifs entre pairs. C'est donc fort naturellement que des structures de rencontres ont été construites, du premier Colloque académique (octobre 2000), qui a pu rassembler les représentants de toutes les écoles, mais aussi des moments plus centrés sur des thèmes communs.

En 2000-2001, quatre stages thématiques ont fait suite sur quatre journées chacun, aux réflexions produites au cours du colloque, rassemblées en fonction des préoccupations des écoles ; elles ont pu être classées en quatre groupes. En 2001-2002, quatre séminaires (quatre jours, séparés, chacun) ont plutôt abordé les questions par une approche méthodologique.

Un colloque académique vient très récemment de clôturer l'ensemble du travail, dont les éléments de synthèse ont été présentés à tous.

Toutes ces actions ont été placées dans les cadres de la formation continue des personnels, le PAF et les trois PDF, ce qui attribue une reconnaissance à tous ces travaux, à côté des facilités de rassemblement que ces structures permettent. Mais c'est surtout par la création d'un ensemble (un "vivier") d'enseignants formés et compétents, donc disponibles pour la formation de nouveaux (et jeunes) collègues, que ce travail apporte sa contribution ; la formation initiale dispose à présent, par le biais des écoles engagées, d'un nombre important de lieux d'accueil pour des formations en alternance, au cours desquelles les enseignants qui ont participé pendant trois années sont aujourd'hui prêts à partager leurs savoir-faire et leurs pratiques.

Même si celle-ci n'est pas terminée, puisque douze journées de suivi sont dès à présent programmées durant l'année 2002-2003, peu d'actions de formation auront produit des "maîtres - ressources" avec autant d'efficacité..

#### ■ 1- 4 Relations avec les représentants de l'Institution

Une des caractéristiques d'une recherche d'accompagnement comme celle-ci est de se situer dans le quotidien des classes ; il n'y a donc pas de situation de

---

\* Ces "Cartes de visite", résultats d'écritures progressives par les équipes d'école ont évidemment largement bénéficié des apports des stages et autres rencontres en commun. Elles peuvent donc être considérées comme les mémoires du travail de chaque équipe d'école. En ce sens, elles sont l'analogue des "rapports d'écoles" que d'autres Académies ont sollicité dans le cadre de cette recherche - accompagnement.

laboratoire, où les objets d'intérêt sont sortis du contexte, du milieu. La clarté des relations avec les autorités institutionnelles était donc de mise pour une bonne marche des activités, pour plusieurs raisons, qui nous sont apparues premières, voire incontournables :

- il s'agit d'abord, pour une recherche d'accompagnement, comme elle a été conçue, d'éviter une dérive fréquente des " recherches - action " dont on montre toujours la réussite, lorsqu'elles sont appliquées à des publics restreints et volontaires. Mais les tentatives d'applications généralisées conduisent presque toujours à des échecs : les publics " contraints " n'ont pas le même taux de réception. Montrer constamment, rendre public les résultats, même provisoires, même imparfaits, en particulier par les canaux institutionnels, nous a semblé une phase nécessaire.
- L'investissement des équipes d'écoles qui se sont impliquées dans ces activités d'accompagnement s'est révélé important, presque étonnant, compte tenu de la quantité de tâches quotidiennes habituelles dans une école ; nombre des résultats élaborés, après validation par la communauté (y compris par l'autocritique) ne peuvent rester dans des dossiers clos : la voie de diffusion par les instances académiques installe un caractère presque irréversible au processus : de nombreuses écoles ont ainsi découvert leurs propres capacités.
- L'idée centrale qui nous a guidés dans ce travail est qu'une telle recherche, par accompagnement, doit initialement s'appuyer sur l'activité de chaque école. C'est, d'une certaine manière la mise en application d'un paradigme " constructiviste " en ce sens que la réponse aux questions est progressivement apportée localement, dans le contexte concerné ; or la réelle faisabilité de la recherche de solution n'est possible qu'avec le consentement bienveillant et attentif des responsables administratifs. Chaque réunion de la Cellule avec les équipes d'écoles a été prévue en association avec l'équipe de circonscription.
- La réalisation, à la demande des responsables nationaux de la recherche, d'un échantillonnage des écoles volontaires a, nous l'avons perçu à divers moments, frustré certaines équipes. Pour diverses raisons, de déontologie en particulier, il nous a paru nécessaire de permettre à tous, surtout dans les écoles non retenues, que le travail mené avec les " écoles de l'échantillon ", une fois validés par leurs auteurs, soient rendus publics. La position des équipes de circonscription (IEN et conseillers), localement, les responsables administratifs (IA, Recteur) au niveau académique, sont des relais à cette diffusion. Tous les numéros de La Lettre ont transité par les IA, à destination de chaque responsable ; les réunions départementales ou académiques ont toujours été largement connues. Les procédures actuellement mises en place, à la suite de cette recherche témoignent de la réussite de ces actions de communication. Un travail, même sur échantillon, ne doit pas rester confidentiel, et le relais des instances est primordial.

En recevant ainsi la " commande institutionnelle " reliée à cette recherche d'accompagnement, notre réaction a donc conduit à des structures particulières.

Chaque Académie, au travers de son Chef de projet, a construit sa propre réponse ; il nous a semblé nécessaire de préciser ce “ cadre de travail ” qui a été le notre durant trois années. La réponse à la demande de l'INRP n'a, évidemment, pas été uniquement structurelle, loin de là. C'est à présent l'objet des pages qui suivent.

En tant que Chef de projet, je tiens à souligner le travail admirable que mes collaborateurs, auteurs essentiels de ces pages, ont réalisé, et vont, je l'espère, poursuivre.

## II - L'implication progressive des écoles dans le processus d'accompagnement

- 2 - 1 Échantillonnage

### 2-1-1- Le cadre institutionnel

Suivant les termes du BO n°13 du 26-11-1998, présentant la Charte pour une Ecole du XXIème siècle, et décrivant le dispositif envisagé pour la partie recherche, l'INRP devait "conduire une recherche sur un échantillon établi à partir de deux séries de critères :

- la **diversité des situations** et de l'environnement des écoles
- la **diversité des modes d'organisation** du travail des élèves ainsi que des équipes pédagogiques et éducatives de ces écoles.

La constitution de cet échantillon allait donc se faire sur la méthode des quotas, en fonction de la plus grande diversité et représentativité des écoles ; le choix des écoles pour cet échantillon n'impliquant donc aucun jugement de valeur sur la qualité de leur projet. "

Dans cet esprit, et pour rester fidèles au texte officiel qui statuait sur "l'entrée dans le processus d'innovation", nous avons laissé chacun des trois Inspecteurs d'Académie maître de la constitution du vivier départemental des écoles volontaires. Il incombait à chacun d'entre eux :

- de lancer le protocole de candidature à toutes les écoles, les invitant à "actualiser leur projet d'école", c'est à dire à mettre en évidence pour mieux s'y attacher les éléments déjà existants du projet d'école qui recouvraient les orientations de la Charte,
- de procéder à l'inventaire des candidatures sous/couvert des inspections départementales,
- d'élaborer un processus formatif d'aide et de soutien, tant départemental qu'académique, pour accompagner les écoles dans leur engagement.

Nous avons ainsi particulièrement insisté sur la nécessaire **dissociation des deux registres institutionnels** (départemental pour chacun des IA, académique pour l'INRP), se traduisant en **deux temps distincts** : celui de la constitution départementale des viviers d'écoles, puis celui - en appui - de la constitution de l'échantillon académique INRP régi par deux impératifs : un quota de 83 écoles (à sélectionner dans un vivier qui devrait par conséquent excéder ce nombre) et la garantie épistémologique des équipes de circonscription.

Pour que cette séparation des fonctions soit apparente et marque les deux tutelles de responsabilité, nous avons volontairement respecté un retrait de notre cellule INRP laissant les IA des trois départements œuvrer dans la plus grande autonomie.

### 2-1-2 Le vivier académique des écoles déclarées volontaires

### - Le protocole de candidature :

Pris en charge dans chacun des trois départements selon des modalités différentes (pilotage d'un groupe départemental "Charte" dans la Loire et le Rhône, rôle plus ou moins affirmé de l'IEN dans le processus d'agrégation), il est exercé sous la responsabilité des Inspecteurs d'Académie. Puisque "les principes définis dans la Charte doivent avoir une traduction concrète dans les projets d'école qui entreront dans le processus d'innovation, ceux-ci doivent faire apparaître certaines modalités de fonctionnement :

- les modalités d'organisation du travail des élèves sur la journée,
- les formules retenues pour le suivi du parcours des élèves et pour l'aide à ceux qui en ont besoin,
- l'utilisation faite des nouvelles technologies,
- l'organisation des LVE,
- la nature des activités sportives/ artistiques/culturelles qui viennent en complément des enseignements dispensés par le maître,
- l'articulation avec le temps périscolaire,
- les modalités de collaboration des enseignants entre eux et avec toutes les personnes ressources parties prenantes du projet."

C'est donc sous la responsabilité des Inspecteurs d'Académie que se sont constitués les viviers départementaux, vigilants à ce que chaque circonscription puisse avoir une ou plusieurs écoles engagées :

- *Ain* : 17 écoles publiques, 1 privée
- *Loire* : 60 écoles publiques, 4 écoles privées
- *Rhône* : 57 écoles publiques, 8 écoles privées

### - Quelques enseignements ...

Il ressort de l'engagement des écoles au niveau départemental, au-delà de la mise en œuvre formelle du protocole de candidature, quelques éléments significatifs qui sont apparus ultérieurement au cours de la recherche proprement dite.

- Une partie non négligeable des écoles candidates sont connues pour être des équipes fortement militantes et déjà mobilisées sur des projets, indépendamment des injonctions ministérielles qui peuvent offrir matière à investigation pédagogique. Leur candidature est le moyen de réaffirmer leur engagement idéologique et pédagogique.

- D'autres écoles (et leurs directeurs en particulier), volontaires, voient en la candidature une possibilité de répondre à un besoin précis et identifié dans leur contexte spécifique d'enseignement et de vie scolaires. Leur candidature est l'occasion "opportune" pour faire l'expérience d'un dispositif, d'un outil, ... et de travailler à la constitution d'une équipe autour d'un projet expérimental (et non une action).

- D'autres, plus "timides" sur le volontariat, espèrent trouver dans l'accompagnement "externe" prévu, une aide à la formalisation de questions qu'elles se posent. Leur candidature est pensée comme une "écoute" (différente du conseil pédagogique) à leurs difficultés qui justifieraient dans leur identification la mise en œuvre d'une expérimentation. Occasion de survivre avant que de vivre ...

