

# IUFM NANTES - INRP

DOCUMENT DE TRAVAIL

## RECHERCHE ECOLE PRIMAIRE dans 17 écoles de l'Académie de Nantes

### RAPPORT FINAL

Mars 2002

**Evaluation des effets des activités pédagogiques et éducatives  
sur le développement des élèves et sur les apprentissages scolaires**

**Evaluation des effets de la démarche de recherche  
et d'accompagnement sur les pratiques professionnelles**

**Réalisée sous la direction de**

Patrick FEUNTEUN, MCF  
Françoise MARTIN VAN DER HAEGEN,  
Directrice adjointe IUFM

**avec la collaboration de**

Christian FRIN, PIUFM  
Anne-Marie LAMARRE, PIUFM  
Didier LOUEDEC, Instituteur  
Nathalie LUSSON, Jeune Docteur  
Servane MANOHA, Chargée de mission  
Marie-Christine OLIVIER, P.E.  
Jacques PROULT, PIUFM  
Yves QUINTIN, IEN  
Stéphane ROBERT, Jeune Docteur  
Christian VIGER, I.E.N.

## **AVERTISSEMENT**

Deux versions du rapport final concernant la Recherche Ecole Primaire dans l'Académie de Nantes ont été rédigés :

- Une version synthétique de 31 pages permettant de se représenter la démarche et les principaux résultats.
- Une version beaucoup plus conséquente, de 343 pages, associant à la version synthétique l'intégralité des études menées dans les écoles de l'Académie.

# PLAN DU RAPPORT

	<u>Pages</u>
<b>Présentation de la Recherche</b> .....	4
⇨ Cadre National .....	4
⇨ Cadre Académique .....	5
<b>Méthode</b> .....	7
⇨ Population .....	7
⇨ Procédure .....	11
- Dispositif .....	11
- Démarche .....	13
<b>Rapports/Monographies des écoles</b> .....	19
<b>Effets de la recherche sur les pratiques professionnelles</b>	23
<b>Conclusion</b> .....	28

<b>ECOLES</b>			
<b>Circonscriptions</b>	<b>Ecoles</b>	<b>Communes</b>	<b>Niveau</b>
Nantes -IUFM	Georges Brassens	NANTES	Maternelle
Nantes-Orvault	La Ferrière	ORVAULT	Maternelle
	La Ferrière	ORVAULT	Elémentaire
Nantes/St-Herblain	Alphonse Braud	NANTES	Elémentaire
	La Crémeterie	SAINT-HERBLAIN	Elémentaire
St-Brévin/Pays Retz	Le Chambord	LEGE	Elémentaire
	Alexis Maneyrol	FROSSAY	Elémentaire
St-Herblain/Sillon	La Sensive	SAINT-HERBLAIN	Maternelle
	Soleil Levant	SAINT-HERBLAIN	Maternelle
St-Nazaire/Guérande		MESQUER	Elémentaire
Sud Loire/Bouguenais		St-JEAN de BOISEAU	Maternelle
	Croix Jeannette	BOUGUENAIS	Elémentaire
Sud Loire/Vignoble	Le Grignon	BASSE-GOULAIN	Elémentaire
Vertou/Val Sèvre	Moulin Chupin	CHATEAU-THEBAUD	Elémentaire
	Jean Rostand	St-PHILBERT de GDL	Elémentaire

<b>Circonscriptions</b>	<b>Ecoles</b>	<b>Communes</b>	<b>Niveau</b>
ANGERS 1	Jules Ferry	AVRILLE	Maternelle
ANGERS 2	Raspail	ANGERS	Maternelle
ANGERS 9	Jean Rostand	ANGERS	Elémentaire
CHOLET	Anne Brontë	CHOLET	Maternelle

<b>Circonscriptions</b>	<b>Ecoles</b>	<b>Communes</b>	<b>Niveau</b>
	Auguste Renoir	ARNAGE	Elémentaire
		VION	Maternelle
		ST-GEORGES-du-Bois	Maternelle
		JUIGNE-sur-SARTHE	Elémentaire
		SABLE-sur-SARTHE	Elémentaire
		SPAY	Elémentaire
		ST-GEORGES-du-Bois	Elémentaire

<b>Circonscriptions</b>	<b>Ecoles</b>	<b>Communes</b>	<b>Niveau</b>
LA ROCHE S/YON V	Robert Desnos	ST-HILAIRE-DE-RIEZ	Maternelle
	Sion	ST-HILAIRE-DE-RIEZ	Primaire
LES HERBIERS	Evrunes	MORTAGNE S/SEVRE	Elémentaire
LA ROCHE S/YON IV	Jean Yole	LA ROCHE S/YON	Maternelle
	Jean Yole	LA ROCHE S/YON	Primaire

En grisé : les écoles présentant un rapport.

# PRESENTATION DE LA RECHERCHE

## 1. CADRE NATIONAL

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

Or, au cours du 1<sup>er</sup> semestre 2000, la nouvelle politique de l'Education Nationale mettait fin à cette Charte ce qui eut pour première conséquence un fort désengagement des écoles participant à la recherche. Cependant, la volonté de poursuivre le travail conformément aux engagements pris initialement permet d'aboutir aujourd'hui à ce rapport.

L'objectif est d'identifier les conditions institutionnelles et pédagogiques qui favorisent la réalisation d'une finalité, dépassant en réalité celle de l'ex-Charte :

- *Comprendre la collaboration entre les différents intervenants au sein de l'école primaire, sous la responsabilité pédagogique des enseignants, pour favoriser la réussite de tous les élèves.*

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

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

La problématique nationale est énoncée ainsi :

*« Comment les activités pédagogiques et éducatives organisées et articulées tout au long de la journée et de la semaine de l'Elève favorisent t-elles son développement et ses apprentissages scolaires ? »*

Les grandes orientations ainsi définies, les équipes disposaient de plusieurs livrets d'accompagnement recherche. En particulier, le livret 1 « **Organisation pédagogique et partenariat : les effets sur les apprentissages et le développement des enfants** » rappelait le cadre initial et proposait une démarche. Les livrets 2 et 3 offraient une aide méthodologique permettant le recueil, l'analyse des données et la rédaction des rapports.

L'appropriation différente de ces documents selon les académies, a conduit ces dernières à adapter la méthode selon les contextes particuliers. Toutefois, les régulations nationales et interacadémiques ont permis des échanges fructueux entre INRP, chefs de projets et équipes de recherche. Enfin, le Comité National de Suivi a permis d'entretenir le souffle et l'homogénéité d'une telle recherche.

## 2. CADRE ACADEMIQUE

A l'origine de ce travail, en dehors des documents cités précédemment, nous disposions en 1999 de deux données :

157 écoles s'engageaient dans la Charte  
74 écoles publiques constituaient le quota académique.

Ces nombres élevés, ainsi que l'ampleur de la tâche décrite dans les livrets 1 et 2 ont induit une conception, un espace de recherche et un dispositif qui diffèrent des pratiques tant en recherche fondamentale qu'en recherche appliquée.

Ainsi, il fut proposé aux écoles et aux enseignants, non seulement une participation à la recherche, mais aussi une action dans la recherche dont ils étaient les premiers concernés avec les élèves. Ceci posait le problème de l'initiation ou tout au moins de l'information des professeurs d'école sur la démarche de la recherche.

Ensuite, vouloir répondre à la fois à la problématique, aux attentes des équipes pédagogiques, et aux exigences tant matérielles qu'humaines orientait vers un espace et un dispositif articulant recherche et accompagnement pédagogique, incitant à la collaboration chercheurs, formateurs, professeurs. Comme toute démarche novatrice, ce travail suscitera des craintes, des critiques, des doutes et des renoncements. Il méritera une analyse objective où devraient apparaître cependant de nombreux éléments positifs.

