

**INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE
PÉDAGOGIQUE**

RAPPORT DE LA RECHERCHE *ÉCOLE PRIMAIRE*

Claude CORTIER

Responsable de la Recherche *École primaire*

Février 2003

AVANT-PROPOS

Conçue originellement dans le cadre de la CHARTE POUR L'ECOLE DU XXI^{ème} SIECLE et confiée à l'Institut national de recherche pédagogique, la recherche ECOLE PRIMAIRE impliquait à l'origine 1650 écoles. Plusieurs changements intervenus tant au niveau décisionnel du Ministère que dans l'encadrement de l'INRP ont entraîné une réduction notoire de l'expérience engagée.

Le présent Rapport de recherche fait état de ces contingences contextuelles. Il rappelle les principes initiaux de l'entreprise, relate les étapes parcourues de 1998 à 2002, expose les adaptations méthodologiques qui se sont imposées, analyse certains phénomènes de désengagement des acteurs et des responsables.

Il importe d'autant plus de saluer l'investissement méritoire des 315 équipes d'école et des correspondants académiques qui ont néanmoins persévétré, et le travail ardu accompli par Claude Cortier, professeur des écoles détachée à l'INRP, qui a accepté à l'automne 2001 de prendre le relais dans la coordination de la recherche puis d'en assumer le rapport de synthèse.

Les données recueillies constituent un matériau d'une richesse foisonnante dont l'exploitation gagnerait à s'approfondir, notamment en termes de comparaisons statistiques. Les résultats proposés dans le Rapport ne peuvent que nourrir la réflexion des praticiens comme des responsables du système éducatif. Qu'il s'agisse de l'aménagement de la journée scolaire, de l'articulation entre savoirs scolaires et extra-scolaires, de la cohésion d'une équipe pédagogique, un ensemble de démarches lisibles, directement expérimentées, raisonnées mais concrètes, convergent vers une efficacité accrue des apprentissages, tout en instaurant entre élèves et enseignants une relation de confiance et de respect mutuels. Les prolongements pour l'accompagnement d'équipes d'école et la formation des maîtres du premier degré sont aisément perceptibles.

Ainsi devrait se confirmer le pouvoir mobilisateur d'une démarche qui répond à l'aspiration profonde dont témoignent les enseignants, à se trouver directement associés à la réflexion sur les évolutions de leur métier par une relation directe entre recherche et activité de terrain.

*Anne-Marie PERRIN-NAFFAKH
Directrice de l'INRP*

PREAMBULE

Le présent rapport rend compte de la recherche conduite sous l'intitulé *RECHERCHE ECOLE PRIMAIRE* de novembre 1998 à décembre 2002 sous la responsabilité de l'INRP. Cette recherche lancée dans le cadre de la charte « Bâtir du XXI^{ème} siècle » a permis la mise en œuvre d'un travail de recherche dans des écoles réparties sur l'ensemble du territoire national.

Organisation du rapport

- La première partie rappelle le cadre et les objectifs de la recherche.
- La seconde partie rend compte de l'organisation de la recherche au niveau national et précise les conditions de l'engagement des écoles participant à l'opération.
- La troisième partie décrit la manière dont les académies se sont mobilisées et ont organisé l'accompagnement d'un travail de recherche dans les écoles.
- La quatrième partie analyse le déroulement des recherches dans les écoles (choix des objets de recherche, méthodologies).
- La cinquième partie en présente les résultats et les effets.
- La conclusion fournit des éléments de discussion et de synthèse autour des caractéristiques particulières de la recherche.

Les sources

Les sources utilisées pour les travaux de synthèse et de rédaction sont les écrits publiés ou adressés à la Mission École primaire. Ils sont consultables en annexes, sur le site de l'INRP, « Ecole primaire » ainsi que sur certains sites académiques.

Ce sont principalement :

- les documents et les rapports de recherche académiques (RRA) soit 21 rapports ou documents de synthèse, transmis à la Mission de juin à novembre 2002,
- les fiches de synthèse des écoles (315 fiches de une à deux pages en moyenne),

- les rapports de recherche ou monographies d'école (environ 150 rapports dont la longueur varie entre 5 et 50 pages).

Les documents provenant des écoles (RE) constituent encore pour la plupart des documents de travail, c'est pourquoi ils sont publiés sur un espace d'accès réservé aux acteurs de la recherche. Ils feront l'objet de traitements ultérieurs.

En tant que rapporteur, et n'étant pas impliquée à l'origine de l'opération, nous n'avons pu disposer d'autres données que celles qui viennent d'être mentionnées, ce qui peut être considéré positivement, comme un gage d'objectivité, et négativement, par les difficultés à dégager les évolutions et l'essentiel de l'opération. Nous n'avons pu travailler qu'en disposant d'un nombre suffisant de données en regard de l'ensemble attendu, ceci pouvant expliquer la remise différée de ce rapport en regard de la fin de l'opération (juin 2002).

Nous nous sommes efforcée de traiter les données fournies par les équipes avec un souci de restituer la parole de chacun des auteurs, non pas dans leur singularité, mais dans leur rôle de porte-parole des faits, des situations, des actions et des processus tels qu'ils étaient présentés dans les différents types d'écrits, selon les principes d'une analyse de contenu conjugué pour les travaux des écoles à une analyse de discours. Nous les avons confrontés à notre appréhension de la démarche, construite sur une expérience longue et variée d'enseignement, soutenue, depuis une dizaine d'années, par une pratique régulière de recherche.

SOMMAIRE

1- CADRE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	1
1-1- la Charte pour « Bâtir l'école du XXI^{ème} siècle	1
1-2- Une recherche exploratoire pilotée et régulée par l'évaluation	3
Une forme nouvelle de relations entre praticiens et chercheurs	4
Une recherche-accompagnement	5
2- LA RECHERCHE AU NIVEAU NATIONAL	7
2-1- Le Comité national de suivi	7
2-2- La Mission École primaire	8
2-3- L'équipe nationale de recherche	10
2-4- L'engagement des écoles et l'échantillon national	11
L'engagement des écoles et l'abandon de l'échantillon national	12
3- LA RECHERCHE AU NIVEAU ACADEMIQUE.	18
3-1- Constitution des équipes de recherche	19
3-2- Les dispositifs académiques et les stratégies de recherche et d'accompagnement	20
Recherche-accompagnement, recherche accompagnée	20
Les configurations de recherche mixtes	21
3-3 Les mises en œuvre d'une recherche accompagnement	23
Les difficultés et les intérêts déclarés d'une telle recherche	23
Modalités, formes et pratiques d'accompagnement	27
L'accompagnement dans les écoles : les binômes d'accompagnement	31
3-4- Description et évolution des tâches des accompagnateurs	33
Points de vue des équipes	33
Point de vue des accompagnateurs	38
Méthodes, rôles et postures des accompagnateurs	39
Vers une typologie des rôles	42
La recherche-accompagnement : un mixte (ou un alliage) de recherche et formation	42

4-LA RECHERCHE DANS LES ECOLES. METHODOLOGIES ET DEROULEMENT	44
4-1- Le cadre méthodologique national	44
Une recherche pédagogique : problématique, contexte, principes	44
4-2- Les propositions méthodologiques de la mission école primaire	46
Le livret d'accompagnement numéro 1	46
Le livret d'accompagnement numéro 2	47
4-3- La construction d'une méthodologie de recherche avec les écoles : principales étapes et déroulement	50
Élaboration et négociation de l'objet de recherche	51
Opérationnalisation et construction méthodologique de la recherche	53
Recueil et interprétation des données	54
Écriture des rapports ou des monographies	55
Bilan de la recherche du point de vue des écoles, des équipes académiques, de la recherche globale	56
4-4- Synthèse des travaux (Mission École primaire)	61
Recueil des données, préparation des synthèses	61
Les facteurs pédagogiques généraux	63
Évolution des questions et objets de recherches	66
Les limites de la recherche	67
5- RESULTATS DES TRAVAUX DES ECOLES	69
5-1- Présentation générale	69
Statut et mode de présentation des résultats.	69
Les classes d'objets et les rôles de l'enseignant	69
5-2-L'aménagement de la journée des enfants-élèves	73
L'accueil du matin et le temps sujet	74
La vigilance et l'organisation des temps intermédiaires	76
Propositions conclusives	79
5-3- Construire la communauté éducative, vivre et apprendre ensemble	80
Améliorer la communication	81
Partenariat éducatif, médiation sociale et culturelle, pratiques de littéracie	82
La démocratie à l'école : construire et respecter la loi	84

5-4- Travail d'équipe et modalités partenariales : diversification des activités et des pratiques, enseignements partagés, différenciation pédagogique	87
La diversification pédagogique	88
Les modalités partenariales et la différenciation pédagogique	91
Les aides éducateurs	93
Les enfants en difficulté	96
Le travail en équipe	99
Propositions conclusives	100
5-5- Pratiques de classe : les rôles du maître dans la transmission/construction de savoirs	102
Interactions, jeux et pratiques langagières orales	103
Interactions, médiation et construction des connaissances	104
Les ateliers ou entretiens d'explicitation, les moments réflexifs	106
Pratiques langagières et sciences	108
Démarche de projet et constructions des savoirs	109
5-6- L'amélioration du climat de l'école	112
Effets sur les enseignants et leurs pratiques professionnelles	113
La mise en équipe	114
Amélioration du climat de l'école	114
CONCLUSION	117
Pratiques pédagogiques et effets sur les élèves	118
Dynamiques de la recherche accompagnement	120
BIBLIOGRAPHIE	124

1- CADRE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

La recherche École primaire était à l'origine inscrite dans la Charte *Bâtir l'école du XXI^{eme} siècle*, proposée en 1998 par Claude Allègre, ministre de l'éducation nationale, l'INRP, dont Philippe Meirieu était alors le directeur, étant chargé de sa mise en œuvre. Cette Charte sur laquelle se sont engagées près de 2 000 écoles se présentait comme une « charte de réflexion et de recherche » (et non « une charte de réforme », comme celle des lycées), voulant contribuer à produire et à diffuser des connaissances sur le fonctionnement de l'école primaire en indiquant les lignes de force de son évolution. L'adhésion des écoles sollicitées sur l'ensemble du territoire national s'était donc faite non comme une adhésion à une orientation préalable de la politique éducative, mais comme la recherche des conditions institutionnelles et pédagogiques les plus pertinentes pour favoriser la réussite de tous les élèves.

Le texte de la Charte, les modalités de sa mise en œuvre et le programme de recherche mené par l'INRP ont fait l'objet d'une publication au *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale* (B.O.E.N hors série n°13 du 26-11-98).

Après le départ des promoteurs de la Charte, le programme de recherche seul a été maintenu par le ministère de Jack Lang, sous la responsabilité de la mission École primaire de l'INRP, conduite par Dominique Sénoire (de 1998 à 2001) puis Claude Cortier (de 2001 à 2002), et poursuivi en collaboration avec une vingtaine d'équipes académiques.

1-1- LA CHARTE POUR « BATIR L'ECOLE DU XXI^{EME} SIECLE »

Le texte de la Charte « Bâtir l'école du XXI^{ème} siècle » constitue le cadre de référence de la recherche, il s'inscrit dans la continuité de la Loi d'Orientation de 1989 qui a placé l'élève au centre du système éducatif, dessiné l'évolution du métier d'enseignant, mis en œuvre les projets d'école et d'établissement et la politique des cycles.

De nombreux travaux en France ont fait le constat que la mise en œuvre de ces principes ne s'est pas accompagnée des résultats espérés, ou pour le moins que toutes ces orientations ne sont pas effectivement mises en place : les projets d'école restent souvent sur le papier, les

cycles existent dans les textes mais ne sont pas utilisés par les enseignants comme cadre pour le pilotage de l'action éducative et son évaluation.

Les évaluations nationales réalisées en CE2 et en 6^{ème} montrent des résultats contrastés en dépit de l'augmentation régulière des moyens en personnel. Le public scolaire a évolué tandis que les exigences scolaires augmentaient.

« Au moment où nous entrons de plain-pied dans la mondialisation et où l'émergence des nouvelles technologies pose de manière nouvelle le problème de l'apprentissage des savoirs fondamentaux, l'école doit faire face à de nouveaux défis, en s'adaptant, en évoluant, en se réformant, tout en restant fidèle à ses principes fondamentaux » (*BOEN*, 1998).

La Charte propose des pistes de réflexion : l'adaptation des programmes, la re-définition du temps scolaire, l'utilisation des Technologies de l'information et de la communication éducatives (TICE) la maîtrise de l'ouverture aux « partenaires » : intervenants extérieurs, parents d'élèves et aides éducateurs institués en 1998, ainsi qu'une définition nouvelle du métier d'enseignant avec en filigrane la volonté d'améliorer l'efficacité de l'école primaire (cf. Rapport de l'Inspecteur général de l'Education nationale Jean Ferrier, *Améliorer l'efficacité de l'école primaire*, 1999).