- D'autres, encore, ressentent plus ou moins directement une pression des circonscriptions (tant dans l'attraction que dans le rejet lui-même). Leur candidature n'est pas toujours synonyme de volontariat ; on peut y entrevoir un certain nombre de principes qui régissent les relations hiérarchisées entre écoles et circonscription.

- La candidature d'autres apparaît "intéressée", au sens mercantile du terme, tant elles attendent des moyens, des ressources - en grande partie matérielles et financières - pour mener à bien une action qui n'a pas pu pour l'instant être mise en œuvre, faute justement de moyens.

Et au-delà de ces quelques remarques, pour lesquelles on retiendra la légitimité des intentions des écoles, un fait majeur fédère toutes les écoles candidates : *Chacune d'entre elles attend une réponse préalable et venant de l'extérieur à un problème identifié par l'équipe d'école.* On verra plus loin le changement de regard des écoles elles-mêmes sur ce phénomène, qu'a pu apporter la recherche associative école / laboratoire universitaire.

### 2-1-3 Les écoles retenues dans l'échantillon INRP

#### Le protocole d'échantillonnage

Grâce aux relations "proximales" entretenues avec chaque instance départementale, nous avons pu procéder dès lors à l'échantillonnage, en respectant les quotas proposés par l'INRP.

- Dans l'Ain, le vivier (18) correspondait exactement au quota INRP (18).
- Dans la Loire (64) et le Rhône (65), les viviers excédaient les quotas (Loire : 25, Rhône : 40)

Il s'agissait alors de faire fonctionner une grille statistique pour offrir une cartographie représentative des écoles (diversité et représentativité géographiques / sociales / économiques / culturelles). L'échantillon constitué (voir en annexe) témoigne de cette diversité (de l'école à classe unique au grand groupe scolaire, de l'école rurale à celle de la "cité", de l'école en REP à celle du quartier "aisé", du public au privé, ...) qui rend d'autant plus intéressante la récurrence des préoccupations des écoles, indépendamment de leurs contextes d'inscription.

#### Un regret ...

On ne cachera pas ici notre principal regret que d'avoir eu à dissocier école maternelle et élémentaire dans la procédure d'échantillonnage. A l'heure où est prôné le travail des enseignants intra- et inter- cycles, comment ne pas comprendre l'étonnement (proche parfois de l'indignation) de ces nombreux groupes scolaires "candidats" non retenus dans l'échantillon ?

- 2 – 2 Regards sur les projets d'école

### 2-2-1 Les principes de leur analyse “à distance”

Après une réflexion commune, le parti fut pris d'engager la “Cellule académique” (composée de professeurs d'école maîtres-formateurs IUFM du 1<sup>er</sup> degré, choisis parce que ayant une expérience de recherche universitaire) dans un travail de lecture intégrale de chacun des 83 projets d'école ; cette lecture exhaustive devait avoir dans un double but :

- d'un côté, se placer au service de la recherche (d'exhaustivité), en visant à extraire les grandes préoccupations récurrentes et à concevoir “de toutes pièces” une méthodologie de questionnement pour les écoles censée fournir les éléments d'une problématisation (la “montée réflexive” de l'école sur ses préoccupations et la délimitation d'un objet à questionner, dispositif ou outil)

- de l'autre, construire un volet formatif, en tentant d'apporter à chacune des équipes d'école et de circonscription un “retour de lecture” susceptible de faire miroir ; bref, de contribuer modestement, de façon complémentaire au conseil pédagogique, par un étayage épistémologique et méthodologique au questionnement des enseignants dont pouvait rendre compte le projet d'école.

Tout ce travail de lecture s'est évidemment fait dans la radicalité la plus fidèle possible à ce que le Directeur de l'INRP, P. Meirieu, avait dès le début, posé comme bases et principes à cette “recherche d'accompagnement” : aider à **identifier**, permettre **d'explorer** et contribuer à **l'analyse partagée** de modalités d'organisation pédagogique et éducative, dans leurs effets produits sur les conduites des élèves en situation d'apprentissage et/ou de vie scolaires.

### 2- 2- 2 La grille de lecture/analyse

Un travail lent, patient, s'est mis en place, dont on ne cachera ici ni la lourdeur de la tâche, ni les retours positifs des équipes qui s'en sont suivis. De manière opératoire, la grille, qu'il a fallu mettre en place pour suivre ces lectures, nous a servis à repérer, pour les écoles et pour nous-mêmes, un certain nombre de thèmes (dispositifs / outils ou objets larges d'étude) liés aux préoccupations de chaque école. Il est vite apparu l'utilité de distinguer, lorsque cela était possible, les activités proposées sur les temps d'enseignement de celles pratiquées sur les temps d'accompagnement, cette dichotomie révélant des parti-pris éthiques, didactiques et pédagogiques. Voici les principales “entrées” de cette grille- consultation de projet d'école (voir modèle en annexe).

#### - INVESTIGATION

- Identification du contexte spécifique, des besoins et/ou des intérêts (des enseignants et des élèves) pouvant justifier et légitimer la mise en œuvre du projet pédagogique et éducatif lié à la Charte
- les activités pédagogiques et éducatives menées en collaboration avec les différents intervenants
- les principes dont elles semblent s'inspirer

- le repérage des “temps” concernés par ces activités (temps d'enseignement, d'accompagnement ou de transition), de leurs contenus (sur quoi elles portent) et des formes d'organisation du travail de l'équipe

#### - CE QUI RESSORT DE L'INVESTIGATION

Essais de circonscription de “thèmes d'étude”(Ex. pour une même école : l'initiation à l'anglais dès la Grande Section de maternelle, l'entreprise- junior, l'informatique à l'école, l'accueil pré et/ou post-scolaire)

(Ex. pour une autre : la radio à l'école, les groupes de besoin pour tous, les échanges e-mail inter- classes, les cours de langue et culture d'origine, “l'Accompagnement Educatif à la Scolarité“, le Contrat Educatif Local, “l'outil de régulation individuel pour l'élève“)

- Essais d'identification d'une méthodologie de recherche pouvant se déployer sur tel ou tel thème d'étude

#### - PISTES D'EXPLORATION ET D'ANALYSE

- Coopération et cohérence des pratiques individuel
- Diversité et cohérence des formes de regroupement des élèves
- Souplesse et cohérence des formes de regroupements des élèves
- Cohérence des activités et libération de temps pour l'enseignant
- Cohérence des attitudes éducatives (scolaires et périscolaires) et complémentarité des contenus d'activités
- Cohérence des apprentissages et diversification des pratiques
- Cohérence et articulation du temps d'enseignement et du temps d'accompagnement dans l'école
- Collaborations, concertation et évaluation ...

Il va de soi qu'un tel outil exige une éthique et une déontologie certaines, son utilisation exigeant de se garder de tout jugement de valeur sur les pratiques des enseignants rapportées dans le projet d'école. S'il ne s'agit pas de jugement, c'est plutôt une lecture analytique qui a eu lieu, en prise d'une part sur l'intitulé du projet d'école révélateur de bien des idéaux (voir liste des intitulés en annexe), d'autre part à la recherche d'une méthodologie d'accompagnement devant rendre la recherche à ses acteurs.

N.B : Cette grille, renseignée par nos soins, ne fut jamais laissée aux écoles, un certain nombre d'éléments subjectifs et impressifs faisant obstacle à sa communication. C'est un autre document (voir 2- 3) qui fut “rendu“ à chaque équipe d'école et de circonscription ...

### **2- 2- 3 Les débuts d'un dialogue parfois difficile avec l'institution et les équipes**

Cette lecture/analyse des 83 projets d'école a dû prendre le temps nécessaire à sa réalisation, il s'en est suivi une série d'incompréhensions qui témoignent chacune à leur manière d'une intentionnalité marquée des équipes d'écoles et de circonscriptions telles que : “*quand allez-vous nous fournir les réponses aux questions qu'on se pose ?*“. Un malentendu de ce type, assurément installé au tout début du protocole de recherche par les

premières communications inter- institutionnelles, devait progressivement s'estomper grâce aux moyens de diffusion et de communication qui ont été mis en place : La Lettre (diffusée bi - mensuellement), le Site Web, mais surtout au fur et à mesure des rencontres directes (souvent réitérées) "sur site" avec chacune des 83 équipes.

On notera que, bien souvent, ce temps d'incompréhension correspond paradoxalement au temps où les rencontres avec les Inspecteurs d'Académie, les conseils d'IEN et les manifestations départementales sur la Charte ont été les plus soutenues.

- **2 – 3 Premières rencontres avec les équipes d'école et de circonscription**

En deux ans, 250 visites sur site au plus près de l'équipe pédagogique ; 210 fois en présence d'au moins l'un des membres de l'équipe de circonscription !

Témoignage de notre obstination à agréger l'équipe d'école et celle de circonscription qui devait garantir et reconnaître comme légitime et pertinente l'expérimentation de l'école, il s'agissait bien de faire de chacune de ces rencontres "sur site" le théâtre d'un questionnement réflexif à partir d'une tierce lecture. Retour d'analyse, confrontation avec la réalité, "déballage" des thèmes d'intérêt et/ou de préoccupation liés à la problématique de la recherche INRP, aide à la thématisation et à l'identification de l'objet d'étude, réflexion sur les diverses entrées possibles ... autant de tâches que la Cellule académique a souhaitées accomplir elle-même, au plus près des réalités " du terrain ".

On insistera sur l'intérêt porté par les équipes à ce retour, faisant de surcroît et très souvent (re ?) naître des débats de fond, à partir desquels les choix et les parti-pris qui fondaient les actions du projet d'école pouvaient se voir mis en concurrence.