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

- ① - Adaptation des équipes de recherche aux différents contextes et aux différents départements
- ② - Problématiques particulières à chaque école, émanant des équipes pédagogiques et énoncées avec l'aide des équipes de recherche
- ③ Equipes de recherche pluridisciplinaires associant chercheurs, formateurs, enseignants
- ④ - Articulation – Action de recherche et Action d'Enseigner.

**Ce dernier point est celui qui a posé le plus de difficultés. En effet, l'énoncé d'une problématique et l'engagement dans une recherche supposent des choix, des renoncements pour se focaliser sur un objet d'étude. Or, le métier d'enseignant est caractérisé par la prise en compte simultanée de nombreux éléments ou objets, qu'ils soient d'ordres didactiques, pédagogiques, comportementaux, sociaux, spatiaux et temporels. Il s'agit là de deux attitudes très différentes. En conséquence, la recherche envisagée ici ne peut avancer que si sont réunies et se développent parallèlement ces deux dynamiques :**

- **Cibler un objet d'étude, observer, analyser, pour mieux comprendre ; être donc dans l'action de rechercher ce qui implique un suivi des équipes de recherche**
- **Travailler avec les élèves pour faire évoluer un projet d'école ou un contrat de cycle et des pratiques, pour que les élèves apprennent mieux ; être donc dans l'action d'enseigner, ce qui implique un accompagnement de circonscription.**

Ces différents éléments sont à l'origine de la méthode retenue dans l'Académie de Nantes.

# METHODE

## 1. POPULATION

Les écoles publiques de l'Académie ayant mené la recherche jusqu'à sa conclusion se répartissent selon le tableau suivant :

Ecoles Départements	Classe Unique		2 à 5 classes		> 5 Classes		TOTAL
	Maternelle	Elémentaire	Maternelle	Elémentaire	Maternelle	Elémentaire	
Loire-Atlantique	0	0	3	2	1	6	12
Vendée	0	0	2	2	0	1	5

**Tableau 1** : Ecoles Publiques Maternelles et Elémentaires de l'Académie de Nantes pour lesquelles un rapport ou une monographie sont publiés (2002)

Les quotas proposés initialement au niveau national ne peuvent être respectés comme l'indique le tableau 2

Départements	Echantillon 2002	Quota INRP 1999
Loire-Atlantique	12	20
Maine et Loire	0	18
Mayenne	0	9
Sarthe	0	16
Vendée	5	11
<b>TOTAL</b>	17	74

**Tableau 2** : Comparaison nombre d'écoles 2002 et nombre d'écoles représentant le quota INRP 1999

Ces écoles se retrouvent essentiellement en milieu urbain (11 écoles), situées dans les agglomérations de Nantes et La Roche-sur-Yon. Six écoles sont implantées dans de petites communes, soit proches de la côte, soit en milieu rural. Leur importance, exprimée en nombre de classes, ne représente pas, même proportionnellement, la répartition proposée par l'INRP (cf tableau 3).

Ecoles	Echantillon	Quota INRP
Classe Unique	0	5
2 à 5 classes	9	49
> 5 classes	8	20

**Tableau 3** : Répartition des Ecoles en fonction de leur importance, exprimée en nombre de classes. Comparaison Echantillon Quota INRP

Afin de situer plus précisément le contexte de cette recherche, nous pouvons constater que :

- Si l'on ne tient pas compte de l'école du Grignon (Basse-Goulaine), constituée de 20 à 21 classes selon les années, la taille des écoles « Recherche » est comparative à celle des écoles du département 44 (en moyenne maternelle : 4 à 5 classes ; en moyenne élémentaire : 7 à 8 classes) (données 1999).

En Vendée, le nombre de classes se situe entre 2 et 6 (données 1999).

- Trois écoles appartiennent à des zones d'éducation prioritaire : Sensitive SAINT-HERBLAIN, Jean Yole Elémentaire et Maternelle LA ROCHE-SUR-YON.

L'appartenance à une ZEP n'est donc pas un critère d'engagement dans cette recherche.

- Toutes les écoles accueillait au moins un aide-éducateur. Par contre, toutes les écoles maternelles ne pouvaient avoir une ATSEM (Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles) par classe.
- En 1999, 10 écoles sur les 17 avaient signé un CEL (Contrat Educatif Local).
- Seul un IMF (Instituteur Maître-Formateur) exerçait alors dans une des 17 écoles.

**Ces différents éléments permettent de dire que ces écoles ne présentent pas de spécificité les distinguant nettement de la majorité des écoles françaises si ce n'est peut-être le nombre élevé de contrats éducatifs locaux signés dès 1999.**

De plus, toutes ces écoles sauf deux ont vu leur équipe modifiée au cours des trois années, parfois même chaque année par le jeu des mutations, créations ou suppressions de classes.

Enfin, il faut noter les taux élevés de fréquentation des restaurants scolaires et, à l'inverse, les taux relativement faibles d'accueil péri-scolaire en début de matinée ou en fin d'après-midi. (cf tableaux 4 et 5 pages 12 et 13).

ECOLEES			ADULTES NON ENSEIGNANTS				% ELEVES		
Ecoles	Communes	Cycle	Nombre de classes	ZEP	AE	ATSEM	CEL	au Restaurant scolaire	A l'accueil Péri- scolaire
La Ferrière	ORVAULT	Mat.	5	-	oui	oui	oui	43	7
Ecole publique	SAIN-JEAN DE BOISEAU	Mat.	6	-	oui	oui	non	52	19
La Croix Jeannette	BOUGUENNAIS	Elém.	8	-	oui	non	oui	70	8
La Ferrière	ORVAULT	Elém.	12	-	oui	non	oui	50	16
Ecole publique	MESQUER	Elém.	5	-	oui	non	non	69	8
Alexis Maneyrol	FROSSAY	Elém.	4	-	oui	oui	non	56	?
Sensive	SAIN-T-HERBLAIN	Mat.	5	+	oui	oui	oui	42	?
Le Grignon	BASSE-GOULAIN	Elém.	20	-	oui	non	non	79	11
Soleil Levant	SAIN-T-HERBLAIN	Mat.	5	-	oui	oui	oui	62	17
Chambord	LEGE	Elém.	6	-	oui	non		?	?
Moulin Chupin	CHATEAU-THEBAUD	Primaire	7	-	oui	oui	oui	81	54
Jean Rostand	St-PHILBERT de GRANDLIEU	Elém.	10	-	oui			?	?

**Tableau 4 - Ecoles publiques de LOIRE-ATLANTIQUE**  
(Données 1999)

Ecoles	ECOLES					ADULTES NON ENSEIGNANTS			% ELEVES	
	Communes	Cycle	Nombre de classes	ZEP	AE	ATSEM	CEL	au Restaurant scolaire	A l'accueil Péri- scolaire	
Robert Desnos	SAINT-HILAIRE DE RIEZ	Mat.	3	-	oui	oui	oui	77	9	
Sion	SAINT-HILAIRE DE RIEZ	Elém.	6	-	oui	non	oui	94	19	
Evrunes	MORTAGNE-SUR-SEVRE	Elém.	2	-	oui	non	non	36	8	
Jean Yole	LA ROCHE-SUR-YON	Mat.	3	+	oui	oui	oui	53	11	
Jean Yole	LA ROCHE-SUR-YON	Elém.	5	+	oui	non	oui	65	7	

**Tableau 5 : Ecoles publiques de VENDEE**

(Données 1999)

## 2. PROCEDURE

### 2.1 *Dispositif*

La mise en place du dispositif de recherche sur l'Académie de Nantes a été réalisée de Décembre 1998 à Juin 1999.

Ce dispositif a été conçu de telle façon :

- qu'il prenne en compte toutes les écoles volontaires en janvier 1999
- qu'il envisage l'activité de recherche distribuée jusqu'en 2002
- qu'il permette un travail en partenariat de tous les personnels de l'Education Nationale
- qu'il autorise l'action de chacun en fonction de ses compétences, voire des intérêts pédagogiques.