La Charte se présente comme un tout : « elle veut définir aussi bien un mode d'action immédiat pour le présent que proposer une méthode facilitant les changements nécessaires. Elle inclut les grandes lignes d'un programme d'action, de recherche et de réflexion sur l'école primaire et se fonde très largement sur les expériences et les études réalisées depuis des années dans notre pays et dans les autres pays européens » (*B.O.E.N*, 1998).

Cependant, l'idée qui sous-tend la mise en place de la Charte et la recherche qui l'accompagne peut être résumée par la formule qui servira de fil rouge à l'opération : « L'École doit être à elle même son propre recours ». Cette formule ne devait pas être interprétée dans un sens restreint signifiant que les solutions se trouvent dans un repli de l'école à l'intérieur de son enceinte ; elle s'éclairait par les conditions de mise en œuvre de l'opération qui s'efforçaient d'impliquer tous les membres de la communauté éducative, dans un partenariat de coopération et non de substitution.

Les modalités du programme de recherche mené par l'INRP ont été définies dans le cadre du texte de la Charte, pour une durée de trois ans. La recherche devait se dérouler sur

l'ensemble du territoire national, sous la responsabilité des recteurs et de chefs de projet académiques.

L'objectif fixé était de « dégager les principes et les modalités d'organisation pédagogique et éducative ainsi que les formes de partenariat susceptibles de garantir au mieux les apprentissages scolaires et le développement de chaque enfant ».

1-2- UNE RECHERCHE EXPLORATOIRE PILOTEE ET REGULEE PAR L'EVALUATION

Comme le souligne le texte officiel, « il ne s'agit pas seulement d'identifier les pratiques existantes ni de faire un état des lieux des diverses innovations engagées, mais d'amener les équipes pédagogiques à se mobiliser sur des propositions nouvelles et à mettre en œuvre des formes originales de travail scolaire » (*B.O.E.N. 1998*).

Son originalité consistait à promouvoir dans les écoles et les académies une forme de recherche-exploration, se proposant de repérer et de développer des initiatives et des pratiques, de chercher à comprendre et d'expliquer les raisons de leur fonctionnement et de les stabiliser progressivement pour les mettre à disposition de ceux qui souhaitent les investir ou les utiliser. Cette démarche, différente de celle qui part d'observations, émet des conclusions puis tente d'opérer une généralisation, se voulait ainsi « à égale distance d'une expérimentation/généralisation et d'une innovation non contrôlée » (P. Meirieu, Colloque de l'Académie de Nancy-Metz, 2000).

La formule retenue et mise en œuvre a été celle d' « une recherche-exploration pilotée et régulée par l'évaluation, ayant le souci d'objectiver, en les évaluant, les modifications qu'elle repère dans les dispositifs et dans les effets de ces dispositifs, impliquant que l'on intègre au fur et à mesure de son propre déroulement, les résultats qu'elle permet de dégager » (Meirieu, *Ibidem*). Chacun, à son niveau, devait observer et analyser ses propres fonctionnements, ou ceux dans lesquels il est impliqué, et tenir compte de ces analyses pour faire évoluer ou piloter le dispositif en œuvre. L'hypothèse générale est que toute modification du regard de l'enseignant porté sur l'élève mis en situation d'apprentissage passe par une modification, ou à défaut par une prise de conscience de ses pratiques professionnelles.

L'évaluation est donc déterminante dans ce processus car elle permet d'objectiver les observations, tout en contraignant ceux qui s'y engagent à évaluer, ce qui n'est acceptable que si les outils de l'évaluation sont construits en collaboration avec tous les acteurs. Dans

ces conditions, l'évaluation peut devenir « un puissant levier de transformation, des processus d'apprentissage comme des pratiques professionnelles » (cf. Texte académique, Grenoble, M. Grangeat, 2002).

Une forme nouvelle de relations entre praticiens et chercheurs

L'entrée dans le processus d'innovation et la mise en œuvre de l'accompagnement proposé aux écoles étaient précisées dans le texte de la Charte. Les formes d'accompagnement devaient être multiples : « aide à l'élaboration et au suivi des projets, groupes d'analyses de pratiques, de recherche-action, réseaux coopératifs et formation » pouvant se mettre en place au niveau académique ou départemental, l'INRP devant « mettre à la disposition de toutes les écoles un ensemble de ressources méthodologiques contribuant à l'accompagnement ». Cet accompagnement devait être mené dans « une perspective de compréhension et de coopération et non de jugement et de modélisation » (*B.O.E.N.*), la dissémination des pratiques innovantes devant se faire à partir de la réflexion des acteurs de terrain.

C'est pourquoi cette opération a été présentée à l'origine comme une forme nouvelle et originale de rapports entre les praticiens et les chercheurs, « en conformité avec les aspirations des enseignants souhaitant légitimement être acteurs et celles des chercheurs désireux de quitter une position de surplomb par rapport aux praticiens : les chercheurs ne doivent pas venir sur le terrain avec un objet de recherche pré-construit, mais au contraire, analyser avec les enseignants les fonctionnements mis en place, les amener à prendre du recul par rapport à leurs pratiques sans jamais porter de regard critique et sans jamais se montrer prescriptifs ».

Ceci explique en partie l'appellation de *recherche accompagnement* (ou de *recherche accompagnée* également utilisé, RRA-Nancy-Metz) retenus par la Mission École primaire et la plupart des équipes académiques pour désigner cette recherche. Cette dénomination a été précisée à diverses reprises par les membres de la Mission École primaire, les livrets d'accompagnement et certains chefs de projet, dont Thierry Piot (2001, et RRA-Caen).

Une recherche-accompagnement

Le terme de *recherche d'accompagnement* avait été utilisé par A. Prost dans son ouvrage *L'éloge des pédagogues* (1990). Selon lui, le développement de ce type de recherche se justifie dans deux perspectives, celle de l'innovation pédagogique d'une part, celle des recherches *en éducation* d'autre part.

En effet, l'innovation pédagogique, « requiert des recherches spécifiques, dont l'exigence de rigueur n'ira peut être pas aussi loin que ce qu'une démarche proprement scientifique exigerait, mais qui néanmoins pourront se donner des critères d'évaluation et contrôler les facteurs les plus importants, car les expériences pédagogiques sont des expériences de terrain, elles sont affectées par un réseau complexe de facteurs multiples, qu'on ne peut tous isoler et contrôler comme on le ferait dans une expérience de laboratoire [...]. Une telle recherche d'accompagnement n'est pas seulement indispensable pour juger du succès ou de l'échec de l'innovation, elle la nourrit et la féconde, lui permet de se rectifier en cours de route, de prendre en compte des aspects qu'elle négligerait, d'intégrer de nouvelles hypothèses, de nouvelles orientations » (Prost, 1990: 192).

Selon A. Prost également, les recherches *en éducation* se différencient des recherches *sur l'éducation*¹ en ce que, contribuant à la formation des maîtres, « elles doivent porter sur des pratiques effectives où les enseignants sont impliqués » (Prost, 1990: 192).

Les termes « accompagnement » ou « recherche accompagnée » ne désignent donc pas une recherche pédagogique qui serait accompagnée par une recherche scientifique, mais une recherche réclamant « un troisième homme » (Van der Maren, 1995: 57), ou « le savoir manquant de la recherche en éducation », que nous allons tenter de caractériser, car il explique, au sens de « justifier » et « motiver » la mise en œuvre de cette recherche et son positionnement dans le champ des recherches en éducation.

Une telle démarche et ses enjeux ont été analysés par Bernard Lété, chercheur INRP, associé à l'équipe marseillaise, lors du premier colloque de l'académie Aix-Marseille : « Ce type d'approche, comparativement à la recherche “traditionnelle”, interprète nécessairement la méthode scientifique de façon plus souple. Mais c'est une alternative préférable quand on veut : 1) remédier à certains problèmes identifiés dans des situations spécifiques ; 2) former les enseignants à de nouvelles habiletés et méthodes

¹ Les recherches en histoire de l'éducation sont de ce type.

d'enseignement ; 3) injecter des approches innovantes dans un système généralement enclin à inhiber le changement ; 4) améliorer la communication entre les praticiens.

Cette démarche est en cohérence avec la plupart des recherches actuelles en éducation dont l'objet d'analyse et le champ d'action se déplacent de plus en plus sur l'école pour mieux comprendre son fonctionnement et l'influence qu'elle exerce sur les élèves. L'école est considérée comme un foyer de réflexion stratégique qui doit être son principal agent de transformation (ou son propre recours comme il est spécifié dans le texte de la Charte). D'où, cette démarche qui consiste à améliorer le fonctionnement de l'école en agissant sur les processus d'enseignement et d'apprentissage plutôt que de tenter de réformer l'école dans son ensemble.

Le processus de recherche, bien qu'accompagné par des chercheurs, est mis en mouvement par les enseignants eux-mêmes de par leur implication et leur coopération. La stratégie utilisée ici s'insère plutôt dans une démarche où la demande d'innovation naît d'abord d'un besoin reconnu comme tel par une équipe pédagogique ; en ce sens l'innovation est contextualisée. On revendique ainsi l'importance de considérer les potentialités et l'expertise individuelle des enseignants pour faire naître, en situation, une démarche innovante adaptée à la situation de l'école. On reconnaît également que la signification accordée par les enseignants aux caractéristiques de l'innovation est un élément critique pour le succès du processus innovant ». (RRA-Aix-Marseille, annexe 2).

La mise en œuvre, la réalisation et l'achèvement d'une opération comme la recherche École primaire semble prouver qu'une recherche par et au service des acteurs de l'éducation est possible, que l'on peut parvenir à enclencher une dynamique de recherche pour l'éducation alliant action, pédagogie et science, dans le cadre d'un partenariat de coopération entre les différents membres de la communauté éducative. La clarification des méthodologies et des processus devrait permettre de mettre en évidence ce qui distingue cette démarche à visée praxéologique des autres formes de recherche en éducation, mais aussi les relations qu'elle a tenté de construire avec celles-ci.

Il nous appartient d'en montrer les conditions de mise en œuvre et de faisabilité, d'en expliciter les résultats et leurs limites, en soulignant l'importance de l'implication et de l'engagement des acteurs, tout en respectant « l'obligation de vigilance » (Bru, 2002, p.66), eu égard à la nature de l'opération et à ses dimensions exploratoires, politiques et novatrices.

2- LA RECHERCHE AU NIVEAU NATIONAL

Sont présentées dans cette partie les instances qui ont été créées au niveau national pour piloter la recherche, faciliter sa mise en œuvre et assurer la coordination des divers acteurs : le Comité national de suivi, la Mission École primaire et l'équipe nationale de recherche composée des responsables académiques.

Ces trois instances ont eu pour préoccupation d'assurer le suivi et l'unité de cette recherche en lui conservant son caractère national et de contribuer à l'élaboration, à la circulation et à la mise en place d'aides techniques, méthodologiques, logistiques : diffusion de documents, mise en réseau des expériences et savoirs en construction, assouplissement de contraintes administratives pour le temps de certaines expérimentations, bilans d'étape, etc.

2-1- LE COMITE NATIONAL DE SUIVI

Tout au long de la recherche, l'INRP a été assisté par un Comité national de suivi (CNS), présidé par le directeur de l'institut. Ce comité comprenait dix-neuf membres : des experts de la recherche et de la formation, des représentants des instances ministérielles concernées (DESCO, IGEN) des collectivités locales, des syndicats d'enseignants, des associations de parents et des mouvements pédagogiques. Cet organe devait servir de référence à la recherche et veiller à ce que toutes les équipes de chercheurs travaillent en respectant le protocole établi par l'INRP. Le comité s'est réuni régulièrement deux à trois fois par an. Certains de ses membres se sont impliqués plus particulièrement en suivant de près les travaux de la Mission École primaire par des publications et ont assisté à des réunions interacadémiques, regroupant chercheurs et responsables académiques La liste des membres ainsi que les relevés de conclusions de ces réunions ont été publiés sur le site École primaire (<http://www.inrp.fr>). La liste des membres du Comité national de suivi figure en Annexe 1.

2-2- LA MISSION ÉCOLE PRIMAIRE

Cette mission a été créée en 1998 au sein de l'INRP et a pris fin en décembre 2002. Elle a été dirigée par Dominique Sénore puis Claude Cortier. Les moyens dont elle disposait sont passés de 3,5 emplois à 2 et son budget annuel de 260 000 francs à 130 000 francs. Ce budget a permis d'organiser les séminaires des responsables académiques, les réunions de travail des membres du Comité National de Suivi, les déplacements des chercheurs, la communication des informations à tous les partenaires (accompagnement de la recherche, résultats...) et certaines publications.

Par ailleurs, les moyens additionnels suivants ont été attribués par l'intermédiaire de l'INRP à la Recherche Ecole Primaire :

En provenance de la DES et de la DESCOP

- Des heures complémentaires

Dès la première année, un forfait annuel de quatre-vingt dix heures complémentaires (équivalents TD) a été attribué à chaque IUFM. Dès la deuxième année, la dotation globale a été accrue et modulée en fonction des projets présentés par les IUFM.