Chacune des 83 premières rencontres se déroula fidèlement au déroulement suivant (voir modèle en annexe) :

- PRESENTATION DES TENANTS ET DES PERSPECTIVES NATIONALES DE LA RECHERCHE

- PRESENTATION DES ETAPES DU DISPOSITIF D'ACCOMPAGNEMENT ACADEMIQUE

- Etape 1 : les thèmes repérés par la Cellule académique (retour de l'investigation de la Cellule académique dans le projet d'école)

(Ex. pour l'école A : l'initiation à l'anglais dès la Grande Section de maternelle, l'entreprise-junior, l'informatique à l'école, l'accueil pré et/ou post-scolaire)

(Ex. pour l'école B: la radio à l'école, les groupes de besoin pour tous, les échanges e-mail inter-classes, les cours de langue et culture d'origine, "l'Accompagnement Educatif à la Scolarité", le Contrat Educatif Local, "l'outil de régulation individuel pour l'élève")

- Etape 2 : des thèmes repérés aux thèmes pour l'étude (réactions de l'équipe à l'étape 1)

- Etape 3 : essai d'identification d'un seul thème pour l'étude ;

(Ex. pour l'école A : l'entreprise-junior)

(Ex. pour l'école B: les échanges e-mail inter-classes)

Recherche de sa validité et de son pouvoir heuristique pour la recherche en 6 points :

- Ce thème permet-il de travailler la problématique INRP ?
- Concerne-t-il l'équipe dans son ensemble ? Pourquoi ? Quelles incidences sur l'école en général ?
- Donne-t-il à voir des formes "collaboratives" dans sa pratique ? Lesquelles ? Donne-t-il à voir l'articulation d'activités ?
- De quelle catégorie générale relève-t-il ? (temps et espace, langue, TICE, citoyenneté, ...)
- Par quel(s) champ(s) de recherche universitaire pourrait-il être exploré ?
- S'offre-t-il riche en matériau d'exploration ?

- Etape 4 : du thème pour l'étude à l'objet de recherche

Essai de formulation de la question de recherche en 2 variables

(Ex. pour l'école A : L'entreprise-junior modifie-t-elle le rapport que les élèves entretiennent avec l'école ?)

(Ex. pour l'école B: Les échanges e-mail inter-classes influent-ils sur la production d'écrit ? ou : Les échanges e-mail inter-classes atténuent-ils certaines conduites inciviles ?)

- Essai de formulation des hypothèses de recherche (réponses anticipées à la question précédente : oui, à condition que ..., dans la mesure où ..., et si ...)
- Réflexion sur la méthode possible pour explorer ce questionnement et ces hypothèses

Le soir même de chacune de ces rencontres, une fiche - guide rendant compte des propos tenus était systématiquement envoyée à chaque équipe d'école et de circonscription. On a ainsi pu s'apercevoir combien une telle fiche "intronisait" à sa manière la Cellule académique auprès des équipes, celles-ci découvrant (parfois avec interpellation) un type d' "accompagnement à la recherche" qui semblait pouvoir offrir les conditions d'un nouveau positionnement école / circonscription autour d'un objet de recherche ; on se détachait ainsi par essence (pour les uns) du "faire" de l'action et (pour les autres) du traditionnel conseil pédagogique.

On doit évidemment signaler combien cette phase de rencontre avec les écoles a pu être "outillante" pour la Cellule académique, tant elle a permis de mettre à l'épreuve la méthodologie d'accompagnement à la recherche pressentie et d'en tirer les premières leçons. De même cela a permis de prendre acte des fortes récurrences des préoccupations des équipes, indépendamment de leurs contextes d'inscription.

### III - Mise en place de la méthodologie et élaboration de la problématique

- 3 - 1 La notion de “question préoccupante”

- 

#### 3-1-1- Un pari : passer de la logique de l'action à celle de l'expérimentation Le cadre institutionnel

La lecture et l'analyse des projets d'école ont fait apparaître un certain nombre d'éléments qui pouvaient s'avérer être des obstacles au “montage” du questionnement de l'école pour la recherche. Ceci se confirma d'ailleurs lors des rencontres avec chaque équipe d'école et de circonscription. Mais de quoi s'agissait-il ? Tout simplement d'amener les équipes à passer, pour la circonstance, d'une **logique de l'action** (du faire quotidien et immédiat nourri de ses assurances pour agir) à une **logique de l'expérimentation** (nourrie d'un questionnement a priori, renvoyant au temps différé et à l'exploration). Or, le retour de lecture et le dialogue engagé avec chaque équipe sur le projet d'école nous réinstallaient dans cette logique de l'action, ou plutôt des actions. Car, il faut bien le reconnaître (et l'on ne jettera pas la pierre ici aux enseignants), le projet d'école se révèle souvent comme un agrégat d'actions diverses voire divergentes, le produit ou la forme prévalant par leur prégnance au fond et aux principes fondateurs. L'essentiel peut ainsi se diluer dans le dispositif, le dispositif dans l'action.

Il s'agissait donc bien, pour nous, d'un défi : comment, en prise sur les actions du projet d'école (et leur logique), aider chaque équipe à monter une expérimentation qui s'y ancre mais s'en détache à la fois (dans sa logique) ?

D'où l'idée d'un recentrage sur une question, **une seule**, dite “préoccupante” pour l'équipe d'école et de circonscription, à deux “variables”, assortie de réponses anticipées soumises à exploration.

Telle apparaît la “question préoccupante” ...

- ✓ une question qui, en tant que telle, peut contribuer à une réflexion inductive, dont l'objet circonscrit peut s'avérer fédérateur et constitutif d'équipe
- ✓ une question unique, qui oblige à des deuils, des centrations, parfois même insupportables, tant des pressions de tous ordres (politiques, municipales, institutionnelles, ...) s'exercent sur les écoles et leurs enseignants
- ✓ préoccupante pour l'équipe d'école et de circonscription, c'est à dire radicalement présente au sein même du projet d'école, sorte de “soupape” devant permettre à qui le souhaiterait d'accéder par elle à l'essence du projet
- ✓ à deux “variables”

- la première définissant un dispositif ou un outil circonscrits (et non un thème d'étude) ;
- l'autre identifiant, à partir de constats effectués par chaque équipe et dans un contexte d'enseignement, des conduites d'élèves (en situation d'apprentissage et/ou de vie scolaires) méritant - aux yeux des enseignants - d'être développées ou minorées ...
- ✓ Cette centration sur la deuxième variable / élèves s'avérait d'autant plus nécessaire que les équipes visent plutôt naturellement à améliorer les conditions de leur propre pratique d'enseignement (réduire les effectifs, ...)
- ✓ assortie de réponses anticipées et formulées a priori par les enseignants, les engageant par là même à l'exploration d'hypothèses qui seraient autant de conditions nécessaires et favorisantes pour obtenir les effets escomptés.

### 312- Le premier catalogue des “questions préoccupantes”

On peut rendre compte des premiers “objets de travail” que les écoles ont décidé de mettre à l'épreuve pour tenter de résoudre un problème posé. Ces objets laissent apparaître 4 grandes préoccupations. On notera que cette catégorisation ne se veut opératoire que dans un souci de communication des états de la recherche. L'exploration et le traitement de chaque question montrent bien qu'en réalité, chacune des 4 catégories s'offre comme une entrée possible, un angle d'attaque de la question voire la dominante qui en appelle dès lors aux 3 autres catégories. A ce titre, bien d'autres catalogues pourraient être élaborés.

- Revisiter les contenus d'enseignement pour créer les conditions de “sens” nécessaires à toute appropriation.  
Travail à dominante **épistémologique** (du côté de l'objet) et **philosophique** (relation de la pensée aux savoirs).
  - Repenser tel objet d'enseignement, traditionnellement inscrit dans une discipline constituée. En interroger l'essence, les fondements, la portée autant que les rapports que les élèves peuvent et doivent entretenir avec lui.  
*Ex : La prise en compte de la dialectique oral outil / oral objet influe-t-elle sur l'implication des élèves dans leurs apprentissages ?*
  - Penser les contenus de nouveaux objets et/ou de nouvelles disciplines d'enseignement non encore érigés académiquement. Développer une réflexion sur certains concepts (citoyenneté, environnement, langue vivante étrangère, ...) dans une optique disciplinaire, pluridisciplinaire, voire transdisciplinaire. Apparaissent ainsi les traits d'une éducation / enseignement à l'écologie, philosophie, économie, politique, ... à l'école.  
*Ex : L'éducation à une écologie urbaine de leur quartier influe-t-elle sur les apprentissages langagiers des élèves ?*
  - Rechercher les “dialogues” nécessaires qu'un savoir peut entretenir avec un autre. Approches multi-disciplinaires attentives à la raison d'être de chaque discipline.

Rechercher les conditions qui permettraient à l'élève de "dialoguer" sur l'objet d'enseignement.

*Ex : Les actions pluridisciplinaires "jeu et citoyenneté" modifient-elles les conduites parasitantes des élèves ?*

*Ex : Les ateliers d'expérimentation favorisent-ils le dialogue de l'élève ancré sur l'objet d'enseignement ?*

- Rechercher comment, eu égard à leurs statuts et leurs fonctions, les personnels (d'enseignement, d'animation, ...) censés œuvrer en collaboration auprès des élèves, peuvent - dans leur diversité et leur complémentarité - développer le champ des "significations" à partir d'un contenu disciplinaire identifié.

*Ex : La co-intervention enseignant / expert sur différents contenus disciplinaires modifie-t-elle le rapport de l'élève à la discipline ?*

- Eprouver un dispositif, un outil ... proposer une activité ... pour "travailler" le rapport des élèves à l'école, voire la relation à l'autre. Problématique du "travail personnel", du "sens" ; intentions de développer des compétences ou des attitudes requises face aux apprentissages scolaires.

Travail à dominante **psycho-sociologique** (du côté de la construction du savoir par l'élève) dans un contexte d'enseignement déterminé.

- Entrée par un dispositif

*Ex : L'heure banalisée non disciplinaire, "l'heure blanche", modifie-t-elle le rapport de l'élève à l'école ?*

*Ex : L'atelier "coup de pouce" modifie-t-il le regard que les élèves portent sur les apprentissages scolaires ?*

*Ex : La mise en place d'une semaine "fête de la lecture" permet-elle d'améliorer les relations interpersonnelles au sein de l'école ?*

- Entrée par un outil

*Ex : Le classeur "je grandis" permet-il à l'élève de maternelle de développer une réflexivité sur son cheminement scolaire ?*

*Ex : Le "journal des savoirs" contribue-t-il à un positionnement de l'élève dans son parcours de cycle ?*

- Entrée par une activité

*Ex : L'introduction de l'allemand dans une école élémentaire en REP contribue-t-elle au changement de regard que l'enfant porte sur le monde contemporain ?*

- Eprouver un dispositif, un outil ... proposer une activité ... pour développer une compétence, favoriser l'émergence d'attitudes liées à un champ disciplinaire.

Travail à dominante **didactique** (recherche des conditions de l'appropriation) dans un contexte d'enseignement déterminé.