En 1999, 92 personnes, (chercheurs, formateurs, enseignants) ont constitué les équipes de recherche dont l'organisation était déclinée ainsi :

- Equipe de Recherche Académique 15 membres dont 6 permanents (GRAF)
- 5 Equipes de Recherche Départementales 77 membres auxquels s'associaient 109 professeurs des écoles ainsi que toutes les équipes pédagogiques des écoles concernées (Equipes départementales + Equipes enseignantes).

### **GRAF : Groupe de Recherche Action Formation**

Cette structure apparaissant au plan académique de formation a été reconduite trois années. Son rôle consistait principalement en :

- l'étude de divers documents et livrets communiqués par l'INRP ;
- leur adaptation en fonction des souhaits des chercheurs et du contexte académique ;
- l'étude de diverses publications ou ouvrages utiles à la recherche ;
- l'élaboration d'outils communs (les fiches-guides Recherche-Rapport-Monographie, les divers tableaux synthétiques de recherche) ;
- l'organisation du calendrier ;
- la relation avec les équipes départementales et, par leur intermédiaire, avec les écoles ;
- l'édition d'un journal de recherche (cf annexe) ;
- l'actualisation du site Web « Recherche Ecole Primaire IUFM de Nantes » ;
- l'organisation des deux colloques académiques (mars 2001, mai 2002) et du colloque interacadémique d'octobre 2001.

Outre le travail quotidien des permanents, les membres de l'équipe académique se réunissaient cinq à six journées au cours de chaque année scolaire.

## **Equipes départementales :**

Ces structures permettaient de réunir les représentants des différentes équipes de recherche, et :

- d'élaborer les problématiques avec les écoles
- d'élaborer les méthodologies en fonction des problématiques retenues ;
- de construire divers outils nécessaires aux recherches ;
- d'échanger sur les données et observations ;
- de suivre l'évolution des recherches au niveau des écoles ;
- d'homogénéiser le travail de rédaction ;
- de rédiger les différents rapports en collaboration avec les équipes enseignantes.

Selon les départements, la périodicité des réunions était de trois à cinq par an pendant trois ans.

A ces réunions départementales s'ajoutaient les rencontres avec les équipes enseignantes ainsi que les observations dans les classes. En Loire-Atlantique comme en Vendée jusqu'à la fin de la recherche, dans le Maine-et-Loire les deux premières années, en Sarthe la première année, deux à neuf rencontres annuelles ont ainsi eu lieu.

## **Equipes enseignantes :**

Elles ont été pleinement intégrées à la démarche de recherche, ce qui a contribué à alourdir leur charge de travail.

Cependant, selon les départements, elles ont pu bénéficier d'une aide de l'Education Nationale proposée sous forme de formations spécifiques et de temps accordés à cette recherche dans le cadre du PDF (Plan Départemental de Formation).

Deux départements ont proposé un temps institutionnel aux écoles qui participaient à la recherche :

- en Loire-Atlantique, sous forme de stages d'écoles d'une durée d'une semaine par an au cours des trois années scolaires ;
- en Vendée, sous forme d'une à deux journées de formation par an.

Dans les autres départements, si cinq mercredis en supplément de service ont été réservés deux années durant dans le Maine-et-Loire, en revanche l'accompagnement en Sarthe ne fut effectif que la première année et inexistant en Mayenne.

**Ainsi, peut-on constater une relation entre l'accompagnement institutionnel des écoles et leur persévérance dans la recherche. Plus le nombre de jours de formation est important, plus le nombre d'écoles poursuivant la recherche est grand. Le taux de satisfaction des équipes enseignantes obéit également à cette relation. Par exemple, le temps institutionnel est jugé suffisant par 60 % des écoles de Loire-Atlantique et 50 % des écoles de Vendée alors qu'il n'y a eu aucune réponse de Sarthe (manifestation d'une énorme frustration) et une seule réponse (jugement très négatif) du Maine-et-Loire.**

**Dans les départements où l'intérêt institutionnel ne s'est pas manifesté, les écoles ont abandonné ; d'abord en masse lors du retrait de la Charte, ensuite progressivement, car le travail demandé aux enseignants était conséquent tant en qualité qu'en heures. En effet, le temps réel consacré à cette recherche, en dehors de la présence des élèves, a été estimé par les équipes. Il se situe entre 8 et 12 jours par an, soit 64 à 96 heures annuelles. Ainsi, les journées accordées dans le cadre des plans départementaux ne couvraient qu'en partie la charge effective de travail.**

De Septembre 1999 à juin 2001, ces différentes équipes ont participé au recueil des données et aux premières analyses.

De Septembre 2001 à février 2002, les personnes directement concernées par la rédaction ont été sollicitées en plus de l'accompagnement des écoles.

Les méthodes de recherche portant sur les écoles ont été définies par les équipes qui suivent chacune de ces écoles et avec les enseignants. C'était, nous semble-t-il, la manière la plus adaptée pour répondre aux objectifs fixés en évitant la seule observation externe.

## **2.2 Démarche**

### **2.2.1 Les deux phases de la recherche**

Afin de répondre à la problématique initiale, cinq étapes, précédées d'un état des lieux, ont été proposées dans le livret 1 p. 6 de l'INRP.

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

A partir de ces propositions, la démarche envisagée sur l'Académie de Nantes a été effectuée selon le calendrier suivant :

Phase 1	Septembre 1999 à Février 2000	1. Etat des lieux 2. Recensement des activités et des articulations entre ces activités 3. Estimation des moments favorables aux apprentissages et aux comportements des élèves
Phase 2	Mars 2000 à Décembre 2000	4. Détermination des objets de recherche, énoncé des problématiques
Phase 3	Janvier 2001 à Mars 2002	5. Observation et recueil des données portant sur les processus qui déterminent la progression des élèves 6. Rapport d'étape Janvier 2001 7. Colloque académique Mars 2001 8. Analyse des résultats
Phase 4	Mars 2002 à Juin 2002	9. Colloque académique mai 2002 10. Rapport final Académie de Nantes 11. Communication des travaux des différentes Académies 12. Communication

Le calendrier proposé fut parfois devancé par certaines écoles.

**La démarche mise en œuvre dans l'Académie est une véritable démarche de recherche entreprise par tous les personnels de l'éducation, quel que soit leur statut ; ce qui est une de ses originalités.**