- Des emplois premier degré

Pour la première fois, des décharges de recherche ont été accordées par la Direction de l'Enseignement Scolaire à des instituteurs et des professeurs d'école. Quinze emplois ont été répartis dans les académies et départements en quarts ou en demi-décharges d'enseignement.

Par les rectorats :

- Dans chaque académie, les recteurs et les inspecteurs d'académie directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale ont pu ventiler des crédits de fonctionnement spécifiques pour conduire la recherche.
- Des stages inscrits aux plans académiques de formation des personnels enseignants du premier degré.

L'engagement avait été pris par le Ministère de l'Éducation nationale de participer au financement, avec les collectivités territoriales, d'un premier équipement informatique multimédia pour toutes les écoles de l'échantillon qui n'en possédaient pas.

La Mission École primaire a mis à la disposition des enseignants et des équipes d'accompagnement des outils méthodologiques et de communication :

- Un espace sur le **site Internet** de l'INRP, rubrique « Ecole primaire »
- Des **livrets d'accompagnement** méthodologique :
 - ✓ Le Livret d'accompagnement numéro 1 paru en mars 1999: *Organisation pédagogique et partenariat : les effets sur les apprentissages et le développement des enfants* présentait le cadre, les objectifs et la problématique de la recherche. Les cinq étapes qui permettaient de répondre à la problématique générale y étaient décrites et explicitées avec précision.
 - ✓ Le Livret d'accompagnement numéro 2, paru en novembre 1999, complétait le premier en apportant « *une aide méthodologique pour le recueil et l'analyse des données* » et prenait acte des grandes orientations définies par les équipes académiques.
 - ✓ Le Livret d'accompagnement numéro 3, *Écrire pour se décrire*, élaboré à la suite d'analyses multivariées propose une liste de mots clés et des facteurs pédagogiques généraux, axes de lecture et de positionnement des travaux conduits dans les écoles (publié en juin 2001 sur le site Internet uniquement).
- Des **dossiers thématiques** ont été proposés sur le site Internet :
 - ✓ L'accueil (H. Montagner),
 - ✓ L'accompagnement (J.P. Payet),
 - ✓ Le partenariat (P. Meirieu)
 - ✓ Un dossier publié par l'INRP insistait sur *La place et le rôle des parents dans l'école*. Il permettait d'aider les enseignants à recenser et analyser les actions entreprises en direction des parents pour tenter avec eux, *in fine*, d'en mieux comprendre les enjeux, de repérer les effets sur la vie des enfants et sur l'apprentissage des élèves.
- Des **monographies** présentant expérimentations et portraits d'écoles, recueillies auprès des académies, publiées dans la collection *Douze écoles en France*:
 - ✓ *Aménagement des temps et des espaces*
 - ✓ *L'ouverture de l'école aux partenariats*

- ✓ *Personnaliser l'enseignement.*
- ✓ Le quatrième et dernier volume à paraître publiera des textes rédigés par les équipes d'école et d'accompagnement.
- En mars 2001, un **questionnaire** destiné à faire le point sur l'engagement des équipes et à recueillir leur point de vue sur la recherche a été adressé à l'ensemble des écoles de l'échantillon. Il comportait cinq questions concernant le sentiment des écoles face à leur engagement dans la recherche, l'accompagnement reçu, l'utilisation des outils et ressources fournis par l'INRP. 400 écoles ont répondu. L'analyse de ces réponses a été rendue consultable sur le site École primaire de l'INRP.

La Mission n'a pas cessé d'assumer au nom de l'INRP la permanence et la continuité de la recherche et la coordination de l'ensemble de ses acteurs, en particulier l'équipe nationale de recherche.

2-3- L'EQUIPE NATIONALE DE RECHERCHE

Conformément aux prescriptions du *Bulletin Officiel*, dans chaque académie « un chef de projet pour la recherche a été désigné par le recteur, en concertation avec le directeur de l'INRP ». Les chefs de projet (ou responsables académiques de la recherche), réunis régulièrement à l'INRP, ont constitué avec la Mission École primaire, la première des équipes de recherche et l'ossature qui a permis à la recherche d'exister et de se développer. Ils représentaient très schématiquement trois types de profils et d'identités professionnelles au sein de l'Éducation nationale :

- des cadres institutionnels possédant une excellente connaissance du premier degré (inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Éducation nationale, inspecteurs de l'Éducation nationale adjoints, ...),
- des universitaires responsables d'équipes de recherche,
- des cadres et enseignants des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres représentant la recherche et la formation (directeurs adjoints, responsables de site, enseignants chercheurs, formateurs...).

La rencontre de ces trois identités professionnelles a permis de clarifier le concept de recherche accompagnement tout en fondant une éthique commune. La conjugaison de ces trois forces a rendu possible une méthode de travail où chacun a pu agir dans le respect de

cette éthique, sans injonction, sans prescription et sans surplomb par rapport aux enseignants des écoles et à leur travail.

Les chefs de projet ont été réunis régulièrement de 1999 à 2002, soit à l'invitation de l'INRP, à Paris ou à Lyon, soit sous forme de rencontres régionales interacadémiques organisées en 2001 successivement par les IUFM de Strasbourg, Nantes et Lyon.

Cette équipe a pu organiser dès la seconde année un **colloque national** qui s'est tenu le 13 mai 2000, dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne. Cinq thèmes apparus comme récurrents au cours des premiers colloques et réunions de travail académiques ont été traités au cours de la journée :

- ✓ *Le maître et la gestion des ressources (BCD, Internet, les différents partenaires) : consommation d'informations ou véritable éducation? Quelles ressources pour quels apprentissages?*
- ✓ *Le maître et le suivi individualisé des élèves : quel accompagnement pour la réussite scolaire de tous?*
- ✓ *Les aides éducateurs : substitution ou véritable nouveau métier ?*
- ✓ *Les rythmes scolaires : serpent de mer ou réelle question à traiter?*
- ✓ *Les parents : consommateurs ou citoyens?*

Les actes de ce colloque ont été publiés sous le titre de *Réflexions et Analyses Pédagogiques*, co-édition INRP, CRDP et IUFM de Poitiers.

2-4- L'ENGAGEMENT DES ECOLES ET L'ECHANTILLON NATIONAL

Le texte officiel prévoyait la constitution d'un échantillon représentatif des départements français. Les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Education nationale, assistés des inspecteurs de l'Education nationale, ont dressé l'inventaire des écoles volontaires qui souhaitaient s'engager dans la Charte. La mission École primaire a constitué ensuite, avec l'aide des équipes académiques, l'échantillon national, chaque département devant retenir, parmi les écoles volontaires, une quotité d'écoles proportionnelle aux effectifs départementaux communiqués par la division de la prospective et du développement :

- un pourcentage d'écoles maternelles
- un pourcentage d'écoles primaires
- un pourcentage d'écoles à classe unique,
- un pourcentage d'écoles comprenant de 2 à 5 classes,
- un pourcentage d'écoles comprenant plus de 5 classes,
- la distinction entre les écoles publiques et les écoles privées sous contrat.

Les caractéristiques ZEP, non-ZEP et RPI ont été considérées à cette époque, selon les indications de la division de la prospective et du développement (DPD), comme des modalités d'organisation pédagogique.

La constitution de cet échantillon a conduit dans un premier temps à distinguer les écoles adhérentes à la Charte, ou écoles « en charte » et parmi celles-ci les écoles « en recherche ». Les vicissitudes de l'opération et les désengagements que nous allons évoquer ci-dessous ont conduit à la disparition de cette distinction dans les académies et de ce fait à l'abandon de l'idée d'un échantillon national représentatif.

Cette opération ne s'était pas réalisée sans difficultés, imputables d'une part au refus de certaines académies d'effectuer une sélection au sein d'écoles volontaires, d'autre part à la notion même de volontariat et aux réalités de l'engagement des écoles. Les communications et les rapports académiques signalent qu'un phénomène de « désignation » a pu avoir lieu dans certains secteurs, où l'on était soucieux de trouver des équipes stables ou de faire valoir certaines projets.

On peut supposer que, durant cette première phase, l'accompagnement de proximité a eu des difficultés à se mettre en place, et de ce fait le travail de recherche. En revanche, la constitution de l'échantillon a donné lieu à un important travail de recensement et d'analyse des projets d'école, dont la restitution a suscité des rencontres et des formations appréciées, voire la mise en œuvre de réseaux d'échanges et de mutualisation (cf. notamment, RRA-Reims, p.80-87).

Les archives montrent de nombreux comptes rendus de réunions académiques et départementales, exprimant les positions et interprétations des équipes, explicitant les orientations choisies dans des formulations et des textes qui mériteraient une analyse approfondie.

L'engagement des écoles et l'abandon de l'échantillon national

Dans la majeure partie des cas, les chefs de projet et les équipes académiques avaient respecté les quotas imposés par l'échantillonnage, même si les candidatures des écoles et leur sélection ont été opérées différemment dans chaque académie.

A **Lille**, l'échantillon s'était constitué par « un appel à candidatures plusieurs fois lancé dans les départements ». Ce sont les inspections académiques qui ont communiqué des listes d'écoles « volontaires » pour participer à la recherche. De même à **Lyon** où la cellule de recherche académique « souhaitant dissocier les deux registres institutionnels (académique

pour l'INRP, départemental pour les IA) a laissé les inspecteurs d'académie maîtres de la constitution du vivier départemental, à charge pour eux d'examiner attentivement les projets des écoles candidates et leur adéquation avec les principes pédagogiques de la Charte ».

Ces deux académies, entre autres, avaient choisi de ne pas respecter les quotas imposés et de conserver par exemple toutes les écoles volontaires d'un département, présentant des caractéristiques dignes d'intérêt, afin de ne pas pénaliser des écoles volontaires. Dans ce cas, l'échantillon retenu a été supérieur au quota demandé.

A ce sujet, le RRA de **Lyon** fait part d'un regret : « 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 ? » (RRA-Lyon, p. 12).

Motivations à l'engagement des écoles

Selon les rapports académiques et notamment ceux de **Lyon** et **Lille** (RRA-Lyon, p. 10-11), les principales motivations de l'engagement des écoles peuvent se caractériser de la façon suivante :

- Une partie non négligeable des écoles candidates étaient connues pour être **des équipes déjà mobilisées sur des projets**, notamment liés à l'aménagement du temps et des rythmes scolaires. Leur candidature est le moyen de confirmer ou de réaffirmer leur engagement pédagogique.
- D'autres écoles volontaires (et leurs directeurs en particulier) ont vu dans l'opération une possibilité de **répondre à un besoin précis et identifié** dans leur contexte spécifique d'enseignement et de vie scolaire : leur candidature est l'occasion de faire l'expérience d'un dispositif, d'un outil, et de travailler à la constitution d'une équipe autour d'un projet expérimental.
- D'autres espéraient trouver dans l'accompagnement prévu, une **aide à la formalisation de questions qu'elles se posent**. Leur candidature est pensée comme la recherche d'une identification de leurs difficultés (différente du conseil pédagogique) justifiant la mise en œuvre d'une expérimentation.
- D'autres, encore, ont ressenti plus ou moins directement une pression des circonscriptions. Leur candidature n'est pas toujours synonyme de volontariat, on peut y voir la conséquence de **relations hiérarchisées entre écoles et circonscription**.

- La candidature d'autres équipes était motivée par la **recherche de moyens et de ressources**, le plus souvent matérielles et financières, pour mener à bien un projet, ou bénéficier de meilleures installations.

Évolution politique et difficultés

La démission du ministre Claude Allègre (mars 2000) suivie trois mois plus tard de celle de Philippe Meirieu a provoqué la déception et le désengagement de nombre d'équipes d'écoles ainsi qu'un certain nombre d'abandons d'équipes académiques dont celles de Paris, de Versailles, de Bordeaux, de La Martinique (voir à propos de ces difficultés le rapport circonstancié de l'Académie de Corse, qui a réussi à surmonter cette étape). D'autres académies ont réussi à maintenir une activité, puis ont renoncé lorsque d'autres facteurs de déstabilisation sont intervenus : défaillances du pilotage national, départ du chef de projet appelé à d'autres fonctions, difficultés à trouver des appuis ou des relais institutionnels, à organiser et maintenir l'accompagnement ou le suivi des écoles (Montpellier, Rennes², Poitou-Charentes, La Réunion).

Le nouveau ministère, sans reconduire ni abandonner la Charte, a permis le maintien de la recherche INRP et les moyens qui lui étaient attribués par les directions de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur, principalement sous forme de 15 demi-postes d'enseignants du premier degré et d'heures supplémentaires.