- Entrée par un dispositif

*Ex : La BCD permet-elle de développer les attitudes de l'apprenti-lecteur ?*

*Ex : Les ateliers décloisonnés contribuent-ils au développement des compétences langagières ?*

*Ex : Le "parcours personnalisé en maths" influe-t-il sur la relation que l'élève entretient avec cette discipline ?*

- Entrée par un outil

- Entrée par une activité  
*Ex : La pédagogie du projet contribue-t-elle au transfert des acquis ?*
- Penser l'organisation et la gestion des temps (d'enseignement et/ou d'accompagnement) & des espaces (scolaires et/ou périscolaires), dans un souci de régulation de l'activité pédagogique.  
Travail à dominante **pédagogique**.
  - Entrée par un dispositif-temps  
*Ex : L'accueil du matin peut-il s'offrir comme un temps transitionnel pour l'élève ?*
  - Entrée par un dispositif-espace  
*Ex : Au travers de la lecture et de l'écriture, la BCD peut-elle être un lieu de communication intra-scolaire ?*

Lorsque l'on écoute les préoccupations d'une équipe d'école, on peut aisément repérer quatre grands domaines qui, spontanément, qualifient la nature de leur questionnement

### 3- 1- 3 Les premières conséquences de cet essai de catégorisation

Quoique conscients de l'imperfection de cette catégorisation, nous étions dès lors en mesure de propulser une dynamique qui se voulait irradiante à 2 niveaux : celui des équipes d'école et de circonscription et celui du milieu de la Recherche proprement dit, c'est à dire des laboratoires universitaires.

- Au niveau des écoles, nous avons pu inaugurer un processus de mutualisation des questionnements engagés. Avec l'aide conséquente des services départementaux de formation continue 1<sup>er</sup> degré, nous mettions en place un séminaire académique (inscrit au Plan Académique de Formation) regroupant en 4 "vagues" les équipes au vu des 4 catégories pré-citées. Cette opération- séminaire fut lancée par le premier Colloque académique des 24&25 octobre 2000, suivi de 4 stages post-colloque de 2 jours chacun. On y put, en présence de 2 représentants par école (l'enseignant et le référent de l'équipe de circonscription), avancer tant dans une réflexion collective sur les enjeux de cette recherche que dans la formalisation progressive du questionnement propre à chaque école. La dynamique de mutualisation nous incitait à développer ces sessions ; on put ainsi reconduire ce séminaire (16 journées) au cours de l'année 2001-2002, chaque école bénéficiant de 4 journées filées.

On notera la participation assidue, active et remarquée d'enseignants-chercheurs et de formateurs de l'IUFM (Cellule interface) à toutes ces sessions, qui conduisit à l'élaboration d'un argumentaire de recherche (voir CD Rom) traduisant en problématiques les réflexions des enseignants.

- C'est sur cette base d'argumentaire de recherche que nous pouvions "lancer" une procédure d'appel d' "offre d'association" en direction des laboratoires universitaires implantés sur l'Académie. Ceci fut permis

grâce à la Cellule Interface composée d'enseignants de l'IUFM "ayant pied" également dans un laboratoire universitaire.

- **32 – Traduction dans un outil : la "Carte de Visite"**

### **321- Ses fonctions**

Le questionnement de chaque école allait croissant, à des cadences extrêmement différentes. Le premier travail d'écriture (la fiche consécutive à la 1<sup>ère</sup> rencontre dans chaque école) semblait tout à fait convenir à la majorité des équipes, tel un bien (parfois affiché) qui aiguise le narcissisme de chacun dans le témoignage réflexif qu'il renvoie. Et c'est bien là qu'apparut au grand jour une dérive dont il s'agissait de prendre toute la mesure et d'apporter les régulations nécessaires.

- Il ne fallait pas que cette recherche d'accompagnement se réduise au travail d'une cellule accompagnant et formalisant la réflexion de chaque équipe. Il s'agissait plutôt d'étayer - d'abord méthodologiquement - son questionnement, "rendant" par là même la recherche à ses acteurs principalement concernés. Bref, de réfléchir aux conditions de la dévolution de la recherche aux équipes elles-mêmes.
- Il fallait aussi - et le plus rapidement possible - amener l'ensemble des équipes à se défaire de l'illusion selon laquelle il pouvait exister des réponses préconçues aux questions qu'ils se posaient. L'expérience de cette recherche nous amène à avancer que seuls les enseignants, eux et eux seuls, sont en mesure - non pas d'apporter réponse à question - mais de travailler à l'élucidation des problèmes identifiés (certes révélés par la question).  
Bref, de n'attendre rien que par soi-même.

N.B : On notera à ce sujet qu'un très grand nombre de questions formulées en cours de débats par les équipes pouvaient trouver des éléments de solution dans le conseil et l'accompagnement pédagogiques. Il ne nous appartenait pas de s'y attarder, encore moins de les traiter, leur statut ne relevant pas du domaine de la recherche telle que nous la concevons.

- Il fallait en fait un outil - au sens premier - lisible et visible par tous, susceptible de servir au travail de conception de l'expérimentation. Bref, de doter chaque équipe d'école et de circonscription d'un vrai outil de travail, qui ne se réduise pas - tout en reconnaissant sa pertinence dans d'autres cas - à un écrit monographique ou une grille synthétique méthodologique.
- Mais il fallait enfin et surtout que cet outil "à écrire et à faire écrire" puisse rendre compte des différentes étapes de l'expérimentation, de son enracinement contextualisé dans le projet d'école jusqu'à l'identification des "traces".

Voici la raison d'être de la "Carte de Visite" ; ce nom souhaite (aussi) indiquer que chaque expérimentation puisse être visitée, de très près ou de très loin.

### **3- 2- 2- Le contenu de ses rubriques**

On ne s'attachera ici (voir sur CD Rom) qu'à certains points de son contenu. D'autant plus que cette Carte de Visite reprend les points travaillés lors de la première rencontre avec les écoles !

- Tout d'abord, l'institutionnalisation du travail engagé. Tant au niveau de l'équipe de circonscription (un de ses membres - Conseiller Pédagogique ou IEN - est le référent / circonscription, garant de l'expérimentation) ... qu'au niveau local, où ont pu apparaître au grand jour - à l'heure des Contrats Educatifs Locaux, ARVEJ, CATE et autres contrats de réussite des REP - des non dotations (informatiques par exemple).
- Notre école en quelques mots ...  
Il fallait impérativement situer le contexte particulier de chaque école, aussi bien socio-géographique qu'idéologique. L'expérience nous montre que la réflexion de l'équipe sur les habitudes de l'école et les engagements du moment n'est certes pas un luxe, mais bien plutôt une exigence dont pourrait se nourrir toute investigation pédagogique et collective (le projet d'école en particulier)... et qu'elle s'offre naturellement comme le garde-fou à tous les mythes de transfert d'expérience.
- "Et si, d'un coup de baguette magique, la bonne fée faisait un cadeau somptueux - et un seul - pour majorer (ou réguler) telle ou telle conduite de vos élèves en général, de quel ordre serait ce cadeau ?"  
C'est en ces termes qu'immanquablement s'esquissaient les traits de la deuxième "variable" de la question préoccupante, sur fond de constats ... à dissocier des intentions. Occasion de débats passionnés, comme chacun s'en doute.
- "Oui, à condition que ... dans la mesure où ..., si l'on ..."  
Chacun aura reconnu les réponses anticipées à la question préoccupante, à mettre à l'épreuve du dispositif ou de l'outil expérimental. Cet exercice s'avère extrêmement difficile, dans la mesure où il oblige à rompre avec les habitudes de la pratique quotidienne d'enseignement. Pour minorer ces difficultés, nous avons proposé de dissocier celles qui relèvent à la fois de la visée et du contenu (les objets) de celles tenant plus de son opérationnalisation (les conditions de sa mise en œuvre).
- "Pensez que vous allez devoir afficher cet écrit sur le portail de votre école, lisible par tous, du facteur au parent d'élève, du maire à l'inspecteur ..."

C'est également en ces termes que nous nous sommes astreints - ensemble avec chaque équipe - à un exercice de communication et de reformulation, qui semble d'autant plus nécessaire dans le processus de dévolution de la recherche par les enseignants eux-mêmes. Comment communiquer en termes accessibles ce que nous voulons faire, son pourquoi et son comment. Plus facile à dire qu'à faire !

- “Si votre question préoccupante était un escargot et que vous le (la) suiviez à la trace, quelles traces pourriez-vous intentionnellement prélever qui, à la fois, témoignerait de l'authenticité des données recueillies et pourrait justifier de leur pouvoir heuristique de traitement ?”

On distinguera très nettement ces données - ces “traces” - des corpus. Celles-là ont au moins de différents de celles-ci qu'elles sont noyées dans une complexité, celle de la réalité pédagogique.

Le prélèvement de ces “traces” renvoie à un questionnement a priori, à des questions “connexes” à la question préoccupante. Pour le dire vite, il semblerait qu'aucune trace ne puisse être intentionnellement prélevée (d'abord par l'équipe) sans la conscience de ce questionnement.

- La rubrique “Ressources” est, en fait, propédeutique d'un défi que nous nous sommes donnés depuis le début : parvenir à capitaliser les “trésors” enfouis des écoles ... et les mettre au service de la collectivité enseignante. A suivre.
- Quant à la fameuse fleur de la page 3, qui a causé tant de soucis aux équipes, elle tient de la volonté de faire fructifier les 4 catégories du catalogue (voir 312) des questions préoccupantes (les 4 pétales). Il s'agit ainsi de soumettre (passer au tamis) la question préoccupante au crible des 4 pétales. Outre le fait qu'elles aient permis de constituer les “agrégats d'expérimentations” (voir ultérieurement), nous constatons que nous n'avons pas pu / su tirer le meilleur miel de ces fleurs. A suivre également ...

N.B : On notera, pour l'histoire, que la Carte de Visite d'un nombre non négligeable d'écoles de l'échantillon est toujours en chantier. On n'en attend pas moins de cet outil, fait pour “creuser”, approfondir, retourner, ... On perçoit bien, dès lors, que chaque école “fait sienne” cette Carte à des moments qui diffèrent d'une équipe à une autre. L'essentiel est que ce moment arrive, plus ou moins tard, et que l'étayage de l'accompagnement soit pensé et conduit dans cette fin. La présence de ces cartes de visite sur notre Site académique pose en conséquence la question de leur évolution, que le Site fige ! Question qui ne va pas sans celle du caractère “personnel” de chaque Carte de Visite, ésotérique même si l'on ne s'y plonge pas. Quid alors de leur communicabilité ?

Perfectible sans nul doute, cet outil reste assurément ce sur quoi on peut revenir sans cesse et à la fois ce sur quoi on peut stabiliser des réflexions. Une quarantaine de Cartes de Visite sont consultables à ce jour (voir CD Rom).