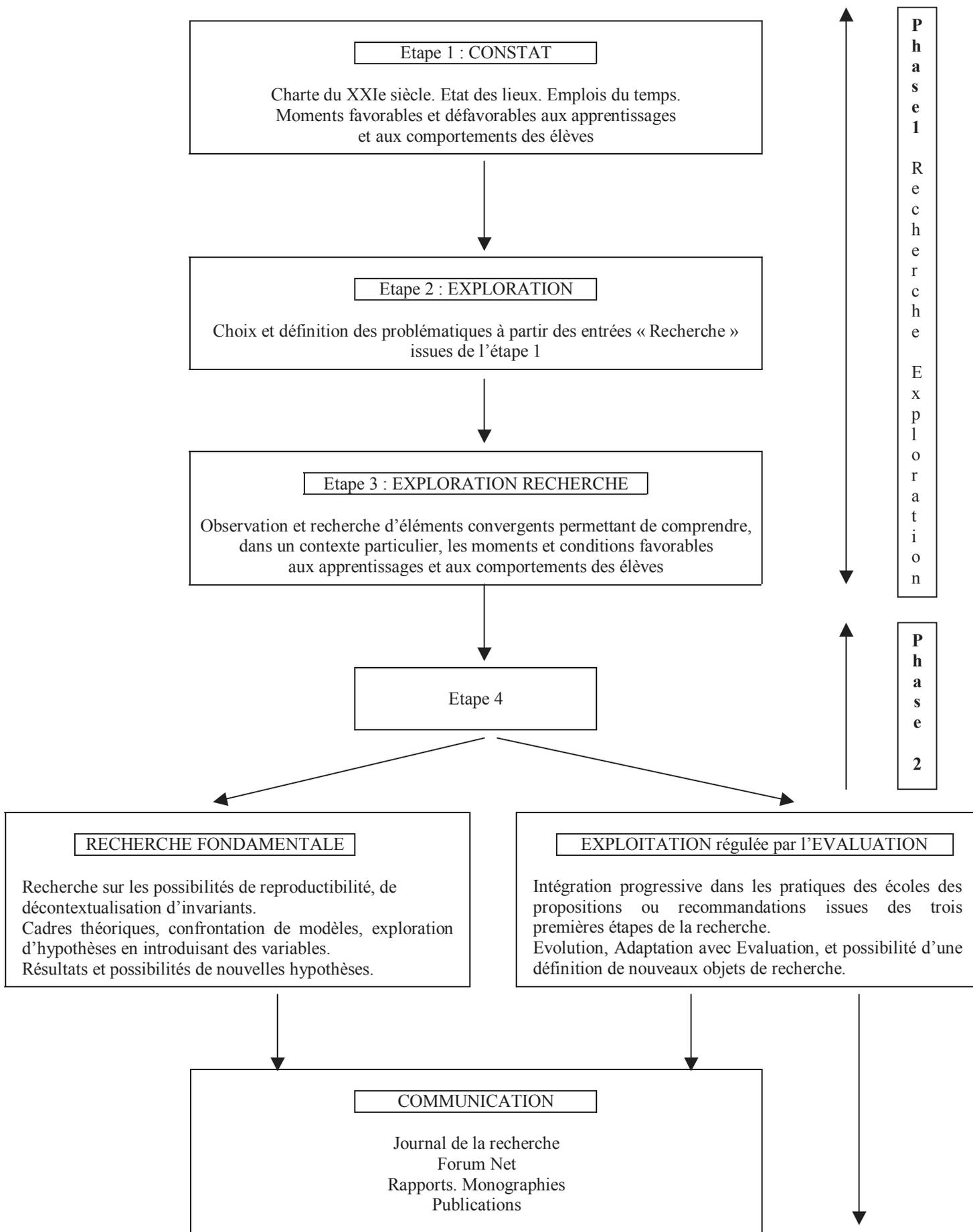
**Elle se décompose en deux phases principales (cf tableau page \*\*\*) :**

- **une première phase dite de recherche-exploration puisque le champ d'investigation et le concept sont nouveaux. Elle consiste en une recherche d'observations et d'éléments convergents. Elle a pour objectif d'aboutir soit à des propositions ou recommandations, soit à l'énoncé d'hypothèses fondées (qui pourraient, éventuellement, être étayées, renforcées, par des éléments théoriques) ;**
- **une seconde phase qui s'appuie alors sur les résultats de la première. Elle consiste, selon les cas, soit à l'exploitation et la mise en œuvre dans d'autres contextes, d'autres écoles, des propositions ou recommandations (Exploitation régulée par l'évaluation), soit à la vérification scientifique des hypothèses (Recherche fondamentale).**

Nous arrivons, aujourd'hui, à un moment clé de cette démarche. A l'issue de ces trois années de recherche-exploration, les observations convergentes tant au niveau académique qu'aux niveaux interacadémiques et national nous permettent d'affirmer que nous évoluons progressivement du subjectif vers l'objectif. Autrement dit, si à l'origine l'intuition (individuelle ou d'équipe enseignante) puis, à un niveau supérieur, la conviction (individuelle ou d'équipe enseignante) incitaient à considérer que telle ou telle pratique était bénéfique aux comportements et aux apprentissages des élèves, la convergence des observations (dépassement de l'équipe unique) autorise l'entrée dans la deuxième phase.

Deux actions peuvent alors être menées :

- la convergence des observations, voire des résultats obtenus par des méthodes différentes, conduit à des propositions d'action ou des recommandations transférables. Les recommandations n'ont pas, ici, un caractère injonctif. Dans ce cas, nous considérons que les risques de se tromper sont réduits mais une part d'erreur subsiste. Ainsi, si les observations recueillies incitent telle ou telle école à mettre en œuvre les pratiques mises en évidence, il y a des chances non négligeables qu'il y ait des effets positifs sur les apprentissages et les comportements des élèves. Cependant, les enseignants ne doivent pas ignorer qu'un ou plusieurs facteurs interfèrent et conduisent à l'échec.
- la convergence des observations autorise l'énoncé d'hypothèses fortes qui peuvent être cette fois vérifiées scientifiquement. Il s'agit bien d'affirmations fondées. Dans ce cas, on s'attend à ce que les résultats obtenus confirment la ou les hypothèses. Il y a alors validation scientifique. La part d'erreur est minimisée (le chiffre communément retenu est de 5 %). Dès lors, les risques de reproductibilité de telle ou telle activité dans les écoles sont réduits : il y aura très probablement des effets positifs sur les comportements et les apprentissages des élèves.



### 2.2.2 La recherche-Exploration (phase 1)

L'évolution de la Recherche-Exploration s'est déroulée en plusieurs temps. la 1<sup>re</sup> étape donnait un aperçu des préoccupations ou des questions que se posaient alors les enseignants. Elle permettait également d'obtenir de nombreuses données situant le contexte d'exercice des professeurs, instituteurs et élèves. Ces éléments ont été transmis à l'INRP au cours de la première année.

Cette étude préalable a orienté la démarche de la 2<sup>e</sup> étape. Ainsi, quatre catégories de réponses concernant les moments estimés favorables aux comportements et aux apprentissages des élèves ont été observées. Cette estimation est celle des enseignants.

1. **Organisation de l'école** : les moments estimés favorables correspondent à des organisations particulières (décloisonnement, petits groupes, tutorat entre élèves...).
2. **Temps** : Les moments estimés favorables sont situés à certaines périodes de la journée ou de la semaine.
3. **Situations d'apprentissage** : les moments estimés favorables sont des situations particulières d'apprentissage (projet, situation-problème, discussions...).
4. **Disciplines enseignées** : les moments estimés favorables sont liés à certaines disciplines.

Ces quatre catégories ont été retenues comme Entrées de recherche et forment un premier groupe appelé **ENTREES MOMENTS FAVORABLES ESTIMES**.

Un second groupe intitulé **ENTREES CHARTE** a également été retenu. Celui-ci a été défini à partir de la Charte pour l'Ecole du XXI<sup>e</sup> siècle et à partir des actions initiées depuis quelques années par le Ministère de l'Education Nationale (cf tableau 6).

A elle seule, chaque entrée pouvait être retenue par une école et permettre d'énoncer une problématique à partir du thème choisi. Cependant, afin de faciliter ce travail, il a été proposé de croiser deux entrées, l'une issue des MOMENTS ESTIMES FAVORABLES, l'autre issue de la CHARTE.

Finalement, les trois éléments « **Etat des lieux** » ; « **Emplois du temps** » ; « **Moments favorables** » ont permis, lors des premières rencontres entre équipes de recherche et équipe pédagogique :

- d'identifier plus précisément les contextes,
- de s'informer des préoccupations des enseignants, de recueillir les premiers témoignages,
- de définir les problématiques.