La plupart des écoles ne s'étaient pas engagées par hasard mais bien sur l'adhésion à une Charte. Les effets de la disparition du terme, en relation avec la signification du mot, sont analysées dans le rapport de l'académie de **Corse** : « La *charte* n'est pas seulement un ensemble de règles (charte des Nations Unies), c'est aussi un acte contractuel, qui repose sur un accord entre toutes les parties concernées par une transaction. Appliqué à la construction de l'école du XXI^{ème} siècle, ce concept fort supposait une réflexion croisée de toute la communauté éducative, destinée à éclairer, en fin de compte, le ministre, l'autorité politique en matière d'éducation. La Charte concernait les écoles et l'administration locale, départementale, académique et nationale de l'Education nationale. La présence de chercheurs dans les équipes d'accompagnement devait signifier, pour les équipes d'école, que la *recherche* universitaire était mise au service de la *recherche* de progrès et d'adaptation de l'école au monde contemporain, au profit de tous. Dès lors que la « Charte pour bâtir l'école du XXI^{ème} siècle » est devenue une « *recherche* sur l'école primaire »,

² L'équipe académique de Rennes a renoncé à la recherche accompagnement avec les écoles mais s'est investie dans une recherche sur le partenariat, dont elle a rendu compte dans un rapport académique.

l'une des finalités du dispositif (bâtir l'école, en communiquant des recommandations au ministre), a semblé disparaître » (RRA-Corse, p.7).

Nombre de cadres institutionnels n'étaient sans doute pas très partisans de la Charte. S'étant contentés dans un premier temps de ne pas décourager le processus, ils ont eu ensuite la possibilité d'abandonner les différentes formes de soutien logistique, en temps libéré, en stages accordés, en moyens financiers, toutes choses indispensables pour que s'accomplisse le travail de recherche dans les écoles. Le désengagement de certains responsables, la diversité des modalités d'engagement des écoles, la difficulté de la démarche entreprise ont donc ainsi provoqué l'abandon de nombreuses écoles (cf. tableau en Annexe 2 présentant l'évolution de l'échantillon national).

Les désengagements d'écoles

Dans les académies où la recherche s'est poursuivie, les motifs d'abandon ont fait l'objet de commentaires et d'analyses. Parmi les motifs les plus couramment reconnus, on peut citer :

- Les modifications et mouvements de personnels intervenant dans les équipes d'écoles,
- Une insuffisante lisibilité de la recherche provenant de la confusion à l'intérieur même de cette opération entre le processus d'innovation de la charte et la recherche,
- Une insuffisante lisibilité du rôle de l'INRP, « apparaissant pour certains comme l'outil de réforme utilisé par le ministère » (RRA, Lille, p.6),
- Le décalage entre l'investissement des écoles, l'accompagnement reçu ou les moyens accordés, certains déclarant « avoir plus donné que reçu, en particulier en temps de concertation ».
- Le décalage entre l'accompagnement attendu par les écoles et l'accompagnement effectif, compte tenu des difficultés à mobiliser des chercheurs dans tous les départements de certaines académies.

Les rapports académiques font état de difficultés vécues parfois douloureusement par les équipes académiques se trouvant dans l'impossibilité de mettre en place un véritable accompagnement dans certains départements, en raison du faible nombre d'enseignants-chercheurs impliqués et d'accompagnateurs volontaires en général. (RRA, Amiens, p.4, RRA-Caen, p.33).

Une accompagnatrice de Nice (RRA-Nice) exprime la profonde déception des écoles et des accompagnateurs en 2000 :

C'était une occasion rare de lier travail du terrain et recherche qui était offerte aux écoles. De mon point de vue, le travail de terrain au quotidien et l'innovation pouvaient trouver ici une certaine reconnaissance. Outre l'intérêt pour la recherche et les résultats que nous pouvions

escompter, elle constituait pour les écoles une manière originale d'officialiser, de valoriser, de publier un travail et un investissement qui restent bien souvent dans l'ombre. Pour des équipes qui « cherchent » depuis des années les moyens de permettre au plus grand nombre d'enfants de réussir, cette proposition a suscité des espoirs importants. La dynamique créée dès 99 est malheureusement retombée, pour des raisons qu'il ne convient pas d'analyser ici, mais qui paraissent à la fois conjoncturelles et politiques.

A **Aix –Marseille**, le dispositif a perdu 78% des écoles engagées, réparties dans les trois départements, les plus éloignés du centre administratif³ (Hautes-Alpes et Alpes de Haute Provence), mais également le centre administratif lui-même (Bouches du Rhône).

Les équipes d'écoles dont les académies se sont désengagées (**Paris, Versailles, Bordeaux, etc.**) ont été encore plus démunies, certaines ignorant même que le dispositif de recherche avait été maintenu sur le plan national.

L'échantillon final

En définitive, ce sont, selon les données dont nous disposons :

- **315** écoles ou équipes⁴ qui ont participé jusqu'à son terme à la recherche accompagnement et dont le rapport écrit a été transmis à la Mission École primaire et pris en compte pour la présente synthèse.
- **433** écoles recensées en 2002 qui ont participé à la recherche accompagnement et dont le nombre nous est indiqué par les rapports académiques.
- Pour établir une comparaison avec l'échantillon initial (1652), il faut ajouter les écoles qui ont constitué l'échantillon final⁵ ou sur lesquelles ont porté une partie des recherches conduites par les équipes universitaires des académies d'Orléans-Tours (71), de Toulouse (50) et de Dijon (174), soit **728** écoles.

En ce qui concerne les 315 écoles qui constituent « l'échantillon final », les caractéristiques suivantes ont pu être établies :

³ Phénomène très fréquemment constaté.

⁴ Certains regroupements n'ont adressé qu'un rapport, certaines écoles en ont adressé un par cycle.

⁵ Données figurant dans le rapport académique.

CARACTERISTIQUES DES ECOLES		
	FREQUENCE	POURCENTAGE
ECOLES MATERNELLES	91	44 %
ECOLES ÉLÉMENTAIRES	135	27,5%
ECOLES PRIMAIRES	89	28,5%
TOTAUX	315	100%

ECOLES À CLASSE UNIQUE	19	5,5%
ECOLES DE 2 À 5 CLASSES	133	44%
ECOLES DE 6 À 12 CLASSES	149	47%
ECOLES DE PLUS DE 12 CLASSES	14	3,5%
TOTAUX	315	100%

ECOLES EN ZEP-REP	65	20%
ECOLES EN RPI	23	7,5 %
ECOLES PRIVÉES	6	2 %

3- LA RECHERCHE AU NIVEAU ACADEMIQUE.

Conformément aux prescriptions, un chef de projet pour la recherche a été désigné par le recteur en concertation avec le directeur de l'INRP. Ce chef de projet devait avoir « une bonne connaissance de l'école primaire, posséder une expérience de l'animation d'équipes et du travail en réseaux ainsi qu'une très solide expérience de la recherche ». En effet, c'est lui qui garantit, sous l'autorité scientifique de l'INRP et dans le cadre du protocole national de recherche, la qualité des travaux menés ».

« Ses tâches consistent à :

- constituer le groupe académique de recherche,
- coordonner et animer, avec lui, la recherche au niveau académique,
- mettre en réseau les équipes engagées,
- organiser la recherche sur le terrain pour qu'elle puisse s'effectuer dans les meilleures conditions,
- participer aux rencontres nationales permettant la cohérence du travail,
- participer à l'organisation des colloques académiques et des rencontres départementales.

Le chef de projet académique est chargé d'animer, en coordination permanente avec l'INRP, l'équipe de recherche dont il s'est entouré. Celle-ci peut comprendre des formateurs de l'institut universitaire de formation des maîtres (IUFM), des universitaires (enseignants-chercheurs en sciences humaines...), des professionnels de terrain (des enseignants maîtres formateurs, des instituteurs et des professeurs des écoles, des directeurs, des membres des mouvements pédagogiques...).

Les services académiques facilitent le travail du chef de projet, de équipes et des chercheurs.

Les écoles engagées sont associées à la recherche; elles construisent, avec l'aide de l'équipe académique des éléments de réponse aux questions posées par les différents principes pédagogiques de la recherche. L'accompagnement des écoles et de la recherche se poursuivront pendant trois ans ».

Ces principes généraux ont été interprétés et adaptés de façons diverses dans les académies. Les différences observées relèvent du statut et de la fonction du chef de projet qui conditionnent en partie l'équipe dont il a pu s'entourer. Elles relèvent aussi de l'implication des responsables et des relais institutionnels locaux, elles sont fonction également de l'interprétation par chaque équipe de la nécessité de « construire avec les écoles ». Pour dresser quelques constats et faire émerger des caractéristiques, il convient de s'appuyer sur les documents élaborés et diffusés dans les académies et les synthèses des différentes étapes concernant la constitution de l'équipe de recherche et la mise en place du dispositif.

Les tableaux « Équipes de recherche académiques 1999 et 2002 (figurant en Annexe 3) présentent un état initial et un état final de la nature de ces équipes, élaboré, soit à partir des renseignements fournis par les rapports de recherche académiques, soit à partir des archives de la Mission École primaire.

3-1- CONSTITUTION DES EQUIPES DE RECHERCHE

Les équipes de recherche ont été le plus souvent constituées conformément aux principes initiaux sous forme de regroupements multicatégoriels. Cependant, en fonction du statut du chef de projet, la constitution de l'équipe a pu présenter des équilibres différents.

Si le chef de projet est un enseignant chercheur, de l'université ou de l'IUFM, l'équipe comprendra davantage d'universitaires que s'il est un Inspecteur d'académie (IA) ou de circonscription (IEN). Il en va de même pour l'organisation de la recherche, du dispositif de recherche et d'accompagnement. Ce n'est toutefois pas le cas en **Limousin** où le chef de projet et son adjointe furent les seuls enseignants chercheurs de l'équipe.

Par exemple, le chef de projet de l'équipe académique de **Nancy-Metz** est un maître de conférences (MCF) de l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM), directeur-adjoint de l'IUFM, rattaché lui-même à un laboratoire universitaire de psychologie cognitive. L'équipe de recherche et d'accompagnement comprend 32 personnes : trois MCF de l'IUFM, trois Inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN), un Inspecteur pédagogique régional, Inspecteur d'Académie (IPR-IA), un IEN adjoint à l'Inspecteur d'académie (IA), quatre professeurs d'IUFM (PIUFM), quatre représentants des quatre centres départementaux de l'IUFM, quatre directeurs d'école, représentants départementaux des équipes de terrain, quatre représentants des mouvements pédagogiques (CEMEA, FOL, ICEM, OCCE), un représentant du Centre régional de documentation pédagogique (CRDP), un représentant de la direction diocésaine de l'enseignement catholique.

Pour l'équipe académique de **Clermont-Ferrand**, le chef de projet est un IEN, assisté par un enseignant-chercheur de l'IUFM (qui accompagne une école et assume l'expertise scientifique). L'équipe comprend 17 personnes pour 40 écoles engagées, est composée de trois IEN, et un IA-IPR, tous responsables départementaux, assistés par des professeurs des écoles ou instituteur maître formateur (PEIMF). L'équipe ne comprend que deux professeurs d'IUFM et donc un seul enseignant chercheur.

Ces compositions diverses au départ vont le plus souvent se maintenir comme telles, mais dans la plupart des cas avec une restriction du nombre de personnes impliquées, par rapport

à l'équipe opérationnelle définie au départ : à **Clermont-Ferrand**, à **Aix-Marseille**, ce sont ces équipes réduites qui terminent l'opération. On notera toutefois la constance de certains équipes comme celles de **Nancy-Metz** ou **Lille**, l'évolution positive de l'équipe de **Rouen** grâce à l'investissement constant de la direction de l'IUFM (dotation en personnel mais aussi en moyens : un demi-poste de secrétariat a pu apporter un confort de travail salutaire). Cependant, le départ du chef de projet et son remplacement par une MCF, chargée de la recherche à l'IUFM, associée au laboratoire CIVIIC de sciences de l'éducation de l'université de Rouen y ont certainement contribué.

Sur l'ensemble des académies, on constate que peu de laboratoires universitaires en sciences de l'éducation se sont associés aux équipes de recherche accompagnement, à l'exception de ceux des universités de **Rouen** (CIVIIC), et surtout d'**Amiens** (CURSEP), dont le chef de projet, son adjointe et des chercheurs de l'équipe sont membres. Ceci peut s'expliquer par le caractère de l'opération et la nature même de la recherche préconisée. En revanche la présence et le maintien comme chefs de projet académique de plusieurs directeurs adjoints ou responsables « recherche » d'IUFM (**Corse, Lille, Lyon, Nantes, Nancy-Metz, Rouen, Strasbourg**) est un indice certain de l'intérêt que ces instituts y ont décelé pour la formation continue des enseignants du premier degré et des formateurs IUFM. Les dispositifs de recherche et d'accompagnement mis en place ont pu aboutir dans certains cas (**Nancy, Lyon, Rouen**) à une véritable ingénierie de formation.