Elles n'iront qu'en s'enrichissant, nourries de la réflexion des équipes à leur sujet.

- **33 – Les échanges (allers-retours) avec les écoles**

### **331- L'aide aux écoles, personnalisée et collective**

Si la 1<sup>ère</sup> rencontre avec chaque équipe d'école / circonscription avait été provoquée par la Cellule académique, nous avons misé sur les premières manifestations académiques collégiales (colloque d'octobre 2000 et sessions du séminaire 2000-2001) pour amener les équipes à individualiser le processus d'échange avec les accompagnateurs.

Nous savions que ni l'envoi de courriers réguliers informatifs (La Lettre) ou ponctuels, ni l'existence du Site académique, ni la fréquence des rencontres collectives ne suffiraient à impulser ce "mouvement de recherche" que nous souhaitions dévoluer à chaque équipe. Il fallait donc veiller à ce que la dynamique initiale observée résiste tant à la "loi du terrain" (les impératifs quotidiens de la classe et de l'école, ...) qu'aux affres de l'étrangeté. En effet, le "cousu main" de cette recherche ne devait pas s'avérer synonyme de laxisme, d'attentisme, de confusion. Bref, il s'agissait de trouver les moyens humains et matériels pour faire participer les équipes à la conception de ce "Train à Vitesse Mesurée".

Il fallait expliciter "en direct" les intentions de cette recherche, sa méthodologie, ses perspectives ... et étayer corrélativement le questionnement des équipes. Dans cet objectif, nous avons opté pour "l'intervention à la demande".

On ne cachera pas le coût de ces interventions sur site (250 en deux ans), coût qui s'efface au profit de leur intérêt. Sans elles,

- nous n'aurions pas "maintenu" en activité de recherche les équipes qui, toutes, dans un premier temps, attendaient impatiemment l'arrivée de "chercheurs"
- nous n'aurions pas pu accéder aux sous-basements de l'expérimentation de chaque équipe, par le suivi des débats engagés, des choix effectués ...
- nous n'aurions pas pu "soulager" et/ou "stimuler" certaines équipes, l'expérimentation de l'une d'entre elles jouant le rôle de locomotive pour d'autres, et non pas de modèle
- nous n'aurions pas pu aménager des zones de régulation (écrites, téléphoniques, directes, intermédiaires, ...) aux besoins constatés
- nous ne serions pas arrivés à la catégorisation des thèmes d'étude semblant pouvoir regrouper les expérimentations (voir 332), encore moins aux hypothèses qui les fondent (= les rails, voir 332)
- nous n'aurions pas pu étudier d'aussi près les conditions et le moment opportun de la "mise en association" de l'école avec le laboratoire universitaire

En résumé, nous n'aurions pas pu faire l'expérience de l'accompagnement à la recherche.

On n'omettra pas aussi - et conjointement à cette relation proximale avec chaque équipe d'école et de circonscription - d'insister sur celle tout aussi nécessaire et exigeante avec les laboratoires universitaires, grâce principalement aux membres de la Cellule interface. Travail qui ne se réduit évidemment pas à la "mise sur orbite" des collaborations école / labo.

### **332- De nouveaux outils "médiateurs", fruits de ces échanges**

Tout au long de cet accompagnement proximal des équipes, nous avons tenté de formaliser un certain nombre d'outils, susceptibles de fournir les bases et de permettre le déploiement de notre méthodologie propre de recherche. Pensés comme outils médiateurs entre écoles et laboratoires, les uns et les autres sont censés contribuer au repérage des travaux tant pour les équipes d'école et de circonscription que pour les laboratoires.

- **Les agrégats (voir CD Rom)**

**... l'état des lieux des dispositifs et des outils mis à l'épreuve**

**... une première introspection en leur sein**

Il s'agit d'un regroupement "gigogne" d'expérimentations à partir de 4 grands thèmes d'étude :

- Les dispositifs d'enseignement / apprentissage : le quoi , le comment
  - Les parcours
    - Le parcours "signifiant"
      - Le parcours artistique & culturel
      - Le parcours santé-citoyenneté
      - Le parcours expérimental
      - Le micro-projet
      - L'atelier
    - Le parcours "diversifié"
      - Le parcours diversifié
      - Le parcours fortifiant
      - Le coup de pouce
  - Quelques opérations
    - Papa, maman et moi ensemble à l'école
    - L'atelier périscolaire
    - L'atelier doublé
    - L'atelier conjoint
- Les dispositifs et les outils à visée réflexive par / pour l'élève
  - Les dispositifs
    - Le conseil des élèves
    - Le petit laboratoire
    - L'heure blanche
    - Le break
  - Les outils
    - Le classeur "je grandis"
    - Le livret de compétences / savoirs

- Lire / Ecrire / Parler dans tous ses états
  - Les dispositifs
    - L'atelier oxygène
    - Le groupe de discussion
  - Les "services généraux"
    - La BCD
    - Le journal d'école
  - Les outils
  
- Les temps "sensibles" d'enseignement et d'accompagnement
  - Les dispositifs proposés au tout début du temps d'enseignement
    - Le dispositif-blouse
  - Les dispositifs proposés sur les entre-deux temps d'enseignement
    - Le kiosque
  - Les dispositifs proposés sur un temps d'enseignement reconnu "sensible"
    - Le moment radio
    - Le diaporama
    - Les portes ouvertes
    - L'atelier manuel et technique

Cet outil résulte d'un exercice de formalisation et de synthèse de la Cellule académique. Il donne à l'observateur indiscret qui s'y penche, matière à dresser une cartographie des dispositifs et des outils mis à l'épreuve. L'entrée par l'intitulé (paradigmatique) permet dès lors d'accéder à leurs fondations, à leur raison d'être et à leur pratique. C'est en tout cas ce que nous avons voulu faire, à travers les 4 "pétales" qui sont censés donner à voir - et en profondeur - l'expérimentation. Certains (la Cellule interface) y ont trouvé matière à argumentaire de recherche ; d'autres (au vu de la richesse de ce vivier) y verront autre chose !

- **Les "rails"** (voir CD Rom)

... **l'accès aux parti-pris**

... **une introspection plus radicale**

On s'avancera par cet outil à décliner les 6 socles sur lesquels semblent reposer les expérimentations pratiques des écoles. Socles qui, quoique rendus explicites et renforçant les certitudes des enseignants, ne doivent en aucune manière être remis en question (pendant le temps de l'expérimentation) au risque d'éradiquer le dispositif.

Ces "rails" sont autant de voies différentes (et non contradictoires) empruntées par les équipes pour tenter d'apporter des éléments d'élucidation (et non des réponses) au problème commun et essentiel de la lisibilité et de la visibilité de l'Ecole aujourd'hui par nos élèves. Les voici, formulés en (hypo)thèses de travail (avant que de recherche).

- La communication à autrui d'une expérience d'apprentissage provoque une (ré)organisation structurante des connaissances dans la réorientation des registres de sens.
- L'exploration d'un certain nombre d'activités donnant à voir leurs pratiques de référence (sociales, familiales, culturelles) induit chez l'élève des écarts, des bifurcations de sens. Elles contribuent à un

- dialogue de l'élève sur les savoirs et à l'instauration (restauration) de l'autorité de l'enseignant.
- Le regard que les parents portent sur l'école nécessite un media (outil, dispositif) qui rend compte des pratiques d'enseignement et des conduites d'apprentissage. Cela modifie en conséquence le regard que les élèves portent sur l'école.
  - La re-création de l'élève dans l'école passe par l'élaboration conjointe (enseignants / élèves) d'une "aire intermédiaire" au sein de l'enceinte scolaire. Le changement de "posture" de l'enseignant permet le libre investissement des élèves au sein d'activités menées dans un cadre.
  - Les difficultés rencontrées par certains élèves à l'école renvoient à des problèmes d'adaptation à la forme / norme scolaire, plus qu'à des difficultés d'appropriation des connaissances. Cela nécessite une diversification (différenciation) des pratiques d'enseignement, dans le but d'explorer et de stimuler les conduites et les attitudes des élèves face aux savoirs scolaires.
  - Le parcours d'apprentissage nécessite des "retours sur activité" (dispositifs, outils à visée "réflexive" par et pour l'élève) proposés par l'enseignant de référence.

On avancera modestement que ces (hypo)thèses pourraient rendre compte de la culture (d'inscription) des expérimentations, isomorphe de celle - contemporaine - des enseignants qui les mettent en œuvre. On peut aussi se laisser aller à rêver du pouvoir heuristique de cet outil, devenu outil de travail et de recherche des équipes lancées dans la conception, la conduite, l'analyse et l'évaluation de projets d'école, de contrats de réussite, de Contrats Educatifs Locaux, de classes à PAC, ...

### **Les "fiches de recherche" (voir CD Rom)**

**... l'outil nécessaire à l'association école / laboratoire universitaire**

**... l'irrigation réciproque ancrée sur les "questions connexes"**

Cet outil (voir en annexe), rendu indispensable pour notre accompagnement, est prioritairement destiné aux laboratoires universitaires, justifiant et témoignant des travaux conduits dans le processus d'"association dialoguante", tel que nous l'avons pensé. Il est rédigé dès lors qu'un laboratoire s'agrège (par l'intermédiaire de chercheurs et/ou d'étudiants, sous la responsabilité de son directeur) sur l'expérimentation d'une école.

Il rend compte, de manière analytique et synthétique, du processus d'expérimentation conduit par l'équipe. Ce sont, à notre avis, les "questions connexes" (c'est à dire les questions posées a priori par les enseignants eux-mêmes sur leur dispositif ou outil expérimental) qui sont le lieu de la rencontre école / labo, laissant par là même intact et sacré le dispositif pratique mis à l'épreuve. Les "traces" relevées par les uns (les enseignants) ne se donnant jamais pour eux-mêmes en "corpus" nous rappellent à la

sacralisation de la pratique enseignante sur laquelle chacun des “associés” doit éviter tout jugement de valeur.

Car finalement, et au bout du compte - comme le montre bien en l'occurrence l'évolution des questions connexes des équipes (voir toujours la fiche de recherche en annexe) - l'association école / labo n'épargne rien du travail de chaque équipe, mais au contraire, l'accroît !

- **34 – Le site Web, lieu d'échanges et de mutualisation entre les écoles et la Cellule académique**

La tâche la plus ardue pour réaliser le site de la Cellule Académique a sans doute été d'en définir les principes de construction et de fonctionnement selon les spécificités de la recherche, les degrés divers d'engagement des écoles de l'échantillon, et enfin la diversité des partenaires (chercheurs, formateurs, enseignants des écoles, équipes de circonscriptions).