**Tableau 6 : Les deux groupes d'entrées permettant la définition des problématiques**

<p style="text-align: center;"><u>Entrées moments favorables</u></p>	<p style="text-align: center;"><u>Entrées Charte</u></p>
<p><b>1 - Organisation de l'école</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelles sont les difficultés à travailler seul avec le groupe classe dans son ensemble ?</li> <li>- Quels avantages et inconvénients les décloisonnements apportent-ils aux enseignants, aux élèves ?</li> <li>- Etc...</li> </ul> <p><b>2 - Temps</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les moments favorables indiqués correspondent-ils à ceux mis en évidence pour les recherches sur les rythmes de l'enfant ?</li> <li>- Les ruptures ou transitions (retour de vacances, du déjeuner, de récréation...), provoquent-elles agitations et baisse d'attention ?</li> <li>- Etc...</li> </ul> <p><b>3 - Situations d'apprentissage</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelles difficultés rencontre l'enseignant lors des situations ouvertes (les situations où les élèves peuvent exposer leurs avis, les confronter, faire des choix...), dans sa classe ?</li> <li>- Quelles situations (projet, pédagogie frontale, situation problème, discussion...) sont perçues comme favorables aux apprentissages ?</li> <li>- Etc...</li> </ul> <p><b>4 - Disciplines enseignées</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'image des disciplines diffère-t-elle selon les enseignants, les élèves, les parents ?</li> <li>- Ces diverses représentations déterminent-elles une conception différente des situations d'apprentissage selon les disciplines ?</li> <li>- Etc....</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 - Le travail en équipe (enseignants entre eux, personnes ressources).</li> <li>2 - L'intégration des nouvelles technologies (utilisation pédagogique).</li> <li>3 - L'intégration des langues vivantes.</li> <li>4 - La journée de l'enfant (scolaire + péri scolaire).</li> <li>5 - Diversité des modalités d'organisation : effets sur les apprentissages.</li> <li>6 - Activité réelle de l'élève.</li> <li>7 - Suivi personnalisé de l'élève (organisation ; outils).</li> <li>8 - Activités culturelles et sportives.</li> </ul>

Ce deuxième temps de la recherche réalisé, chaque équipe de recherche, constituée de deux à huit membres, conduit alors sa propre démarche selon une méthode qu'elle aura elle-même définie, tout en respectant les documents-cadres fournis que nous présentons ci-après. Elle peut, en outre, s'appuyer sur les livrets 1, 2 et 3 ou utiliser toute méthode et tout matériel usuels dans les domaines de recherche empruntés.

Sur ce point spécifique « **Construction méthodologique de la recherche** », trois méthodes peuvent être considérées, comme le précise B. LETE (INRP) :

« C'est l'opérationnalisation qui détermine la méthode que l'on utilise pour conduire la recherche.

- Moins la définition des variables est précise (ce qui peut être normal si l'école explore une problématique nouvelle pour elle), plus la méthode est descriptive : c'est la **méthode de l'observation** ou **méthode descriptive**, largement utilisée dans la recherche en éducation. Dans ce cas, on développera des attentes relatives au dispositif étudié.
- Plus les variables sont précises, plus la méthode permet de mettre en évidence des relations de cause à effet : c'est la **méthode expérimentale**. Dans ce cas, on pourra avancer une (ou des) hypothèse(s) que l'on mettra à l'épreuve à l'aide d'outils statistiques appropriés.
- Entre les deux se situe la méthode corrélationnelle : il s'agit de mettre en évidence non pas des relations causales mais des relations fonctionnelles entre deux types de variables : celles concernant le dispositif pédagogique et celles concernant le comportement des élèves. Dans ce cas, on pourra soit avancer une (ou des) hypothèse(s) que l'on mettra à l'épreuve par la statistique (significativité du coefficient de corrélation) ou bien formuler des attentes si on ne désire pas tester les corrélations.

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

Ainsi, sur l'Académie de Nantes, compte-tenu de la composition des équipes d'accompagnement, de la volonté d'engager les équipes d'enseignants dans une démarche de recherche, a-t-il été considéré que la **méthode descriptive** était a priori la plus adaptée. Si la méthode expérimentale a été utilisée (cf Ecole Jean Yole), c'est qu'alors les conditions s'y prêtaient.

## RAPPORTS/MONOGRAPHIES DES ECOLES

Les différents travaux sont regroupés selon une thématique majeure. Cependant, chaque étude ou monographie met en évidence des effets simultanés ou induits tant sur les apprentissages des élèves que sur les pratiques de l'école.

Ceci n'est pas surprenant quand on sait la complexité du métier d'enseignant ainsi que l'action de multiples facteurs dans la pratique quotidienne.

Pour faciliter l'accès des lecteurs, nous proposons, en outre, des entrées par mots-clés.

Chaque rapport peut être caractérisé par quelques mots renvoyant à un développement particulier.

A la fin de chaque rapport seront énoncés des transferts et/ou des recommandations et/ou des questions de première lecture et analyse. Ces transferts ou recommandations découlent d'études contextualisées. En conséquence, les différents paramètres présentés dans chacun des rapports conditionnent l'analyse. On ne peut donc transposer telle ou telle pratique sans en tenir compte. Chaque recommandation peut être traduite en hypothèse. Nous en proposons quelques-unes en conclusion de cette synthèse.

Seuls la centralisation des travaux et le recoupement des observations au niveau national permettront d'aboutir à des résultats décontextualisés. C'est à ce niveau que les analyses thématiques en fonction des quatre grandes entrées : élèves, savoirs, partenariats, temps et espaces, pourront être réalisées.

Nous présentons également deux études qui montrent la difficulté d'entreprendre de telles démarches. L'échec relatif de ces deux actions ne doit en aucune façon masquer l'énorme travail réalisé tant par les enseignants que par les équipes qui les ont suivis.

Elles mettent en évidence des éléments qui ont amené à l'arrêt et sont donc, à ce titre, source d'information pour toute nouvelle action. Nous ajoutons également en annexe les fiches concernant 14 écoles de l'Académie qui n'ont pu poursuivre le travail engagé.

## ETUDES

### TEMPS et ESPACES

		<u>Département</u>	<u>Etudes Nombre de pages</u>
Elémentaire Moulin Chupin	CHATEAU-THEBAUD	44	47
Maternelle Robert Desnos	SAINT-HILAIRE DE RIEZ	85	7
Primaire Evrunes	MORTAGNE-SUR-SEVRE	85	7
Elémentaire Sion	SAINT-HILAIRE DE RIEZ	85	10
Elémentaire Jean Yole	LA ROCHE-SUR-YON	85	27
Primaire	MESQUER	44	3
		<i>(+ Monographie)</i>	

### LANGUE FRANCAISE

Elémentaire	FROSSAY	44	CR *
Maternelle Jean Yole	LA ROCHE-SUR-YON	85	12

### TRAVAIL EN EQUIPE ET PARTENARIAT

Elémentaire	ST-PHILBERT DE GRANDLIEU	44	4
		<i>(+ Monographie)</i>	
Maternelle La Sensitive	SAINT-HERBLAIN	44	71
Maternelle Soleil Levant	SAINT-HERBLAIN	44	28
Maternelle La Ferrière	ORVAULT	44	10

### SUIVI DE L'ELEVE

Elémentaire La Croix Jeannette	BOUGUENNAIS	44	5 + CR
Elémentaire Le Chambord	LEGE	44	32
Elémentaire Le Grignon	BASSE-GOULAIN	44	20
Primaire	MESQUER	44	2
		<i>(+ Monographie)</i>	

### DIFFICULTES POUR POURSUIVRE

Elémentaire La Ferrière	ORVAULT	44	7
Maternelle	SAINT-JEAN DE BOISEAU	44	6

\* CR : en cours de rédaction

## MOTS-CLES

Pour chaque étude, nous proposons trois mots-clés identifiant le travail réalisé :

### TEMPS et ESPACES

Elémentaire Moulin Chupin	Echauffement Intellectuel Travail en Equipe Outils
Maternelle Robert Desnos	Transition Pause méridienne Partenariat Nature des Ateliers
Primaire Mortagne-sur-Sèvre	Pause méridienne Ateliers Projet éducatif global
Primaire Sion	Articulation Temps scolaire/périscolaire Etude dirigée/Accompagnement scolaire Partenariat
Elémentaire Jean Yole	Vigilance Evolution des rythmes Aménagement de la semaine
Primaire Mesquer	Emploi du temps Effets contrastés Maternelle/Elémentaire Rythmes et amélioration des performances