3-2- LES DISPOSITIFS ACADEMIQUES ET LES STRATEGIES DE RECHERCHE ET D'ACCOMPAGNEMENT

Recherche-accompagnement, recherche accompagnée

Les académies s'inscrivant dans la recherche-accompagnement proposée par Philippe Meirieu et la Mission École primaire ont mis en place une organisation relativement proche, interprétant les principes posés dans la proximité d'une recherche-action à grande échelle. L'équipe de recherche ou les binômes d'accompagnement (en principe, un chercheur et un praticien) partent sur les bases d'une observation dite participante (selon les chercheurs anglo-saxons), ou interactive (selon les chercheurs du CRESAS-INRP). Ces approches ont en commun de s'appliquer à une démarche fondée sur la résolution de problème, de concerner l'ensemble des partenaires impliqués dans le projet, d'avoir une fonction de régulation dans la mise en œuvre du projet et dans une situation en évolution,

de reconnaître la contribution du praticien dans la connaissance de ce qu'il vit et de s'appuyer pour la description et la relation des travaux sur le dire des acteurs. Ce type de recherche se situe dans la durée et implique un engagement conjoint dans l'analyse de ce qui est observé et une confrontation régulière des acteurs et de leurs perspectives. Cependant dans le cadre de cette recherche, comme on le montre dans la quatrième partie, une méthodologie spécifique mais obéissant à un cadre commun, a été construite dans la plupart des académies.

Les dispositifs montrent des configurations diverses suivant l'articulation qui a pu être construite entre les principes de départ et le contexte local. Les régulations nationales ont permis des échanges fréquents entre INRP, chefs de projet et équipes de recherche. Les membres de la Mission École primaire ont de leur côté assisté régulièrement aux colloques et réunions académiques. « Le Comité National de Suivi a permis d'entretenir le souffle et l'homogénéité d'une telle recherche » (RRA,-Nantes, p.8).

Les configurations de recherche mixtes

Les équipes académiques de **Toulouse** et d'**Orléans-Tours** ont mis en place à l'origine des dispositifs que nous dirons mixtes, car ils souhaitaient organiser d'une part un accompagnement des écoles et d'autre part des recherches sur un mode plus conventionnel.

- Dans l'académie d'**Orléans-Tours**, « l'équipe de recherche académique avait pour objectif premier de mesurer les effets des modes d'organisation pédagogique et de partenariat éducatif sur les apprentissages et le développement des enfants. Cette recherche était non exclusive et elle pouvait être enrichie par des études spécifiques des acteurs de terrain sous l'autorité de l'Inspecteur d'académie concerné, ce qui fut fait à Bourges et a donné lieu à une monographie INRP, jointe au rapport académique ».

La recherche comprenait deux phases :

- La première phase « devait permettre d'accompagner les enseignants des écoles engagées dans la recherche et d'analyser leurs projets d'école. Elle laissait également la possibilité de conduire des recherches spécifiques à la demande des enseignants ».
- La seconde phase « visait à mesurer l'efficacité» fonctionnelle des aménagements du temps et des dispositifs pédagogiques mis en place dans les écoles de la

recherche académique » et s'appuyait sur les travaux et recherches de François Testu et de son équipe (RRA, p.5).

- A **Toulouse**, le dispositif créé en 1998 par les équipes de l'université (Marc Bru, Jean-François Marcel) et de l'IUFP (Nicole Delvolvé) comportait selon le rapport (RRA, p. 5-6) deux aspects :

- Un volet « accompagnement» avec pour objectif, d'aider les écoles à s'approprier la Charte et à réfléchir aux développements réalisables et adaptés aux conditions locales. Ce dispositif d'aide nécessitant un lien avec le terrain, plusieurs formes ont été envisagées, courrier et échanges de documents par voie électronique, participation à des actions de formation programmées dans le cadre institutionnel (stages d'école ou inter-écoles...)

- Un volet recherche présentant deux composantes:

- Une recherche de type « AVEC » dont l'objectif était de réunir les moyens théoriques, techniques et méthodologiques pour contribuer (grâce à une aide et une contribution ponctuelles à la réalisation d'études locales) à la résolution de problèmes propres à un site ou une école (comme, par exemple, l'évaluation interne d'un dispositif).

- Une recherche de type « SUR » qui a consisté dans un premier temps à recueillir des informations sur des thèmes à problématiser, afin d'alimenter un travail de réflexion et/ou de faire un état analytique des lieux. Il s'agissait de recherches visant à rendre compte du fonctionnement des écoles engagées dans le dispositif « Charte pour l'école du XXI^{ème} siècle ».

Dans l'académie de **Dijon**, où la responsabilité de la recherche a été confiée à un chercheur de l'IREDU, il est expliqué que « tout en nourrissant l'échantillon national de l'INRP, l'équipe a conçu un programme de recherche spécifique. En premier lieu, un dispositif empirique large a été mis en place au niveau de l'ensemble des écoles afin de décrire leurs caractéristiques, celles de leurs projets et de leurs activités, mais aussi de permettre une mesure sur la période étudiée et dans toutes les écoles considérées, de la progression scolaire des élèves dans plusieurs disciplines académiques. En second lieu, dans ce cadre général, des analyses ont été menées articulant approches quantitatives et qualitatives du fonctionnement des écoles » (Note de synthèse, C. Leroy-Audoin).

3-3 LES MISES EN ŒUVRE D'UNE RECHERCHE ACCOMPAGNEMENT

Les difficultés et les intérêts déclarés d'une telle recherche

- Pour la plupart des équipes, comme l'explique le chef de projet de l'académie de Rennes qui a dû abandonner la recherche-accompagnement en 2000 (*cf. supra*), « la logique de la recherche d'accompagnement n'est pas apparue immédiatement, en ce sens qu'elle s'est construite à partir de la combinaison de deux éléments : d'un côté, les premiers contacts avec les écoles qui ont permis de cerner leurs questionnements sur le dispositif et ses attentes (notamment à travers l'organisation des premiers stages) ; de l'autre côté, la recherche d'une cohérence, d'une culture commune à l'intérieur du groupe de recherche nouvellement constitué ».

A l'issue des premiers contacts avec les équipes d'écoles, la diversité et la singularité des pratiques et des fonctionnements ont amené l'équipe de recherche à formuler le postulat que ces pratiques d'écoles, souvent jugées modestes voire même ignorées parce qu'incarnées dans l'action et le faire, abritent bien souvent l'innovation recherchée. Sur la base de ce postulat, le groupe de recherche a donc choisi d'inscrire son travail dans une approche qualitative, s'appuyant sur la parole des acteurs afin de décrire ces pratiques contextualisées, de les comprendre et de les faire évoluer de concert.

Dès lors les membres du groupe académique de recherche se sont constitués en binômes avec pour objectifs de rencontrer les équipes d'écoles pour définir un calendrier de rencontres, d'affiner les objets de recherche, les hypothèses de travail et les observables. Un compte-rendu des rencontres réalisé par le binôme de chercheurs et validé par l'équipe d'école constituait la mémoire de ce travail, dans la perspective à terme d'obtenir une monographie pour chacune des écoles engagées dans le dispositif.

La conception de la recherche d'accompagnement, par sa spécificité, s'est inscrite en dehors des bornages traditionnels que forme la Recherche Fondamentale, la Recherche Formation ou la Recherche Action. En ce sens, cette nouvelle délimitation du champ de la recherche dite « d'accompagnement » a nécessité une certaine durée pour sa mise en oeuvre, liée au temps d'appropriation de ses modalités spécifiques par les différents membres de l'équipe académique de recherche (RRA-Rennes, p. 12).

- De même en Limousin, « l'équipe s'est lancée au départ dans une recherche accompagnement, sans trop savoir ce que recouvrait ce vocable ». La démarche s'est engagée selon quelques principes qui ont présidé à la mise en place du dispositif avec les écoles et dont, ensuite, on n'a pas dérogé :

- l'équipe de recherche devait partir du questionnement des enseignants des écoles et de l'utilisation de certains outils méthodologiques, l'aider individuellement à choisir un objet de recherche en fonction des résultats de l'état des lieux et des questionnements propres à chaque équipe. Ainsi les collègues des écoles pouvaient travailler sur des thématiques qui concernaient directement leurs pratiques quotidiennes.

- le travail de l'équipe de recherche auprès des écoles devait aussi englober une part de formation à la recherche, notamment par l'appropriation de certaines étapes d'une démarche

de recherche : problématique, hypothèses, observations instrumentées menées rigoureusement, mais aussi par entretiens ou questionnaires auprès des enfants ou des partenaires de l'école.

Un présupposé animait l'équipe : par la recherche, les enseignants des écoles parviendront à une formation, à une autoformation sur un sujet qui les intéresse vraiment. Toutefois, au départ, il ne s'agissait là que d'un présupposé, d'une intuition, sans connaître exactement les modalités de cette formation et ce que recouvrerait cet « accompagnement » (RRA-Limousin, p. 11).

- Pour l'équipe de **Nantes**, le nombre élevé d'écoles, ainsi que l'ampleur de la tâche décrite dans les Livrets 1 et 2 rédigés par l'INRP, ont induit une conception, un espace de recherche et un dispositif qui « diffèrent des pratiques tant en recherche fondamentale qu'en recherche appliquée. Vouloir répondre à la fois à la problématique, aux attentes des équipes pédagogiques, et aux exigences tant humaines que matérielles 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 a suscité des craintes, des critiques, des doutes et des renoncements. Il mérite cependant une analyse objective où devraient apparaître de nombreux éléments positifs » (Feunteun, RRA-Nantes, p. 18). De fait « stimuler les confrontations entre écoles » impliquait réunions, déplacements, dépenses, toutes modalités pratiques déterminantes qu'un grand nombre d'académies ou de départements n'ont pu résoudre sans y consacrer beaucoup d'énergie, parfois en vain.
- L'équipe de l'Académie de **Lyon** a procédé en deux phases et a mis en place à partir de 2000 un dispositif original à plusieurs niveaux associant deux laboratoires de recherche, reposant sur la « nécessaire dissociation dialoguante des questions de travail des écoles et des hypothèses de recherche des labos universitaires ».

Lors d'une première phase, c'est une *cellule académique* réduite qui a été chargée de l'accompagnement à la réflexion des écoles sur leur *question préoccupante*, en présence des équipes de circonscription. L'élaboration conjointe par l'école, la cellule académique et l'équipe de circonscription, d'une « carte de visite » marque à la fois le point d'aboutissement du travail de conception de l'expérimentation et le point de départ de sa mise en œuvre proprement dite.

Dans une deuxième phase, une équipe « équipe interface » de l'IUFM (MCF, PIUFM) a été constituée et chargée de créer les conditions du dialogue et du travail entre les écoles et des laboratoires universitaires associés. Cette équipe a élaboré un argumentaire de recherche

reprenant le questionnement des écoles⁶ et l'a diffusé sous forme d'appel d'offres à des laboratoires susceptibles de trouver un intérêt à ce travail, tout en servant d'appui à la cellule académique, en particulier pour l'encadrement des stages.

- L'équipe d'**Aix-Marseille** a constitué dès la première année, un dispositif sous forme d'un binôme composé d'une personne dite « de terrain » (IEN, professeur des écoles, Conseiller Pédagogique) et d'un chercheur (doctorant, maître de conférences à l'IUFM ou à l'Université) pour accompagner les équipes des écoles. L'équipe académique « s'est fortement appuyée sur les principes énoncés dans le texte du *BOEN* pour mettre en place le cadre méthodologique général d'accompagnement des écoles par les binômes, notamment pour a) faciliter et permettre une prise de distance critique et constructive à travers des rencontres et des échanges réguliers ; b) assister les équipes dans le choix d'un objet de recherche, dans l'analyse et l'interprétation des données en organisant les confrontations des différents points de vue des partenaires ; c) favoriser, tout au long de la recherche, la circulation des idées et des outils de travail utilisés (cf. livret d'accompagnement INRP n°2).
- L'équipe académique de **Grenoble** s'est engagée dans une démarche originale « d'exploration des méthodes d'amélioration de la qualité des apprentissages et des conduites de tous les élèves » s'appuyant sur les pratiques d'évaluation comme levier de transformation. Les écoles de l'académie ont été accompagnées dans leur processus de changement par les équipes de circonscription et les formateurs IUFM (Texte académique, Grenoble, mars 2002).

Le fait de proposer aux écoles et aux enseignants, non seulement une participation à la recherche, mais aussi une responsabilité dans cette recherche, a partout posé le problème de l'initiation ou au moins de l'information des professeurs d'école sur la démarche de recherche, il a par ailleurs posé très fortement le problème de l'information et de la formation des accompagnateurs, quel que soit leur statut. Cette dimension de l'accompagnement et de la formation est devenue dans de nombreux cas la dimension principale de l'opération, voire la préoccupation essentielle des responsables. Elle a pu parfois oblitérer l'intérêt de la problématique de recherche, valorisant le processus aux

⁶ L'école et ses langages; De l'illisibilité de l'école ; Un concept problématique : la traduction indéterminée ; Les échanges didactiques ; La tolérance de l'ambiguité.

dépens du produit, tout en confortant les IUFM dans l'intérêt de l'opération, qui leur permettait de retrouver là l'une de leurs missions, à savoir l'utilisation des démarches de recherche à des fins de formation, confirmant ainsi des propos de J.M. Barbier (1996, p.40) « ce ne sont pas les savoirs produits par ces recherches qui sont intéressants mais le fonctionnement, l'utilisation des méthodes de la recherche, par lesquelles on veut habituer les gens à penser la spécificité d'une situation et donc à développer des capacités d'expression et des compétences complexes ».