Cette “philosophie” a été conçue en fonction d'expériences antérieures, notamment la réalisation d'un site adressé à des écoles fonctionnant en réseau et engagées dans un projet commun d'utilisation des TIC à l'école.

On peut ainsi définir trois grands principes :

- ◆ **le principe de continuité** : il est nécessaire de prendre en compte que la recherche n'est qu'un des volets plus ou moins prioritaire de l'activité des écoles et qu'elles ne s'y engagent que de façon discontinue (visites de la Cellule, colloques, séminaires, divers contacts). Le support expérimental lui-même, bien qu'il puisse fonctionner de façon permanente, n'engage souvent qu'une mise à distance ponctuelle et fragmentée de la part des enseignants confrontés à de nombreuses urgences. Il était donc nécessaire de mettre à leur disposition, en un seul lieu, l'ensemble des outils nécessaires à la mise en place de l'expérimentation où chacun puisse les retrouver instantanément en fonction de son “activité recherche”.
- ◆ **le principe de réciprocité** : c'est une sorte de contrat entre la Cellule Académique et les écoles. Les écoles fournissent la recherche en données et, simultanément, la Cellule Académique met à leur disposition par le biais du site, des informations, des documents pratiques ou théoriques permettant de favoriser le déroulement des expérimentations et la réflexion des équipes d'écoles. Une rubrique d'aide à l'utilisation du site, même si elle est restée peu développée, a pu permettre aux enseignants peu familiarisés avec les TIC d'utiliser ce support.
- ◆ **le principe de mutualisation** : l'engagement d'une école dans ce type de recherche doit être rendu plus fiable et plus solide par une vision d'ensemble de ce qui se passe au niveau des écoles. Le site a pour rôle de faire le point sur les expérimentations, de mettre en valeur les points de convergence ou de divergences et de dégager des

perspectives tout en respectant les rythmes de travail propres aux écoles.

Le contexte général dans lequel s'est construite cette philosophie nous semble devoir posséder trois propriétés importantes :

- ❑ **un contexte interactif** : même si le bilan montre peu d'interactions au niveau des écoles, il nous a paru important de mettre en place tous les moyens facilitant la communication : entre écoles, entre les cellules et les écoles, entre les membres des Cellules, les liens mis en place sur les pages du site permettant des réactions instantanées aux événements
- ❑ **un contexte évolutif** : le site a été accompagné d'une mailing-list permettant à chacun d'être tenu au courant des mises à jour et de communiquer des remarques, des critiques ou des demandes particulières concernant la recherche
- ❑ **un contexte informatif** : lors des séminaires ou des colloques, des présentations du site ont eu lieu, incitant les participants à l'utiliser et permettant éventuellement à chacun de découvrir ou de redécouvrir les contenus et les outils méthodologiques construits pendant la recherche.

Pour conclure, les principes de construction et de fonctionnement du site et le contexte dans lequel il a été mis en œuvre ne peuvent être efficaces que si l'on cherche simultanément à résoudre les problèmes de lisibilité des contenus. Etant donné la diversité des conceptions des partenaires dans ce travail coopératif, il a fallu identifier l'origine des documents ou des outils mis en ligne, préciser leurs fonctions, cibler les publics pour lesquels ils étaient conçus afin de montrer la complémentarité mais aussi la nature propre des contributions de chacun à la recherche.

## IV – Une entrée progressive dans la durée.

- 4 - 1 La “mutation naturelle” : Questionnement – Recherche – Formation

L’essentiel des tâches de la première année du travail de cette recherche – accompagnement a consisté en des rencontres, sur les lieux des écoles et en présence des équipes de circonscription. La première mise en forme des comptes rendus, les Cartes de visite en ont traduit la diversité et la multiplicité. Les questions de chacun apparaissaient ainsi clairement, aux yeux de chacun bien sûr, au vu de tous si l’accord des auteurs était donné pour la diffusion. L’activité de recherche elle-même pouvait, à notre avis, se mettre en place. Elle nécessite évidemment des acteurs (les “chercheurs”, si attendus ?), mais aussi des lieux, des temps ; la “mise en formation” des questions et des réponses à formuler nous a semblé incontournable. C’est dans des instants tels que ceux où il s’agit de trouver les moyens d’agir que l’établissement patient de relations avec tous les niveaux démontre son efficacité. En effet, à tous les niveaux (écoles, inspecteurs, services du rectorat), la reconnaissance d’actions programmées dans les Plans de formation n’a paru étonnante, et c’est facilement que des journées, précédées par un colloque académique, ont pu être inscrites dans les Plans.

- 4 - 2 Le rôle de la Cellule académique ; son extension à une Cellule interface

C’est à l’occasion du premier “colloque académique”, qui a rassemblé l’ensemble des représentants des écoles de l’échantillon, dans le cadre de la Formation Continue académique, que des liens nouveaux sont apparus. Plusieurs formateurs, impliqués par ailleurs dans des activités de recherche, ont été sollicités pour apporter leurs témoignages auprès des écoles. La présentation sans fard des préoccupations des écoles a immédiatement fait naître des projets de collaboration nouvelles, qui se sont traduits, pour nous, Cellule académique, par la nécessité d’installer une “interface” supplémentaire. C’est la raison d’être de cette partie du dispositif ; les réflexions produites dans le contexte de ce colloque ont donné une impulsion novatrice à des équipes d’école dans l’attente.

Il ressort des “questions préoccupantes” des écoles – et de leurs thématiques récurrentes - un fait nouveau et incontournable. Ce fait est marqué politiquement par l’émergence d’un contexte démocratique où toutes les institutions publiques ont à inventer des langages nouveaux, en direction de citoyens qui veulent une plus grande compréhension à l’égard de leurs services publics (condition nécessaire à l’exercice de leur jugement critique). La citoyenneté doit inventer les formes démocratiques de sa reproduction. Par conséquent, la réflexivité de l’école sur elle-même devient une nouvelle exigence du politique et du pédagogique, s’imposant

à tous ceux qui sont impliqués à des places et des responsabilités distinctes et complémentaires (hiérarchie, enseignants, parents, etc.).

Cette réflexivité doit lui permettre de refonder ce qu'elle doit continuer à être : le lieu de transmission / apprentissage de la culture commune pour tous les élèves, c'est-à-dire des savoirs fondamentaux et des valeurs fondatrices du corps social. Dans ce nouveau contexte, il est de la responsabilité des formateurs d'enseignants, des chercheurs en éducation, en sciences humaines et en didactique des disciplines, et a fortiori des enseignants eux-mêmes, de s'engager dans une démarche de ré-appropriation dynamique.

Le problème actuel de l'École, à travers la diversité (la dispersion ?) de ce qui se fait, c'est de pouvoir dire et montrer ce qu'elle est, sur la base de ce qu'elle fait et de ce qu'elle dit. C'est la spécificité, la richesse et l'inventivité des écoles engagées dans la recherche sur la "Charte" que de présenter aujourd'hui des faire extrêmement diversifiés (voire contradictoires) et de devoir en parler à plusieurs voix ? .

La recherche de la norme qui régule le "désordre" apparent des pratiques et des discours dans l'école est aujourd'hui, pour elle, un enjeu décisif. Le réel 8, tel que les écoles en témoignent, doit ici trouver son langage et affronter la question suivante : **comment l'École, à travers chaque école, peut-elle se rendre lisible et visible, sans revenir à un discours unanimiste ?**

Dans ce contexte, quels enjeux pour la recherche ? Nous voyons se dessiner au moins quatre données nouvelles pour la recherche universitaire, intra ou externe à l'IUFM :

- ✓ L'exigence de recentrer les problématiques conceptuelles au plus près de l'acte d'enseignement ; ne plus travailler à sa périphérie en tenant un discours trop "générique", mais bien s'inscrire dans son noyau central (d'où le problème méthodologique des corpus, de leur statut, etc.).
- ✓ L'apprentissage, même disciplinaire, se situe – et c'est nouveau – dans un contexte "holiste". (Le "non disciplinaire" peut avoir des effets d'apprentissage - moments de transition, culture scientifique, artistique, politique, etc., mais lesquels ? Et quelle répercussion sur l'apprentissage des savoirs fondamentaux : littéraires, scientifiques, artistiques ?).
- ✓ En conséquence, la recherche ne sera éclairante pour les chercheurs et les enseignants que si elle parvient elle-même à se décliner à plusieurs voix, conservant ainsi le caractère problématique et ouvert qui est le sien. De là, la lecture pluri et/ou codisciplinaire devient une exigence méthodologique (croiser plusieurs disciplines distinctes sur un même corpus, croiser plusieurs problématiques, etc.).
- ✓ Enfin, l'idée de recherche collective doit réaffirmer l'exigence de liberté intellectuelle, condition pour que chacun préserve sa responsabilité, au contact des autres, et par suite au service de ses missions respectives : chercheur (dans la rigueur scientifique pour ses pairs, dans la vulgarisation, etc. ), formateur (dans la formation

initiale et continue, etc..) enseignant (dans sa classe, dans l'école, etc.).

Au cours des quatre stages qui ont suivi le colloque, un travail en commun, équipes d'école et Cellule Interface a permis de dégager trois modes d'approche. Ils vont rapidement dessiner les projets d'association avec des chercheurs universitaires.

La première orientation interroge les discours, les dialogues dans leur fonction argumentaire (la " traduction indéterminée ", par référence à Quine) :

Aujourd'hui l'école s'affronte à elle-même, au sens où le dialogue pertinent, c'est-à-dire juste et vrai, ne peut s'instaurer avec suffisamment de rigueur, en son propre sein. L'école publique (c'est-à-dire au sens large l'école pour tous) ne peut regagner sa nécessité et sa légitimité à terme à ses yeux et aux yeux de tous, qu'en rendant public ce qu'elle est et fait.

Par conséquent, la capacité pour l'école (pour chaque école) de pouvoir opérer en son sein (du dedans) une démultiplication de ses discours et de ses langages dans la forme du dialogue est un enjeu essentiel pour que l'école puisse dire de façon publique ce qu'elle fait et ce qu'elle est. L'école gagnera si elle renforce le caractère public (objectif) de l'ensemble de ses activités et si, en particulier, elle fait reculer ce qui reste de " privé " au cœur même de l'acte d'enseignement dans l'enceinte de la classe, qui est source de malentendu, et générateur de frustration lorsque l'on mise sur une complicité implicite sur le sens de ce qui s'y joue. Un des plus grands enjeux démocratiques de l'école se jouera au quotidien au plus près de l'acte d'apprentissage, dans la capacité des enseignants à mobiliser, par le dialogue, l'intelligence de tous les élèves devant la difficulté inévitable de toute connaissance véritable.