### LANGUE FRANCAISE

Elémentaire Frossay	
Maternelle Jean Yole	Groupes de Langage Co-éducation Langage authentique

## **TRAVAIL EN EQUIPE et PARTENARIAT**

Elémentaire St-Philbert de Grandlieu

Maternelle Sensitive

Référentiels pour les partenaires  
Outils  
Elèves en difficulté

Maternelle Soleil Levant

Partenariat  
Citoyenneté  
Elèves en difficulté

Maternelle La Ferrière

Décloisonnement  
Analyse de pratiques  
Modification de pratique

## **SUIVI DE L'ELEVE**

Croix Jeannette

Classes ouvertes  
Evaluation  
BCD

Primaire Le Chambord – LEGE

Outils d'aide  
Conquête de l'autonomie  
Liaison Ecole-Famille

Le Grignon

Elèves en difficulté  
Liaison Ecole/Collège  
Organisation de classes

Primaire Mesquer

Moments de soutien  
Savoirs de base  
Dépassement des difficultés

## EFFETS DE LA DEMARCHE SUR LES PRATIQUES

Dans cette partie, nous abordons les effets de la recherche sur les pratiques professionnelles. Les premières observations réalisées dès l'année scolaire 1999-2000 avaient conduit les équipes de recherche à formuler deux hypothèses rapportables aux conditions institutionnelles et pédagogiques :

- Hypothèse 1 : La centration des enseignants sur un même objet de recherche (ou une même problématique) est un paramètre intégrateur et structurant d'une équipe, d'autant plus fort qu'il y a accompagnement.
- Hypothèse 2 : Le métier d'enseignant nécessite analyses de pratiques et démarche de recherche en plus (en complément) de l'action d'enseigner pour que les élèves se comportent et apprennent mieux.

A l'issue du recueil des données, de la lecture des différents rapports et questionnaires, nous pouvons souligner un certain nombre d'effets de l'ensemble de la recherche y compris du dispositif sur les pratiques professionnelles.

### **1. Effet du dispositif :**

Tel qu'il avait été conçu, le dispositif aurait sans doute permis de mener la recherche avec les 107 écoles puisque, dès la première année, tous les départements avaient engagé la démarche insistant particulièrement sur l'énoncé des problématiques de chaque école.

Par la suite, les structures furent réduites ; le fonctionnement conservant souplesse et efficacité malgré la charge de travail.

Ce dispositif a permis de réunir, sans doute pour la première fois à une telle échelle, et sur un même objectif d'intérêt général, enseignants, conseillers pédagogiques, inspecteurs de l'Education Nationale, formateurs et universitaires. Il encourageait ainsi à un partenariat de tous les personnels de l'éducation. Sur ce point, c'est-à-dire au niveau des personnes, le travail et la collaboration ont été extrêmement satisfaisants. Par contre, l'articulation entre structures : IUFM, Université, Rectorat, Académie, INRP, a posé des difficultés. Des contraintes fonctionnelles fort nombreuses (plans de formation, ordre de mission, budget...), indépendamment des choix nationaux, et variables selon les départements, n'ont pas permis une évolution homogène de la recherche, provoquant l'arrêt de nombreuses équipes. Ce dysfonctionnement entre différents corps de l'Education est perçu comme la manifestation d'un désintérêt que nous qualifierons d'institutionnel. Or, une telle recherche est en grande partie dépendante des structures et de leur collaboration. C'était là pourtant

l'occasion de les réunir, d'innover en défrichant un espace quasiment vierge de toute recherche. Nous en voulons pour preuve les lignes relevées dans un appel à propositions émanant du Ministère de la Recherche dans le cadre de l'action « Ecoles et Sciences cognitives de Février 2002 » :

(p. 2) « L'action « Ecole et Sciences cognitives » du Ministère de la Recherche, lancée en avril 2000 (au moment où la Charte pour bâtir l'Ecole du XXI<sup>e</sup> siècle était délaissée ! n.d.l.r.) dans le cadre du programme cognitique poursuit un double objectif : d'une part, construire des interfaces entre recherches en sciences cognitives et pratiques pédagogiques ; d'autre part, promouvoir ou renforcer les études concernant le développement de l'enfant et les apprentissages, conceptualisés dans leurs multiples déterminants ontogénétiques et socioculturels »... « S'agissant des interfaces entre pédagogie et sciences cognitives, l'objectif est de tisser des synergies entre les pratiques pédagogiques lorsqu'elles sont l'objet de travaux de recherche et les disciplines relevant des sciences de la cognition. Ces interfaces sont encore largement à construire et c'est l'une des missions de l'action « Ecole et Sciences cognitives d'aider à leur mise en place. Le lancement de cette action traduit la volonté de désenclaver les recherches sur l'école et sur les apprentissages et de leur donner les instruments de leur lisibilité. »

(p. 4) « Pour cela, au fil du temps, l'école et les institutions de formation ont développé des environnements, des matériels et des activités qui sont conçus pour, à la fois, susciter, favoriser ou renforcer les apprentissages. Ces situations constituent autant de conditions contraignant la mobilisation et la mise en œuvre individuelle ou collective des processus d'apprentissage et susceptibles d'en amplifier, d'en moduler, voire d'en empêcher l'application ou d'en modifier le déroulement. »...

« La lecture des travaux conduits dans le champ de l'apprentissage en général ou des apprentissages plus spécifiques fait, en effet, apparaître que les recherches d'orientation fondamentale, s'attachant aux mécanismes qui sont mobilisés dans le cadre des apprentissages de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être directement privilégiés par les institutions scolaires ou préparant et favorisant ces acquisitions sont rares. »

... « Toutefois, le plus souvent, l'extension des acquis aux questions relatives aux apprentissages scolaires ou professionnels ou aux acquisitions qui en constituent des préalables n'a pas été abordée. Parfois même, les problèmes soulevés sont très éloignés des préoccupations des praticiens ou formateurs. » ...

Ainsi, s'il est une articulation qui mériterait un plus grand intérêt, c'est bien celle où IUFM, Université, Rectorat, Académie et INRP collaborent pour un même objet d'étude : l'enseignement, le développement et les apprentissages des élèves.

Certes, les difficultés rencontrées sont-elles dues également à la volonté d'impliquer directement les enseignants dans une démarche de recherche. C'est un choix revendiqué par les équipes de recherche supposant que la nouvelle posture influencerait les pratiques professionnelles. De même, la pluridisciplinarité des équipes d'accompagnement orientait vers des observations et des analyses croisées. Cette richesse, soulignée par tous les participants, a effectivement ouvert de nombreuses perspectives tant dans la méthodologie

que dans les applications dans les écoles. L'exploitation par les enseignants n'en était que plus étayée. Une des originalités de cette recherche est bien d'être partie des préoccupations des praticiens et formateurs et, au surplus, de les avoir associés pleinement à la démarche.

## **2. Effets de l'association Recherche/Formation** : exemple de la Loire-Atlantique

Le choix d'offrir, dans le cadre du plan départemental de formation, quatre jours aux enseignants des écoles participant à la recherche s'est révélé particulièrement favorable au développement de la recherche, mais aussi au renforcement de la formation.

Selon les écoles et selon les années, deux formules ont été retenues :

Cas 1 : quatre jours consécutifs (une semaine) placés fin septembre-début octobre, liés à un premier stage en responsabilité des professeurs stagiaires de 2<sup>e</sup> année de l'IUFM.