Le déficit d'enseignants-chercheurs, étant une donnée de fait dans certaines équipes académiques (**Besançon**, **Clermont-Ferrand**, **Limousin**, **Reims**), a été pour certaines d'entre elles ressenti comme préjudiciable à l'approfondissement des recherches conduites dans les écoles, même si le dispositif s'est maintenu jusqu'à son terme. De surcroît en l'absence de chef de projet, comme ce fut le cas pour **Besançon**, où la recherche a été réduite à un département, l'équipe départementale du Jura s'est trouvée plus proche de l'accompagnement à l'innovation que d'une recherche.

Les rapports entre les équipes de recherche académiques et les missions académiques de valorisation à l'innovation (récemment étendues au premier degré) ont été soit inexistant, soit de collaboration, soit de tension, et dans ce cas, particulièrement en fin de recherche, lorsque les missions sont venues dans les colloques académiques faire aux écoles des propositions souvent avenantes, parfois vécues comme déloyales dès lors qu'elles impliquaient pour les écoles certains renoncements aux fonctionnements antérieurs. Sans comparer les deux modes opératoires, on soulignera que, contrairement à ce qui semble se passer dans les missions d'innovation qui opèrent différents types de sélection, les écoles dans la Recherche Ecole Primaire ont fait l'objet d'un minimum de filtrage. Dans une académie au moins, le chef de projet était également chargé par le recteur d'une mission Innovation-Valorisation, ce qui lui a permis d'engager rapidement certaines écoles dans la rédaction de monographies.

Positionnement des différentes configurations

Pour conclure cette présentation des dispositifs, un positionnement possible des dispositifs est proposé sur un axe à deux pôles, allant de la recherche proprement dite (ou « recherche SUR », selon la terminologie proposée par A. Prost et reprise par l'équipe de Toulouse) à l'accompagnement et à l'innovation.

Ces différents positionnements se sont parfois présentés au sein des académies elles-mêmes, en raison de certains choix qui ont pu être faits⁷, en raison de la qualité de l'accompagnement, de l'encadrement-recherche par des accompagnateurs, de la composition même des binômes d'accompagnateurs. C'est ce que précise le rapport de Corse :

La présence des enseignants chercheurs dans les équipes d'accompagnement a favorisé la prise de recul des équipes enseignantes des écoles dans la phase de définition des objets d'étude. [...] L'apport des maîtres de conférences a souvent consisté à aider à la conceptualisation en clarifiant ce qui relève de chacun de ces champs, et à étayer la documentation et les connaissances des enseignants d'école. A l'autre extrême, les équipes entièrement constituées de formateurs de terrain risquaient de rester dans le registre de l'aide à l'innovation. Mais il est à noter que nombre de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs, souvent eux-mêmes engagés dans des études à l'université, et pour certains d'entre eux, étudiants en thèse de science de l'éducation, ont trouvé dans le dispositif l'occasion d'adopter une attitude différente de celle que leur confère leurs fonctions institutionnelles (RRA-Corse, p.18).

Ces dernières remarques conduisent à analyser la fonction d'accompagnement, devenue centrale dans cette recherche et les différents rôles qu'ont eu à construire et assumer les accompagnateurs en l'absence, pour la plupart, d'expérience préalable.

Modalités, formes et pratiques d'accompagnement

Lors du dernier séminaire réunissant les chefs de projet académique en mars 2002, tous se sont accordés pour souligner la diversité et la complémentarité des modalités mises en œuvre. Un consensus a pu néanmoins se constituer autour de certains traits saillants, le point retenu comme essentiel étant le cadre non-hierarchique dans lequel se sont situés les relations et les échanges et les diverses formes de communication entre acteurs. Car le terme « accompagnement » renvoie plus largement aux réunions et démarches de formation mises en place, aux stages, colloques, conférences, à la production de documents

⁷ « Recherche sur » conduite par un chercheur de l'académie de Strasbourg, par exemple.

spécifiques et d'outils méthodologiques, comme en témoignent ces propos d'un accompagnateur de Nancy :

L'accompagnement s'est accompli tout au long des trois années depuis septembre 1999 : sept jours de stage, six journées de colloque ou forum, dix «conférences pédagogiques» de trois heures et soixante heures d'accompagnateur en fonction des besoins, à la demande et sous des formes diverses (en observation dans les classes, en réunion de recherche, en co-écriture, en animation pédagogique, en régulation). De plus des écrits « navettes » entre chaque équipe et nous-même ainsi que notre carnet de bord d'accompagnement ont permis de construire les traces de ces recherches en pédagogie. (Textes académiques, Nancy-Metz)

Le rapport de l'académie de **Nancy-Metz**, où l'équipe est restée la même depuis les débuts de l'opération, explique comment les différentes formes d'accompagnement se sont mises en place :

L'INRP et les membres du Comité National de Suivi insistent dès 1999 sur l'importance à accorder à l'accompagnement des équipes sous forme de rencontres et de réunions de travail pour analyser, comprendre et maîtriser les choix de pratiques. Le projet de l'INRP est alors de produire « des outils d'intelligibilité » des pratiques éducatives. C'est pourquoi la recherche rassemble dès le début les conditions d'un partenariat nouveau entre les équipes de chercheurs et les équipes de praticiens. Ce partenariat se réalisera à travers des rencontres à plusieurs niveaux:

- **accompagnement dans les écoles par des binômes**, regroupant deux personnes de statuts différents (un chercheur et une personne de terrain),
- **stages inscrits aux plan de formation académique ou départemental**, « ce qui montre très tôt que les moteurs et relais du dispositif seront ceux qui habituellement organisent la formation ou la recherche pédagogique ».
- **colloques annuels sous la présidence du recteur**.

Toutes les académies engagées dans la recherche-accompagnement ont utilisé ces trois modalités principales.

Le rapport académique de **Lille** explique de façon détaillée comment les différentes formes de stage ont été modulées dans le temps. Ce sont d'abord des stages de 2 jours qui ont été organisés afin de permettre à toutes les écoles inscrites dans l'échantillon de participer à ces journées de réflexions. Il s'agissait d'inciter un représentant de l'école « à devenir un relais qui pourrait transmettre les informations données mais aussi impulser les réflexions nécessaires à la recherche », aider à construire la problématique et à définir l'objet de recherche. Il semble que ce rôle de relais⁸ ait eu des difficultés à se mettre en place mais que ces moments aient été utiles pour la communication et la transmission des informations :

Nous avions pour objectif de guider la réflexion des représentants d'école présents de manière à ce qu'ils puissent, de retour dans leur établissement, poursuivre cette réflexion en équipe, et dégager, à partir d'outils construits dans les stages, une problématique de recherche, assortie

⁸ Le rôle de relais entre l'équipe d'école et l'équipe académique a été prévu et organisé en Guadeloupe où le directeur ou un autre membre de l'école est inclus, dès sa constitution, dans l'équipe de suivi de chaque école.

d'hypothèses. Ce travail devait permettre à l'équipe de définir un objet de recherche pour l'observation duquel ils pourraient solliciter la présence et le suivi d'un chercheur. Ces moments de stage ont été utiles pour donner des informations mais le rôle de relais des participants ne s'est pas partout mis en place, les enseignants attendant qu'un contact s'établisse avec un chercheur et cela avec toute l'équipe.(RRA-Lille, p.10).

L'année suivante, dans l'académie de **Lille**, ce sont des stages d'une semaine qui ont été organisés, obligeant tous les membres d'une équipe à s'inscrire pour un temps de réflexion et de recherche accompagné par un ou plusieurs chercheurs. Les stages d'une semaine reprennent les mêmes objectifs que les stages de 2 jours, mais laissent plus de temps aux équipes pour préciser une problématique sur laquelle elles se sont déjà plus ou moins accordées, et éclaircir les hypothèses et les indicateurs qui accompagnent leur recherche. Certains de ces stages ayant été supprimés en cours d'année, car tributaires des moyens de remplacement académiques, l'équipe s'est tournée vers les centres IUFM dont les professeurs des écoles stagiaires (PE2), titularisés vers début juin, pouvaient être mis à disposition de la recherche en fin d'année. C'est ainsi que dans l'académie de **Lille**, en juin 2001 et 2002 des écoles ont pu bénéficier remplacements avec le concours des centres IUFM départementaux.

Des stages de ce type ont été organisés dans toutes les académies. Dans l'académie de **Limoges**, c'est cette formule qui a été également utilisée pour réunir les membres de l'équipe académique, permettant un fonctionnement en réseau, l'information et la formation de l'équipe.

A **Amiens**, afin de répondre aux besoins formulés par les équipes, « les interventions lors des stages, ont principalement porté sur l'élaboration de la problématique et de la démarche de recherche, la construction d'outils de recueil et d'analyse de données, l'aide à l'élaboration du rapport de recherche ainsi que la communication des informations transmises par l'INRP » (RRA-Amiens, p.12).

Des difficultés de remplacement, sensibles dans certaines académies, ou dans certains départements (**Caen**) ont pénalisé le déroulement même de la recherche et, particulièrement la dernière année (**Grenoble, Besançon**), ont pu perturber la réalisation de l'ultime étape et notamment l'écriture des rapports.

Ces stages ont constitué des lieux de rencontre entre les membres des équipes de recherche et les enseignants des écoles. Ils ont donné une visibilité locale à la recherche et une forme d'institutionnalisation. Ils ont permis de mener un travail de réflexion pour l'élaboration des objets de recherche des écoles, ainsi que des formations aux méthodologies de recherche. Ils ont également permis aux écoles de se rencontrer. Le fait de pouvoir

communiquer et partager ses difficultés s'avérait une source de « réassurance » pour la continuité du travail (RRA Limousin, p. 15).

*Les colloques académiques*⁹

Ces colloques étaient préconisés par le texte officiel. La plupart des académies sont parvenues à organiser au moins deux colloques académiques ou manifestations de type « forum », ou « assises », pendant la durée de l'opération, permettant de réunir toutes les écoles en présence du recteur, d'un ou plusieurs inspecteurs d'académie et de solliciter l'intervention de chercheurs spécialistes du champ. Tous les rapports ou presque, citent, voire relatent parfois longuement, le premier colloque, qui a été temps particulièrement « fort », comme en témoigne cette relation du rapport de **Lille** (p.12) :

Le samedi 21 octobre 2000, l'Université Charles de Gaulle à Villeneuve d'Ascq accueillait notre colloque académique, que Monsieur le Recteur, et Messieurs les Inspecteurs d'académie ont réhaussé de leur présence.

Les ateliers ont rassemblé près de deux cents personnes. Durant cette journée, enseignants, conférenciers, venus parfois de loin, partenaires de l'école, parents, élus, conseillers pédagogiques, représentants d'associations et de mouvements pédagogiques, inspecteurs de l'Education Nationale, aides éducateurs, tous ont pu assister aux débats, présenter des fonctionnements, humbles mais riches, animer les ateliers ou tout simplement écouter les témoignages croisés des uns et des autres.

[...] Témoignages d'écoles volontaires, échanges et réflexion menée collectivement s'articulent, sous la conduite d'un animateur, autour de six tables rondes. [...]

Les travaux conduits lors de ces colloques ont généralement fait l'objet de publications, sous forme d'actes ou de synthèse, ou pour le moins d'une diffusion en ligne sur les sites académiques. Nous regrettons de n'avoir pu constituer, pour le présent rapport, un inventaire raisonné des interventions et des thèmes abordés.

Toutefois, ils ont sans doute favorisé, davantage que les stages, la création de liens entre chercheurs et acteurs de terrain, en facilitant les échanges et en valorisant le travail des uns et des autres. L'équipe de l'Académie de Caen a d'ailleurs consacré en novembre 2000 un séminaire à cette question « Transformation de l'école : quelle synergie entre les acteurs de terrain et les chercheurs ? » (RRA-Caen, p.29).

Évolution des équipes d'accompagnement

La composition initiale des équipes académiques d'accompagnement a parfois évolué de façon sensible (cf. Annexe 3, Tableaux présentant la composition des équipes académiques en 1999 et 2002). Dans certains cas ce sont les enseignants-chercheurs qui se sont

⁹ Les dates et lieux de ces colloques, ainsi que pour certains leur programme et contenu sont consultables sur le site Ecole primaire.

désengagés, dans d'autres les IEN, parfois les deux, par manque d'intérêt pour certains, le plus souvent pour la majorité d'entre eux en invoquant le manque de temps.