Encore faut-il concevoir que les langages aient une fonction de discours, à valeur non seulement communicationnelle ou relationnelle, mais plus fondamentalement cognitive.

La seconde interroge les échanges sous l'angle de la construction didactique de sens et de savoir :

L'école semble pouvoir se " donner à lire " à travers les différentes formes de langage que peuvent générer les dispositifs innovants mis en oeuvre dans le cadre de la Charte. Ces situations langagières se caractérisent par leur diversité et leur nouveauté.

La diversité réside dans la fluctuation des paramètres contextuels et communicationnels propres aux différentes situations auxquelles est susceptible de participer un écolier au cours d'une journée de classe " banale " : il échange avec différents partenaires (autres élèves, enseignant(s), parents, experts...) ; il se déplace dans divers espaces de l'école (la classe d'origine, les autres classes, la BCD, la cour de récréation...), en des temps différemment organisés (ateliers ou kiosques avant/après la journée scolaire classique, pendant les temps de récréation, heures banalisées...) ; il fait porter ses discours sur des objets variés (le conte, l'écologie urbaine, l'expérimentation scientifique...) ; il recourt à des modalités d'échange fluctuantes (alternance réception/production au cours de monologues, dialogues individuels ou collectifs, pseudo-dialogues, langue orale/écrite, français/langue étrangère...).

D'un point de vue descriptif, la nouveauté qui caractérise les langages de l'école peut être mise au compte de la diversité. Mais l'innovation pourrait tenir également au regard porté par la recherche sur ces situations de discours : d'une part en élargissant le corpus jusqu'ici étudié à des situations autres que les interactions classiques enseignant-groupe classe 9 (il est d'autres moments où l'on apprend, même à l'école, même incidemment) ; d'autre part en croisant les observations de différents domaines scientifiques (psychologie, sociologie, didactique des langues maternelle et étrangères...) sur de mêmes réalités langagières. Ainsi, l'analyse " des langages de l'école " s'offre à une approche interdisciplinaire qui pourrait se donner pour but d'inventorier et d'étudier les nouveaux langages qu'elle génère : ils traduisent sa réalité d'aujourd'hui et préfigurent celle du XXIème siècle. Dans quelle mesure peuvent-ils lui permettre de réaliser sa spécificité, à savoir, de se présenter comme un espace social où, avant tout, on vient pour apprendre ?

La troisième regarde les échanges comme des moments privilégiés d'installation de la démocratie dans la classe (écoute de l'autre, respect des discours) et interroge la " professionnalité " de l'enseignant, plus précisément dans le cas des langues " étrangères " (pour l'enseignant, mais pas toujours l'élève !) :

Comment l'école peut-elle introduire dans la mission qui lui est propre, celle qui concerne en priorité l'enseignement pour tous, les exigences d'égalité, de justice et de liberté, alors même que l'acte d'enseignement - ce qu'on ne souligne pas suffisamment - est le lieu de la plus grande inégalité entre le maître ou l'enseignant et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes ? Nous sommes là au cœur, pour les langues, d'une nouvelle perspective didactique. Jusqu'à présent, l'enseignant de langues était, de fait, à la fois concepteur pédagogique et modèle linguistique. Aujourd'hui, et à l'école primaire, ces deux rôles peuvent être déconnectés, et l'enseignant peut faire le choix de ne pas être le référent unique, le modèle linguistique. Ceci, pour plusieurs raisons.

Si nous considérons les compétences ... c'est l'enfant qui est l'expert, et l'inégalité joue en sa faveur : ses capacités d'audition, de discrimination, de repérage phonologique, d'articulation, sont dans la plupart des cas supérieures à celles de l'adulte, y compris lorsque celui-ci possède un bagage d'enseignant spécialiste dans la langue cible.

Si nous considérons l'expertise ... l'enseignant de l'école primaire est un généraliste, et même si, dans les années à venir, il est prévu de ne recruter que des enseignants pouvant attester d'une maîtrise d'une langue enseignée à l'école primaire - qu'elle soit étrangère ou régionale - ces enseignants, fréquemment, feront le choix d'exposer les enfants au modèle linguistique de la langue cible, via des enregistrements ou via la présence d'intervenants natifs. Il se peut également que des élèves soient natifs de la langue enseignée en classe, et la maîtrisent mieux que leur enseignant. Pour la qualité et la diversité du modèle linguistique ... fût-il un excellent locuteur de la langue cible, l'enseignant compensera l'absence d'exposition, pour les enfants, en dehors des horaires scolaires, par l'utilisation de supports variés, voix de femmes, d'hommes, de personnes âgées, d'enfants, ...

Ces trois orientations de départ (les deux dernières vont se rapprocher, de fait) ont constitué le support du travail de toute la seconde année de l'activité. Les évolutions des questionnements des équipes d'école, l'appropriation par les formateurs et les chercheurs de ces questions "préoccupantes", permettaient une nouvelle évolution lors de la troisième année, en lançant un séminaire commun entre chercheurs et enseignants.

- 4 – 3 L'introduction progressive des "laboratoires "

La référence, souvent demandée, à des laboratoires universitaires, s'est réalisée à l'occasion des offres de recherche au sein de l'IUFM de l'Académie de Lyon ; chaque année, un appel est lancé sur des objectifs précis. En mars 2001, une équipe associant formateurs de l'IUFM (membres de la cellule Interface) et chercheurs d'un laboratoire de l'Université Lyon 1, le LIRDHIST (dir. C. Tisseron) a proposé un projet: "**Jeux et enjeux des langages dans la construction des savoirs** " :

Cette recherche, a été acceptée sur trois ans par l'IUFM, et achève sa première année. Les travaux programmés sur cette première année comprenaient quatre volets : l'établissement d'une culture commune pour l'équipe, une méthodologie de travail, la définition puis le recueil des matériaux de classe nécessaires à la constitution de corpus, l'élaboration des premières analyses.

a. Le caractère hétérogène de l'équipe de recherche, *pluridisciplinaire et pluricatégorielle* a nécessité de stabiliser *les concepts principaux de notre problématique*. L'étude de l'argumentation développée dans le langage autour d'un objet de connaissance propre à une discipline, porte principalement sur les liens que traduisent les échanges argumentatifs entre la logique de l'objet et le contenu épistémologique de celui-ci. Nous ne nous intéressons pas directement aux opérations mentales du sujet cognitif. Pour nous, les dimensions syntaxiques, sémantiques et pragmatiques des *situations* d'apprentissage sont des guides permettant, dans le cours de l'argumentation, de repérer et caractériser les registres de discours des élèves, les modes d'interventions de l'enseignant et leur pertinence par rapport à ses objectifs.

b. Le recueil des matériaux s'est appuyé sur le travail des écoles engagées dans la recherche école académique en relation avec la cellule académique et conformément au cahier des charges du projet de recherche visant à développer des formes novatrices de collaboration entre la recherche, les pratiques pédagogiques des enseignants et la formation. Un travail de prise de vue considérable a été réalisé.

Par ailleurs, dans le contexte des trois séminaires d'une semaine qui ont eu lieu dans l'année, et de la journée finale du Colloque académique du 15 mai 2002, plusieurs membres de l'équipe ont participé à titre divers aux travaux).

c. Des sessions de travail collectives et en sous-groupes ont mobilisé les collègues à hauteur moyenne d'une demi journée toutes les 3 semaines. Par ailleurs, un temps important de décryptage des séances a été nécessaire pour l'étude des corpus indiqués ci-dessous.

Après une année de réalisation de cette recherche, en lien avec l'action d'accompagnement, prenant appui et menant des observations dans les classes d'écoles de l'échantillon, on ne peut relever que des satisfactions de part et d'autre, l'équipe de chercheurs comme les enseignants. Citons une phrase de conclusion, très provisoire, du rapport d'étape de ce travail de collaboration : " Ces travaux entrent dans la perspective d'intégration des résultats de la recherche dans la formation mais en mettant l'accent sur le rôle de la démarche de recherche des enseignants eux-mêmes au sein d'un dispositif d'ensemble à approfondir et à institutionnaliser ; ce qui semble une perspective incontournable de la prochaine décennie, pour laquelle les IUFM doivent préparer leurs compétences "

Un second projet est en cours de démarrage, suite à l'appel de mars 2002 (il y a donc une année de " décalage " entre les deux actions de recherche) : **Les savoirs professionnels de l'enseignant : dire, dire de faire et faire dire**

. Ce projet est plus nettement axé sur les langages dans la classe, et prend appui sur un laboratoire de Sciences du langage de l'Université Lyon 2, le GRIC (dir. R. Bouchard). Les intentions présentées dans la réponse à l'appel explicitent le travail prévu :

La réflexion actuelle et stimulante sur les savoirs professionnels de l'enseignant conduit à se demander si cette maîtrise des interactions verbales dans la classe constitue pour l'enseignant un savoir professionnel. Ce qui revient à considérer, et ce sera notre hypothèse de départ, qu'il y a un langage spécifique (le discours didactique ?) des situations d'apprentissage dans le cadre scolaire ; langage / discours qu'il reste à décrire.

Plusieurs pistes de réflexion sont envisagées :

- Etablir une typologie des " discours didactiques " à l'œuvre dans la classe pour
  - o décrire les comportements langagiers des enseignants
  - o mesurer leur impact sur les comportements langagiers des élèves
  - o mesurer leur rôle sur la construction des savoirs.
  
- Analyser les modalités linguistiques et pragmatiques des discours gérés par l'enseignant selon différentes variables :
  - o la discipline enseignée : dans quelle mesure le contenu notionnel a-t-il une incidence sur le discours de l'enseignant ? Deux formes d'analyses comparatives peuvent être envisagées. La première portant sur les discours d'enseignants qui enseignent plusieurs " disciplines " à une même classe ( cas des professeurs des écoles, mais aussi de certains

professeurs du second degré en lycée professionnel). La seconde se situe dans le domaine de l'articulation entre langue maternelle et langue vivante : elle fait porter la comparaison entre le discours didactique où la langue est *outil de la construction des savoirs* et celui où la langue (L1 ou L2) est *objet de l'apprentissage* (en 1<sup>er</sup> ou en 2<sup>nd</sup> degré)

- les situations et les démarches d'apprentissage mises en œuvre dans la classe : dans la perspective constructiviste, on identifie une nouvelle posture de l'enseignant au sein de la classe : aux deux *actes de parole* tournés vers les élèves répertoriés en " dire " (le savoir) et " dire de faire " (les consignes), s'ajoute un troisième : " faire dire " (un savoir, une démarche, une stratégie... pour apprendre).