Cette formule permettait l'évocation des problèmes, et donc une analyse poussée des pratiques professionnelles. Ce temps induisait ensuite les actions à mener dans l'école et les objectifs à atteindre selon une méthodologie définie en commun. Ce travail de fond, qui ne peut être mené dans les conditions habituelles d'exercice (les journées de pré-rentrée ne sont pas consacrées à cela, les stages d'écoles sont essentiellement en relation avec les directives nationales), était souvent entrepris avec l'aide de spécialistes, quel que soit leur corps d'appartenance, et à la demande des enseignants. Nous sommes là véritablement dans le projet individuel et d'équipe où motivation et engagement sont les moteurs de la pratique. Il y a bien concentration d'une équipe sur une problématique, objectifs finalisés, donc entretien d'une dynamique. Les enseignants construisaient avec l'aide de la circonscription et de l'équipe de recherche les journées et les contenus.

Cas 2 : quatre jours ou huit demi-journées distribués sur l'année scolaire.

Cette formule offrait un contrôle de l'évolution de la recherche. Elle favorisait l'alternance entre travail avec les formateurs ou l'équipe de recherche, essais ou observations en classe, réflexion au niveau de l'équipe. En faisant le parallèle avec la fonction cognitive « Contrôle », il était alors possible d'exercer une évaluation et un ajustement permettant d'atteindre les objectifs.

Ces journées venaient en complément de rencontres, hors temps scolaire, avec les équipes d'accompagnement. Elles se sont révélées des moments nécessaires à une pratique professionnelle exigeante et en constante évolution. On remarquera également la complémentarité des deux formules.

## **3. Les échanges entre écoles** :

Lorsqu'ils ont pu être réalisés (ils furent malheureusement insuffisants aux dires de nombreux enseignants), ils se révélèrent motivants, voire remotivants. Outre un échange sur les contenus des différentes études, ils incitaient les enseignants à communiquer sur leur démarche et ainsi à synthétiser leur expérience. Ces rencontres ont eu lieu soit entre deux ou plusieurs écoles, soit lors des deux colloques académiques. En l'occurrence,

l'organisation d'ateliers thématiques où la parole des professeurs et instituteurs était privilégiée a été non seulement unanimement appréciée mais également source d'information sur des situations d'apprentissage contextualisées.

#### **4. Effets sur les personnels et les pratiques :**

##### **4.1 - Les professeurs d'école :**

Cette longue expérience, malgré une charge de travail accrue, a été bien vécue par les enseignants qui ont mené à terme ce travail. C'est essentiellement du côté des écoles qui ont dû abandonner que le dépit, la frustration et parfois la colère sont manifestes.

Les qualificatifs tels que enrichissant, intéressant, novateur, bénéfique, positif, formateur, dynamique, sont fréquemment prononcés. Même si des phases de renoncements sont apparues (difficulté de la tâche, rencontres difficiles, manque de concertation, départ de ministre, changement de politique, difficulté de rédaction, échanges insuffisants, non implication de l'intégralité de l'équipe enseignante), les éléments remotivants furent liés soit à des facteurs internes (réflexion, analyse, effets sur les enfants, image positive de l'école, intérêt des parents), soit à des facteurs externes (informations régulières, accompagnement régulier des équipes, stages, colloques, travail collectif de production).

Incontestablement, l'activité de recherche a eu des effets sur les pratiques professionnelles. Au tout premier rang, la concrétisation de l'Equipe a été vivement appréciée. L'authenticité se substituait pour beaucoup à la virtualité. Souvent, l'Equipe élargie (AE, ATSEM, RASED) prenait corps grâce à une centration sur une même préoccupation (un même problème, un même objectif).

Cohésion, renforcement, concertation, approfondissement didactique et pédagogique, analyses de pratiques, réflexion, évaluation, construction d'outils (cités par les enseignants) permettaient une approche plus professionnelle (plus rassurante et plus sécurisante aussi) de la pratique avec des effets positifs observés sur le développement et les apprentissages des élèves.

A partir de cette cohésion (d'équipe, d'école), il était alors possible d'entreprendre, pour celles ou ceux qui ne l'avaient déjà fait, des actions aussi diverses que : collaboration développée avec le RASED ; intégration réelle des ATSEM, des AE, ..., co-éducation et partenariat avec les parents ; concertations avec les partenaires ; mise en place d'activités spécifiques, réorganisation de l'école, ajustement des pratiques, perfectionnement des dispositifs et des situations d'apprentissage...

En second lieu, et parce que, dans ce cas, tout part de l'équipe même réduite, un grand bénéfice a été retenu des analyses de pratiques. L'obligation de retourner sur des activités effectuées (interclasse, inter-écoles), de les disséquer, d'en extraire les éléments ayant déclenché ou entretenu tel processus, telle procédure ou tel comportement, d'analyser les effets sur les apprentissages et les élèves, d'y remédier si nécessaire, s'avère d'autant plus rigoureuse et efficace qu'elle est réalisée en

commun, avec l'aide d'une ou plusieurs personnes extérieures à la pratique analysée.

Certes, chaque enseignant réalise un retour sur les activités pratiquées par les élèves mais, bien souvent, il ne peut le faire que seul en temps limité, et surtout sans questionnement extérieur.

Enfin, dans certains cas, c'est le regard même des enseignants porté sur les enfants qui est modifié. Si l'irremplaçable triangle de HOUSSAYE (Elève-Maître-Savoir) reste présent à l'esprit de tout enseignant, ainsi que les relations existant entre ces trois pôles, l'intérêt pour les élèves entraîne tout un questionnement, toute une recherche sur les différences, les difficultés, la variété des stratégies d'apprentissage, ... et donc les diverses actions à entreprendre pour favoriser apprentissage et développement de tous.

#### **4.2 - Les équipes d'accompagnement :**

C'est l'intérêt pour une nouvelle conception de l'accompagnement qui est mis en avant. Outre l'adoption d'une posture individuelle dynamique associant recherche et formation, ce sont les échanges, la mutualisation d'outils, la collaboration entre personnels de statuts différents, qui ont constitué le ciment nécessaire à une telle démarche. Que ce soit le questionnement des enseignants qui constitue le point de départ de la recherche ne faisait qu'amplifier le désir d'avancer dans une voie non encore véritablement explorée. De fait, et de l'avis des conseillers pédagogiques impliqués dans la recherche, les stages proposés à cette occasion, qui portaient des problématiques énoncées par les enseignants, s'avèrent des compléments indispensables des stages habituels de la formation continue. Cette façon de faire retentissait également sur leur propre pratique. Ils devaient alors accompagner un processus de formation engagé à partir de besoins évoqués par les praticiens et non plus engager une formation sur des préoccupations de niveau académique ou national bien qu'elles soient elles aussi légitimes. Enfin, le souci actuel d'une redéfinition de la professionnalisation permettait à l'IUFM de mener une action de recherche sur les pratiques professionnelles avec tous les personnels de l'éducation.

## CONCLUSION

La présente recherche avait pour objectif de repérer et d'analyser des articulations entre activités pédagogiques et éducatives distribuées tout au long de la journée et de la semaine des élèves. Ces articulations devaient favoriser le développement et les apprentissages des enfants.

Il s'agissait également de comprendre la collaboration entre les différents intervenants au sein de l'école primaire, sous la responsabilité pédagogique des enseignants pour favoriser la réussite de tous les élèves.

Ce rapport distingue, d'une part, ce qui relève de l'observation des articulations entre activités : les études et les synthèses thématiques, et, d'autre part, les effets sur les pratiques professionnelles des différents personnels, ce qui renvoie aux conditions institutionnelles et pédagogiques.

On comprendra facilement que cette dernière partie retentit directement sur la première : l'évolution des pratiques professionnelles influe immédiatement sur les apprentissages et les comportements des élèves.

Bien entendu, le recueil des différents rapports académiques permettra, comme il avait été envisagé, d'aboutir à un certain nombre de recommandations au niveau national.