Le rôle joué par les conseillers pédagogiques et maîtres ressources de secteur ou départementaux est apparu prépondérant dans certaines académies. Nous ne disposons pas suffisamment de matériaux pour en approfondir les caractéristiques et cette question demeure une voie à explorer au-delà de cette recherche.

D'une manière générale, les équipes académiques ont fait le constat d'un déficit en « chercheurs », qu'il s'agisse des chercheurs de l'INRP, correspondants académiques, dont peu sont allés au terme de la recherche (en raison des évolutions de l'INRP et de la Mission École primaire, de l'évolution des équipes académiques dont ils étaient chargés) ou des enseignants-chercheurs des universités ou IUFM impliqués dans les équipes académiques.

Dans l'académie de **Rennes**, l'évolution des objets de recherche des écoles, – d'une centration sur les savoirs disciplinaires, la majorité des écoles sont passées à une centration sur les dispositifs, les partenaires ou la construction de l'autonomie de l'enfant– a provoqué l'éloignement des chercheurs didacticiens qui s'étaient engagés au départ. L'équipe s'est tournée vers les chercheurs en sciences de l'éducation, qui se sont trouvés peu nombreux. On sait par ailleurs que les sciences de l'éducation sont un champ disciplinaire traversé par de nombreuses controverses : une opération comme celle-ci, impliquant une confrontation au terrain n'a pu susciter l'intérêt que des chercheurs préoccupés de formation.

L'accompagnement dans les écoles : les binômes d'accompagnement

La majeure partie des académies a souhaité mettre en place un accompagnement direct et individualisé des écoles sous forme de « binôme d'accompagnement », associant, selon le principe de départ, un chercheur et un praticien. Ces binômes avaient pour fonction d'aider les équipes d'école au plus près, en s'y déplaçant, afin de prendre en compte l'école dans son contexte comme lieu de travail, et de se réunir avec l'ensemble de l'équipe. Cependant, il n'a pas été toujours été facile de trouver des accompagnateurs en nombre suffisant : il semble que la plupart des académies aient eu des difficultés à maintenir le principe du binôme pendant toute la durée de la recherche, faute de temps et de moyens. Les équipes d'écoles restaient alors en contact avec un seul accompagnateur. Dans l'académie de **Limoges**, cette évolution n'a pas été ressentie comme une difficulté, car dès la deuxième année, les attentes des écoles et le positionnement des accompagnateurs étaient entrés en synergie. Ce ne fut pas toujours le cas : là où le dispositif d'encadrement et de régulation de

la recherche a eu des difficultés à se maintenir, la disparition du binôme a pu provoquer un sentiment d'isolement de l'accompagnateur, accentuant la difficulté de son rôle et la nature de son implication, quel que soit son statut par ailleurs.

En **Corse**, cependant, la diminution du nombre d'écoles engagées a permis de renforcer les équipes et de parfois de passer du binôme ou trinôme.

Beaucoup d'académies avaient souhaité dissocier accompagnateurs et équipes d'encadrement des écoles. Les IEN ou conseillers pédagogiques se sont alors rendus dans d'autres secteurs, voire un autre département que le leur. Ce ne fut cependant pas systématique. Dans nombre d'académies, par choix ou nécessité, les conseillers pédagogiques de circonscription (CPC) ont été membres du binôme ; ils ont alors su distinguer leurs rôles pour ne pas créer de confusion entre les deux types d'accompagnement.

Cette décision prise au début de la deuxième année n'a amené aucune réticence de la part des collègues des écoles corréziennes, ni de la part des membres de l'équipe. A ce moment de la recherche (après une année de travail), chacun, dans les écoles et dans l'équipe, avait bien intégré sa place et ses rôles par rapport aux autres. Nous y avons vu l'intégration de la recherche aux préoccupations pédagogiques quotidiennes de chacun. Cette décision pouvait donc être prise sans remettre en cause la recherche et la neutralité de l'accompagnement (RRA-Limousin, p.16).

Dans l'académie d'**Amiens**, où la recherche était encadrée par une équipe universitaire, « les modalités d'accompagnement avaient été conçues au départ de telle sorte que chaque école puisse être encadrée, dans la mesure du possible, par un universitaire, un représentant de l'inspection académique (CPC ou IEN) ou de l'IUFM bénéficiaire et la décharge INRP, chargée de coordonner l'ensemble. Ces dispositions n'ont pu être intégralement suivies dans l'Aisne et l'Oise en raison des difficultés rencontrées au niveau de l'attribution des heures de décharge IUFM (aucune heure attribuée sur les trois années de recherche) et de la contribution très limitée des universitaires, qui s'est bornée, dans ces deux départements, à quelques conseils méthodologiques sur quelques écoles. Pour ces raisons, l'équipe de suivi s'est le plus souvent vue réduite, dans ce cas, à une ou deux personnes, un CPC et, selon les cas, la décharge INRP avec la participation, dans certaines écoles, d'un étudiant » (RRA-Amiens, p.6).

3-4- DESCRIPTION ET EVOLUTION DES TACHES DES ACCOMPAGNATEURS

La fonction, les tâches et rôles des accompagnateurs présentent de multiples facettes. Il semble à ce stade prématûré d'en tenter une synthèse. En revanche, sont présentés dans les pages qui suivent la variété de ces facettes et dans certains cas, les essais de typologie proposés par les équipes académiques.

Points de vue des équipes

- Les tâches des équipes d'accompagnement sont variables en fonction du degré de maturité des équipes d'école dans la réflexion pédagogique et/ou la pratique de l'innovation.

Comme pouvait le laisser pressentir la variété des motifs d'engagement des écoles, les équipes d'école ont fait preuve de degrés divers de maturation dans la réflexion, ressentis et analysés dès les premiers contacts entre celles-ci et leurs accompagnateurs :

- certaines équipes, qui ont déjà une tradition de travail en commun¹⁰ cherchent à présenter et faire valoir leur dispositif.

- d'autres écoles, les plus nombreuses, font état, lors des contacts avec les chercheurs, de difficultés auxquelles elles souhaitent apporter remède. Ce remède est parfois demandé *stricto sensu* comme une prescription du chercheur, considéré comme celui qui détient des solutions. Beaucoup de ces équipes n'imaginent pas encore pouvoir elles-mêmes résoudre leurs difficultés (RRA-Lille, p.11).

- une dernière catégorie ne semble pas encore prête à mener une réflexion ni à faire émerger de ses propres constats, une préoccupation majeure sur laquelle faire porter une recherche.

Ce sont probablement ces écoles qui, au terme de l'année scolaire 1999-2000, communiqueront à l'INRP un ou des thèmes de recherche et non une formulation problématisée (cf. Analyse des questions de recherche des écoles réalisée en 2000 par la Mission École primaire).

Les accompagnateurs devront donc adopter une attitude souple pour s'adapter à cette diversité et réguler l'avancement des travaux des équipes les unes par rapport aux autres. Ils

¹⁰ De nombreuses monographies ou rapports d'école font état de cette tradition sous la forme d'un bref historique. On peut sans trop de risques faire l'hypothèse que ces écoles engagées dans des projets d'aménagement du temps ou d'autres formes d'innovation ont des habitudes de travail d'équipe et de rédaction qui fait que cette catégorie sera sur-représentée parmi les auteurs de rapports ou de monographies.

seront aidés en cela par les rencontres d'écoles et les moments de mutualisation, en particulier lors des stages.

- **Évolution des rôles et postures des accompagnateurs parallèlement au déroulement de la recherche**

Les différentes étapes de la démarche proposée ont entraîné une évolution et un renouvellement de la réflexion en fonction des objectifs et spécificités de chaque étape.

Le rapport de l'académie de **Nancy-Metz**, par exemple, retrace cette évolution en s'appuyant sur la manière dont ceux-ci ont exprimé leurs expériences dans le cadre des rencontres académiques.

En **1999-2000**, lors de l'étape de l'inventaire des activités de l'école, puis du passage à la définition d'un objet de recherche, il s'agit pour les accompagnateurs « d'aider l'équipe à s'engager, à repenser le travail d'enseignant, de créer une culture commune, d'être le garant d'un fonctionnement serein, d'apporter la présence d'une personne non impliquée, d'engager une analyse de pratiques, de permettre le croisement des regards et de faire comprendre qu'on n'a pas de réponses toutes prêtes ». Les accompagnateurs ont déjà « une perception précise de ce qui les attend, mais « une conception où n'interviennent pas encore les notions d'engagement, de prise de risque ».

En **2001**, le premier colloque de la recherche ayant eu lieu, les équipes sont entrées dans la phase de recherche, dans l'observation et l'analyse des pratiques et des situations d'apprentissage. Cet engagement est générateur de tensions, « les premiers blocages arrivent ». Il appartient aux accompagnateurs d'aider les équipes à dépasser ces conflits. Il devient alors important de « savoir s'insérer dans un groupe auquel on n'appartient pas », d'animer des réunions de travail, de créer un lieu tiers, lieu de parole et de consensus, d'aider à la prise de parole, à la reformulation, d'être dans une double posture de témoin et d'interprète qui stimule et fait avancer. Les accompagnateurs doivent être dans l'équipe tout en s'obligant à rester en dehors, et souvent concilier des aspirations contradictoires ou paradoxales.

En **2002**, dans la phase finale lorsqu'il s'agit de faire le bilan, et que le travail de réflexion des accompagnateurs porte sur la nature, la fonction et les limites du travail d'accompagnement, on constate que « la posture des accompagnateurs s'est peu à peu modifiée, ils sont sollicités, non plus pour donner des solutions mais pour aider à la création

de celles-ci. Ils savent que leur conception de la formation a évolué et qu'il leur sera désormais difficile de faire comme avant ». Accompagner à la recherche, c'est à ce moment :

- « aider à assumer le risque, la peur de la nouveauté, savoir résister aux tentations du « je pense à la place », « je fais à la place » et en même temps « accueillir et privilégier la diversité des entrées en formation » : ne plus considérer qu'un enseignant a le même point de départ qu'un autre ;
- « mettre les enseignants-apprenants en situation de rupture, de décrochage par rapport à un quotidien « agi » et non pas « pensé », les inviter à penser des pratiques professionnelles en commun ;
- dans une double exigence, mener une action, piloter, indiquer la direction, et permettre la création, la suspension, le regard distancié et passer ainsi des exigences de l'individu à celles de la communauté ;
- faire les liens avec des démarches similaires, des savoirs d'action produits dans d'autres conditions, avoir recours aux outils de la pensée que sont la langue orale et écrite dans leurs fonctions respectives. (Texte académique, Nancy-Metz, F. Simonnet, 2002)

A **Rouen**, une étude spécifique à l'aide d'un questionnaire détaillé et des comptes rendus de séances de travail, a été réalisée afin de décrire et caractériser les rencontres binômes d'accompagnateurs et équipes d'écoles. Une liste complète des contenus des rencontres y est proposée dans laquelle on retrouve les fonctions relationnelles, méthodologiques, formatrices, heuristiques :

- a- Écoute, reformulation, questionnement
- b- Transmission et explication des documents INRP
- c- Formation à la méthodologie de la recherche
- d- Formation de type pédagogique
- e- Apport de documentation pédagogique et d'éléments de bibliographie
- f- Participation à l'élaboration du dispositif pédagogique
- g- Mise en œuvre, en tant qu'enseignant
- h- Mise en œuvre en tant qu'observateur
- i- Création d'outils d'évaluation
- j- Recueil des données d'évaluation
- k- Autres formes : soutien psychologique à l'équipe, recherche d'intervenants experts, aide à l'analyse des situations évoquées et des constats dressés.

L'équipe de Rouen précise que très rapidement, la plupart des équipes d'école ont demandé aux accompagnateurs un apport théorique, « Qui a écrit quelque chose là-dessus ? Qui a réfléchi avant nous sur ce point ? ». Se sont ainsi engagés parfois des réseaux d'échange

entre accompagnés et accompagnants, par communication téléphonique, plus rarement électronique (Documents académiques, Rouen).

• Aide à l'évaluation

L'accompagnement a joué un rôle prépondérant pour rappeler l'importance et la nécessité d'évaluer et de construire des outils adaptés.

Établir un consensus autour de la nécessité de l'évaluation n'est pas chose évidente : l'évaluation s'avère tantôt négligée face à d'autres urgences ou d'autres priorités, tantôt abandonnée face à l'ampleur de la tâche ou à l'absence d'outils disponibles. En invitant à inventorier et à affiner des indicateurs pertinents et objectifs, on fait la démonstration que l'évaluation est possible si elle reprend ces indicateurs comme critères d'évaluation .(RRA-Lille, p. 28).

En effet, seule l'efficacité du dispositif sur les élèves a pu accorder crédit et crédibilité à des fonctionnements qui sont souvent apparus comme très « coûteux » aux équipes.