- les intervenants : enseignant titulaire, aide éducateur, intervenant en langue étrangère ...

- Analyser comment l'élève gère la diversité des discours auxquels il se trouve confronté : a-t-il conscience de cette diversité ? comment y répond-il ? comment s'y inscrit-il ? en quoi participe-t-elle de la construction de sa compétence langagière et de ses apprentissages ?

Les réponses apportées à ces différentes questions devraient permettre de mieux caractériser ce savoir professionnel qu'est la maîtrise des interactions verbales pour construire des savoirs dans le cadre de la classe. On voit immédiatement quel profit pourraient en tirer enseignants et formateurs, tant en formation initiale que continue.

Ce qui paraît remarquable dans ces travaux est l'implication croisée des niveaux différents de préoccupations : le niveau de la classe et des enseignants (qui veulent – construire- des réponses) , le niveau de la recherche académique et des chercheurs (qui veulent élaborer des savoirs novateurs), et le niveau des formateurs (dont la fonction d'articulation apparaît nettement ici). Mais aucun des représentants de chaque niveau n'affiche d'impatience dans l'évolution.

La recherche d'accompagnement coordonnée par l'INRP s'achève ; le relais de cet accompagnement des écoles volontaires en recherche et formation est prêt à fonctionner.

- 4 – 4 Aujourd'hui ... et après ?

Des "acquis" aux réflexions sur ces "acquis" : arrêt "brutal" sur quelques principes ...à débattre

- **L'"innovation"** (qui se différencie ici de l'innovation institutionnelle) ne tient absolument pas du dispositif ou de l'outil mis à l'épreuve, aussi sophistiqué et original soit-il. L'innovation tient plutôt d'un processus humain, du changement de regard porté par les acteurs de la recherche sur le dispositif.

Il y a bien cependant retour à **l'innovation institutionnelle**, tant chacune des expérimentations conçue et conduite dans les écoles donne à voir - et renforce par là même la pertinence -, transposés à l'école primaire, l'Education Civique Juridique et Sociale, les Travaux Personnels Encadrés, les travaux croisés, les parcours diversifiés, l'étude dirigée, l'aide individualisée, l'itinéraire de découverte, le Programme Personnalisé d'Aide et de Progrès, l'heure de vie de classe ou de débat ...

- **L'association** dans/pour la recherche ne tolère aucune confusion (de statut, de fonction, de mission, de compétences, ...). Bien au contraire, elle exige une dissociation a priori. Là est bien la gageure : c'est dans la distinction des regards portés sur une même expérimentation que peuvent dialoguer écoles et laboratoires universitaires, le questionnement de travail des écoles ne recouvrant pas a priori les problématiques spécifiques des laboratoires de recherche. Si le dialogue est potentiel, il mérite de penser les instances médiatrices à l'attache desquelles l'association deviendra effective.
- L'immense majorité des questions posées par les enseignants renvoient à des **difficultés** d'enseignement des enseignants. Traitées en renvoi sur l'autre (les élèves en difficulté, les difficultés des élèves) ou en retour sur soi (mes propres difficultés d'enseignant), ces difficultés sont solubles dans le conseil didactico-pédagogique. Il n'en reste pas moins qu'il relève aujourd'hui d'une nouvelle professionnalité des enseignants que de saisir le(s) **problème(s)** au(x)quel(s) elles renvoient.  
Ainsi pensé, il n'y a donc pas de réponse préétablie et extérieure aux questions problématisées que peuvent / doivent se poser les équipes. Il n'y a *in fine* que des entreprises individuelles et collectives renvoyant à une démarche d'élucidation des enseignants eux-mêmes sur un problème effectivement posé. Il n'en reste pas moins qu'il relève aujourd'hui d'une nouvelle professionnalité des enseignants que de témoigner de cette capacité d'appropriation des états d'une réflexion et d'irrigation dans ses propres pratiques.
- Les problèmes rencontrés par les écoles témoignent d'une récurrence étonnante. L'entrée dans ce millénaire révèle ainsi ce fait que jamais, peut-être, notre école n'a autant été traversée de malentendus, autant soumise aux convoitises, l'obligeant par là même à décréter pour survivre un retour sur ses propres bases. Il s'agit donc bien d'un état d'urgence, celle de **l'illisibilité** de l'école aujourd'hui.

Trois illustrations paradigmatiques :

- La supplique des formateurs en éducation musicale, dénonçant certaines pratiques de "chorale" à l'école. La "chorale pour socialiser" ne se serait-elle pas substituée à "la chorale pour chanter" ?
- L'exemple emblématique des BCD naissantes aux portes desquelles se voyait placardée - comme pour mieux la marquer du sceau politique, social et culturel - l'inscription : "Ici, on ne lit pas, on DEVORE." Signe des temps ! Aujourd'hui, 20 ans plus tard, chacun percevra dans l'inscription new-look que l'école semble appeler de

ses vœux (Ici, on ne dévore pas, on LIT“), le retournement symbolique d'une permutation syntaxique.

- Le grec en cycle 3 , l'économie et la politique pour tous les élèves, l'allemand en REP, ... une autre manière de penser l'éducation prioritaire, aux élèves CAMIF comme à tous les autres , quels qu'ils soient.

### **Arrêt sur quelques enseignements de la démarche d'accompagnement ... à interroger**

On s'attachera ici à “ passer du souci d'avérer à celui de comprendre (...), d'une interrogation sur les effets de la démarche à une interrogation sur les enseignements de sa mise en œuvre<sup>1</sup>“

- Conditions qui favorisent l'entreprise du processus d'expérimentation, du côté des **écoles**
  - Contexte
    - Equipe d'école relativement stable
    - Reconnaissance du travail engagé par l'équipe de circonscription
    - Coïncidence de la recherche avec un problème identifié antérieurement par l'école
  - Attitudes
    - Tradition d'interrogation sur ses pratiques
    - Se défaire de l'illusion de la réponse “ directe ” du chercheur à la question d'école
    - Adopter une posture de “ non formateur“
    - Accepter la déstabilisation dans la re-visite d'actions du projet d'école
- Conditions qui favorisent la conception et la conduite du processus d'expérimentation, du côté de l'**encadrement**
  - Principes
    - - *La mesure* : Non pas un TGV mais un “ Train à Vitesse Mesurée ” qui avance en même temps qu'il construit et pose ses rails
    - - *Le dispositif / outil médiateur* : la nécessaire “ dissociation dialoguante ”
  - \* Dissociation du travail du chercheur (comprendre) de celui de l'équipe d'école (faire réussir)
  - \* Dissociation du travail de l'accompagnateur (cellule académique) de celui du conseil pédagogique (IEN & CPAIEN)
  - *La disponibilité et l'intervention rapide* (250 rencontres dans l'école même dont 210 en présence de l'équipe de circonscription)
    - *Le principe de liberté*
    - *La transparence* : rien à “ gagner ” ...
    - *La rigueur* : une expérimentation par école

---

<sup>1</sup> HADJI, C, Comment le PEI pourrait-il bénéficier de l'évaluation qu'il mérite ? in (Collectif) *Médiation éducative et éducabilité cognitive*, Chronique Sociale, Lyon, 1996 , p. 87.

- *L'information et la communication " en continu "* : le Site Web, la Lettre (journal académique), les cartes de visite de chaque école, les relations avec les circonscriptions, les IA et leurs Services de Formation Continue
- Structures / Dispositifs
  - Une équipe pluricatégorielle et pluridisciplinaire (formateurs associés IUFM 1<sup>er</sup> degré (cellule académique), enseignants-chercheurs /formateurs IUFM appartenant à des labos (cellule interface) et chercheurs / étudiants des lab
  - Un protocole innovant de formation continue académique
  - séminaire mensuel pour 2 membres de chaque école et leur référent de circonscription, réunis en groupes thématiques (cf. les agrégats)
  - rencontres inter-circonscriptions d'écoles complètes dans le cadre des 12h d'animations pédagogiques
  - stages de formation de formateurs (IUFM/ équipes de circonscriptions / labos) visant l'appropriation par chaque école du travail entrepris à différents niveaux
- 
- Conditions qui favorisent l'entreprise du processus d'expérimentation, du côté des **laboratoires universitaires**
  - Contexte
    - Présence d'enseignants-chercheurs et/ou formateurs d'IUFM rattachés à l'un des laboratoires associés : la cellule interface
    - Laboratoires pouvant mettre au travail chercheurs et étudiants sur les dispositifs expérimentaux, ceux-là référents de ceux-ci
  - Dispositifs
    - Le séminaire de recherche inter-labos
    - Le repérage d'une dizaine de dispositifs " locomotive "
- Conditions qui favorisent l'entreprise du processus d'expérimentation, du côté de **l'institution**
  - Travail de recherche et de formation agréé et soutenu par l'IUFM : équipe de recherche pluricatégorielle et pluridisciplinaire.
  - Accompagnement des écoles valorisé par les circonscriptions et le département

On ne reviendra pas sur l'éthique qu'exige un tel accompagnement. Bienveillance et "neutralité réservée" ... \*

---

\* A ce sujet, nous profitons de l'occasion pour témoigner notre profonde et très sincère reconnaissance - en louange à leur professionnalité - aux membres de la Cellule interface, aux responsables des labos, leurs chercheurs et étudiants.

Quant aux équipes d'école, aux 83 qui n'ont pas ménagé leurs "forces" pour offrir le capital qui est aujourd'hui le leur ... nous adressons ce message.

Le travail qui nous reste à accomplir semble colossal (prélèvement et analyse des traces, aide à l'appropriation, par chaque école des états de la recherche, élaboration de monographies a posteriori ... mais aussi conception et conduite d'expérimentations car, à chacun son rythme !).

Semé d'obstacles de tous ordres, il nous arrive quand même de penser qu'il est d'une richesse inouïe, pour au moins une raison. C'est qu'il témoigne d'un travail authentique des enseignants eux-mêmes sur leurs préoccupations. Des enseignants qui crient à leur solitude intellectuelle dans cette école qui parfois - mais trop souvent - les amène à ne plus pouvoir se soustraire de l'urgence, de l'immédiateté à laquelle ils sont acculés.

C'est bien un souffle qu'il s'agit de provoquer, souffle auquel chacun d'entre nous a essayé - et essaiera - modestement de contribuer.