Les trois premières années de Recherche-Exploration menée dans l'Académie de Nantes nous permettent d'énoncer des propositions ou recommandations susceptibles d'être exploitées ainsi que des hypothèses vérifiables scientifiquement dans le cadre de la recherche fondamentale. Ainsi, les études contextualisées conduisent à des propositions transférables en fonction des contextes. Parmi celles-ci, nous signalerons : les articulations entre temps contraint et non-contraint, le concept nouveau d'échauffement intellectuel, les spécificités de la co-éducation et du partenariat Enseignants/Aide-Educateurs/ATSEM, Parents, et du partenariat en temps scolaire et en temps péri-scolaire, les répercussions d'habitudes familiales sur le comportement des élèves, la concrétisation d'un enseignement qui part de l'observation et de l'analyse (de comportements d'élèves, de procédures ou de stratégies d'apprentissage, de situations d'apprentissage) et qui ne consiste pas (seulement) à dispenser des savoirs, la construction d'outils communs à une équipe, parfois élargie (glossaire, grilles, ...), l'apport des situations langagières authentiques, ...

Autant de recommandations qui peuvent être traduites en hypothèses si l'on entreprend des recherches à caractère fondamental :

- L'échauffement intellectuel (situation d'entrée dans les activités), organisé selon des procédures spécifiques aux activités immédiatement consécutives augmente l'efficacité des apprentissages.
- La qualité des activités périscolaires (stratégie pédagogique ou procédures d'animation) conditionne l'entrée dans les activités et l'efficacité des apprentissages scolaires.

- Un projet éducatif global intégrant le péri-scolaire et le scolaire est déterminant pour favoriser le développement et les apprentissages des élèves à partir de valeurs stables et permanentes (homogénéité de la loi de l'école).
- L'articulation étude dirigée-accompagnement scolaire constitue un troisième temps de l'apprentissage et un lien école-parents où le processus d'autonomisation de l'élève se renforce.
- Au cours d'une période scolaire située entre deux vacances, il existe une évolution du profil journalier de la vigilance. A un profil classique témoignant d'une adaptation du rythme scolaire aux rythmes des élèves se substitue progressivement un profil inversé lié à une accumulation de fatigue.
- Les situations sociales d'interaction (langage authentique et dynamique de groupe) amènent les élèves à utiliser certaines spécificités du langage et sont génératrices d'apprentissages.
- La définition de référentiels communs, de glossaires, est une condition préalable à un travail d'équipe cohérent.

Ce ne sont là que quelques illustrations de ce qu'il est possible d'envisager. Nous invitons les lecteurs à retourner aux différentes études présentées dans ce rapport pour recueillir de nouveaux énoncés.

Dans le domaine des conditions institutionnelles et pédagogiques, les hypothèses énoncées dans le rapport d'étape en 2001 sont justifiées par les données recueillies. Leur énoncé est, de plus, validé depuis mars 2002 par le projet du Ministère de l'Education Nationale intitulé «Principes et organisation de la deuxième année de formation des enseignants stagiaires» car elles sont finalement le prolongement dans la carrière professionnelle de ce qui sera obligatoire dans la formation initiale.

*En effet, (p. 1 et 2), « Le champ d'application de ce texte circonscrit à la deuxième année de formation en IUFM n'invalide pas l'économie générale du plan de rénovation (27 février 2001) conçu comme un continuum qui prend sa source dans le cursus universitaire et se prolonge tout au long de la vie professionnelle tout en respectant une nécessaire progressivité dans la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant.*

***Le processus de formation intellectuelle et professionnelle de l'enseignant ne peut se limiter à la deuxième année d'IUFM, c'est un long cheminement jalonné de continuités et de ruptures qu'il convient d'accompagner à chaque étape.***

Par ailleurs « ... la philosophie de cette réforme exige une mobilisation de tous les acteurs, recteurs, directeurs d'IUFM, présidents d'Universités, IA-DSDEN, personnels de direction, corps d'inspection, formateurs d'IUFM, formateurs de terrain, enseignants en double affectation, enseignants chercheurs des universités, enseignants titulaires, étudiants, enseignants stagiaires et représentants des personnels, afin que chacun à sa place puisse agir de manière complémentaire et cohérente au service de l'intérêt général...

(p. 5 et 6) ... à propos des moments d'analyse et de réflexion ... il est essentiel de prévoir des temps d'analyse et de réflexion permettant d'une part de comprendre la pratique et d'autre part de l'enrichir en permanence pour la faire évoluer.

Cette réflexion doit trouver sa place :

- dans les apports disciplinaires, interdisciplinaires et transversaux ;
- dans les activités permettant de capitaliser des informations, des savoirs construits, des démarches, des outils, de mobiliser des ressources qui seront réinvestis et testés dans les classes ;
- dans les analyses d'expériences (réussies ou non) visant à modifier et à améliorer les gestes professionnels et les représentations du métier. Conduits généralement par petits groupes, ces moments de formation ont pour objectif :
  - d'identifier, d'analyser et résoudre « des problèmes professionnels » ;
  - de permettre de relier les apprentissages faits sur les lieux de formation et de les éclairer par une mise en perspective ;
  - de se doter de repères conceptuels, méthodologiques, éthiques en vue de faire des choix ;
  - de dégager le caractère multiple et hétérogène du métier d'enseignant et d'approcher sa complexité.

Ces groupes contribuent à l'apprentissage progressif du travail en équipe et favorisent la construction d'une attitude d'analyse critique des situations et des pratiques.

L'analyse de situations professionnelles se nourrit de l'apport des sciences humaines, en particulier de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, des savoirs relatifs aux processus d'apprentissage ».

Nous ajouterons que les analyses de pratiques, les réflexions, les démarches de recherche ne peuvent être exonérées d'une phase écrite.

L'exercice est certes difficile et exigeant mais il conduit à une formalisation, une explicitation, une précision permettant une clarification de la pensée « professionnelle ». Les effets positifs sont incontestables. Ils apparaissent d'abord dans une pratique professionnelle plus rigoureuse et précise, ensuite dans la communication de pratiques souvent riches tant entre collègues qu'avec les partenaires de l'éducation.

Lorsque les équipes se sont engagées dans la rédaction des rapports, c'est bien à tout cela auquel elles ont été confrontées.

Or on peut lire (p. 15) : « *Toute formation d'adulte doit créer les conditions d'une implication forte de chacun... permettant à chaque stagiaire de conduire, en autonomie, des travaux personnels, des projets...* ». Plus loin « *Le mémoire professionnel : écrire pour analyser et penser sa pratique. Production écrite personnelle, le mémoire professionnel associe une problématique pédagogique élaborée à des éclairages théoriques, enrichis de l'expérience auprès des élèves. Dans la mesure où il impose le recul critique, l'étayage documentaire et l'entraînement à une forme d'écriture longue, il représente l'aboutissement de la démarche réflexive développée au cours de la formation.*

Les rapports réalisés par les enseignants et les équipes d'accompagnement à l'issue de la démarche de recherche sont une réponse concrète de formation intellectuelle et professionnelle qui, de plus, a des effets observés non négligeables sur les apprentissages et les comportements des élèves.

Ainsi sommes-nous incités à énoncer une dernière recommandation (que l'on peut également traduire en hypothèse) :

**Le métier d'enseignant nécessite travail en équipe, analyse de pratique et démarche prospective (voire de recherche) en complément de la seule action d'enseigner considérée jusqu'ici.**

En conséquence, l'Education Nationale devrait tenir compte de cette obligation professionnelle afin que les élèves apprennent mieux et devrait prolonger dans la carrière de tout enseignant ce qu'elle préconise à juste titre dans la formation initiale.

Il appartient évidemment à l'institution et aux représentants des personnels d'en définir les modalités et d'en mesurer les conséquences au regard de l'Intérêt Général.

Ce qui a été réalisé en Loire-Atlantique et en Vendée est une illustration de ce qui pourrait être envisagé.

Sans doute n'avons-nous fait là qu'ouvrir un nouvel espace de recherche et de formation ainsi que de nouvelles modalités de travail ; sans doute cela mérite-t-il confirmation avec de nouveaux protocoles expérimentaux mais il nous semble indispensable de le prolonger.