L'académie de **Grenoble**, à l'instigation de son chef de projet, a centré sa démarche sur l'évaluation des dispositifs et la construction de référentiels d'évaluation. Elle a montré qu'il importe d'articuler l'évaluation à deux niveaux :

Celui des processus d'apprentissage : il s'agit de permettre le développement d'une évaluation formatrice qui organise le pilotage des apprentissages par les acteurs eux-mêmes. L'idée, c'est de former les enseignants à des pratiques conduisant chaque élève à comprendre les objectifs et les critères de réussite des séquences d'apprentissage

Celui des dispositifs d'enseignement : il s'agit d'aider les équipes éducatives à instaurer une régulation plus réfléchie de leur fonctionnement collectif . L'idée, c'est de former ces enseignants aux compétences professionnelles leur permettant d'expliquer la pertinence de leurs choix organisationnels et les effets de leurs démarches d'enseignement (Document académique, « L'évaluation pour améliorer la qualité des enseignements et l'efficacité des apprentissages », M. Grangeat, 2002).

La démarche mise en œuvre dans l'académie a aidé les équipes éducatives à construire un ensemble restreint et fiable d'indicateurs, dont l'explicitation se construit progressivement, grâce à des apports théoriques qui permettent de dégager les dimensions essentielles de l'objet étudié.

On peut conclure de ce qui précède que les **principales tâches des accompagnateurs** sont, du point de vue général de l'équipe académique :

- la **conduite d'entretien et de discussion de groupe**, faisant appel aux méthodes de l'entretien d'explicitation, telles qu'elles ont précisées par Vermersch (1994) ou de l'entretien réflexif (Schön, 1994, Altet, 1994 ; Cifali, 1996).

- des **tâches de personne-ressource et de formation** : apports théoriques, méthodologie de recherche.
- une **aide à l'évaluation, à la construction d'outils** d'objectivation, d'**indicateurs**, de **référentiels**.
- un **soutien logistique** pour les tâches d'observation, le traitement des données.

Les évolutions montrent que l'on est passé d'une description des tâches à une description de rôles et de postures tendant à dessiner un **nouveau champ d'intervention et une nouvelle fonction**.

Le binôme d'accompagnement (ou l'équipe de suivi) remplit **une fonction pragmatique** en aidant l'équipe à construire une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité pédagogique. Il a également **une fonction praxéologique** en contribuant à l'analyse et la compréhension des dispositifs et des phénomènes observés, par le biais des pratiques déclarées, recueillies, analysées. Pour ce faire, différentes méthodes ont pu être utilisées ou préconisées. Ces méthodes font l'objet de travaux et publications de plus en plus fréquents depuis une dizaine d'années, citons notamment pour les plus récents : *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, P. Perrenoud (2001), un numéro de *Recherche et formation*, 36 (2001) titrant « Le praticien réflexif » ainsi que d'un numéro de la *Revue française de pédagogie*, 138, dirigé par l'un des membres de l'équipe de Toulouse, J. F. Marcel (2002) : « Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation ».

Les IUFM qui ont eu la maîtrise d'œuvre au niveau académique, ont d'emblée articulé recherche, encadrement et formation, bilan, évaluation et régulation, car leurs équipes comprenaient des formateurs soucieux de faire évoluer leur propre posture et identité professionnelle. Cependant, dans les équipes moins bien dotées, c'est à dire comprenant de ce point de vue moins de chercheurs et formateurs professionnels, « l'équipe s'est construite dans la réunion de compétences complémentaires, liées au domaine d'expertise et au positionnement institutionnel de chacun. Ainsi s'est constituée une vraie culture d'équipe » (RRA-Limoges, p.56). Les accompagnateurs ont su et pu, par la continuité et la nature de leur implication et des relations de confiance instaurées, parvenir à maintenir le processus de recherche. C'est pourquoi il nous semble important de citer leurs témoignages.

Point de vue des accompagnateurs

- Le temps de l'accompagnement : entre l'action pédagogique et le temps de la recherche
Un accompagnateur de **Nancy** décrit *les moments forts* de la recherche et de l'accompagnement :

- L'entrée dans le dispositif national et l'annonce de la mise en recherche de chacun des acteurs.
- L'élaboration de l'objet de recherche par émergence, croisements de points de vue, élargissement du regard conceptuel ; puis l'appropriation individuelle et la dénomination conjointe et commune de l'objet de recherche : « notre objet de recherche c'est... »
- Viennent ensuite les premières périodes de doute, de découragement consécutives au face à face à l'inconnu d'une recherche, à l'incertitude de l'issue du parcours engagé, à l'inédit de certaines compétences professionnelles devenant tout à coup incontournables...

Les retours en arrière sont fréquents, les reprises s'avèrent régulièrement indispensables afin de re-synchroniser les temps professionnels, personnels, institutionnels et de la recherche .

De même que la suspension de l'action pédagogique au profit du regard de découvreur ou de chercheur en situation professionnelle ou de l'exposition de son être professionnel devant des pairs, la suspension de l'activité de recherche s'est avérée nécessaire « pour construire en même temps les premiers savoirs issus de l'expérience de soi en action » et éviter de tomber dans le piège de la fuite en avant, dans l'agir toujours plus, pour prendre le temps de penser (Texte académique, Nancy-Metz).

- Peu de récits relatent *le quotidien de l'accompagnement* mais ils méritent d'être cités pour montrer l'importance du volontariat :

Ces quelques lignes veulent tracer brièvement le cheminement de l'équipe pédagogique et de l'accompagnant-chercheur, dans cette réflexion. Il paraît d'abord nécessaire de souligner que nous nous sommes rencontrées pendant les temps de repas ou le soir après la classe, ce qui implique de réfléchir en étant contraint soit par le temps, soit par la fatigue des enseignants après une journée de travail.(RRA-Aix-Marseille).

- La qualité de la relation

Une accompagnatrice de **Nice** relate que l'une des premières tâches de l'accompagnateur a parfois été « d'écouter et d'entendre le désappointement des équipes vis à vis de la recherche. La Charte avait suscité beaucoup d'espoir. [...] Les équipes s'étaient senties quelque peu abandonnées ».

Comme le précise le rapport de l'académie de **Limoges** « certaines conditions ont été nécessaires pour que s'établisse une relation de confiance entre les enseignants et les membres de l'équipe de recherche » : acceptation de l'autre, disparition de toute relation hiérarchique, écoute réciproque. Il semble que cette relation de confiance a pu se mettre en place après une phase de connaissance des autres et de reconnaissance de la place, du point

de vue, des compétences spécifiques de chacun, surtout lorsque les IEN ou les CPC sont devenus accompagnateurs.

Toutefois, cette relation de confiance entre accompagnateurs et enseignants des écoles n'a pas pu se concrétiser partout également. « Parfois la relation est restée plus distanciée, basée sur l'utilisation objective des compétences de chacun » (RRA-Limoges, p.60).

Par delà les difficultés et les différences de constitution des équipes académiques, l'accompagnement « humain » et les relations de confiance qui ont pu s'établir apparaissent bien comme une dimension centrale de la réalisation cette recherche. C'est pourquoi dans les rapports la réflexion se focalise sur la caractérisation des différents rôles de l'accompagnateur.

Méthodes, rôles et postures des accompagnateurs

Le questionnaire adressé par la Mission École primaire en mars 2001 aux écoles de l'échantillon (*cf.* Analyse détaillée en ligne sur le site Ecole primaire) a montré l'importance du facteur humain et relationnel pour le maintien de l'engagement des équipes. Le premier rôle est celui d'une présence, d'un contact, d'une communication établie, qui ne peut se faire qu'avec la venue d'une personne extérieure à l'école, qui se mettra à la disposition à l'écoute des enseignants.

- Écoute active, posture réflexive

Cette écoute se doit d'être une écoute active qui s'est concrétisée, semble-t-il, comme une attitude non-directive, au sens « rogérien », faisant alterner silence, relances, reformulations. Elle a pour objectif de faire émerger de nouveaux développements dans la réflexion collective des écoles. Elle instaure un processus « maïeutique » (Lille, Limoges, Nancy-Metz).

La liberté de penser et d'action semble être une condition nécessaire pour parvenir à une richesse de la réflexion. Il s'agit de laisser toute liberté aux enseignants quant aux choix pédagogiques qu'ils opèrent. Les accompagnateurs n'ont autorité qu'en matière de recherche. Leur rôle n'est pas de prodiguer des conseils pédagogiques. C'est par la discussion et la confrontation des idées de chacun que naît la dynamique des choix à opérer. « C'est ici que la place des I.E.N. dans l'équipe de recherche a parfois pu être mise en question. En effet, l'aspect hiérarchique de leur position face aux écoles est un frein à la mise en place d'une relation d'ouverture et de confiance. Les écoles se sont montrées très sensibles à cet aspect. Mireille Cifali précise : « Notre capacité de penser ne se mesure pas ;

elle ne se développe que dans un espace qui échappe à la sanction, ce qui ne signifie pas, loin de là, que ce soit sans exigence ni possibilité d'évaluation » (2001 : 130). Toutefois, la présence des I.E.N. dans le dispositif s'avère néanmoins nécessaire notamment pour tous les aspects de diffusion des résultats » (RRA-Limoges, p.60-61).

- La posture réflexive et le travail de reformulation

La deuxième phase du travail de recherche, le passage de l'inventaire des activités à l'analyse du contexte, à l'élaboration des constats, puis d'une problématique et d'un objet de recherche est unanimement reconnue comme la plus délicate et la plus déstabilisatrice pour les équipes, car révélatrice des divergences de points de vue :

L'accompagnement proposé à cette équipe a été, lors d'une première phase de réflexion, essentiellement centré sur la formulation, en groupe, d'une problématique. Il s'est agi tout autant de susciter le questionnement, que de contenir l'inquiétude qui pouvait naître de la multiplicité des questions que la problématique faisait apparaître. Le trajet de réflexion des enseignantes ne pouvait pas être prévu à l'avance, mais, comme dirait Machado “ se hace al andar ”, autrement dit, il se fait en acte... (RRA-Aix-Marseille).

Susciter le questionnement et le doute tout en contenant l'inquiétude, ces propos montrent la distance entre la posture de l'accompagnateur et celle du conseiller pédagogique.

(...) bien que ces questions partent des enseignants eux-mêmes, elles visent à être dissociées des actions elles-mêmes.

(...) il s'agit bien, selon nos conceptions, d'opérations de recherche et non de volonté de transformer ou d'agir directement ce qui se fait professionnellement. (Texte académique, Nancy-Metz).

Le refus de l'attitude prescriptive, même de la simple réponse place l'accompagnateur dans une situation, où « son équipement théorique de chercheur ne lui confère qu'une légère antériorité de réflexion ». Il lui appartient alors de reformuler, guider, proposer, d'aider le groupe et l'individu dans le groupe, à l'explicitation, dans le sens du travail proposé par Vermersch (1994) puis de rassembler et organiser les différents “ morceaux de réflexion épars ” pour proposer un éclairage nouveau » (*Ibidem*).

Lors des entretiens collectifs, les praticiens sont sollicités pour parler de ce qu'ils font, de la prise de conscience qui accompagne la relation des démarches d'action, des méthodes, des stratégies mises en œuvre est guidée par l'accompagnateur. Le vécu de chacun est verbalisé, peut donner à lieu à discussion, favorisant ainsi la prise de conscience, l'émergence des représentations de chacun, la construction d'un consensus et de savoirs partagés.

Comme le souligne le rapport du **Limousin** (RRA, p.57), reprenant la terminologie de J.F. Berthon (1997 : 2-3). les « accompagnateurs » deviennent davantage des « accompagnants ».

C'est à cette condition, semble-t-il, que les praticiens peuvent devenir des praticiens-chercheurs. Le rôle de l'accompagnant étant de « permettre et de faciliter l'émergence et la formalisation de nouveaux savoirs et de nouveaux savoir-faire par l'équipe elle-même. Dans une grande mesure, sa fonction consiste à créer, au service de l'équipe, un espace qui permet la prise de distance par rapport à l'immédiateté de l'action, qui ouvre la possibilité aux acteurs de se voir « en train de faire », d'accéder, dans un regard critique, à un niveau métacognitif. »

- L'objectivation des pratiques et leur analyse

Au moment de la mise en place des observations dans l'école, l'attitude réflexive s'enrichit « par l'acceptation réelle du regard des pairs dans la classe (en direct ou par vidéo interposée), par l'entraînement à s'effacer pour d'abord comprendre une situation en train de se dérouler dans sa propre cohérence ». Les pairs observateurs pouvaient être les collègues, mais également les membres des équipes de suivi et d'accompagnement (voir, infra, 4-Recherches des écoles).

Les séances de travail avec le binôme d'accompagnement apportent aux enseignants un regard expert et extérieur, qui permet de formaliser et de hiérarchiser leurs questions professionnelles, d'en dégager une problématique et une méthodologie indispensables au développement d'un regard objectivé. Ainsi, « la logique de la recherche faite par des chercheurs et des praticiens peut rencontrer la logique de l'analyse de pratiques en formation dans des dispositifs qui participent à la mise en place d'un «Savoir-analyser les pratiques et les situations » (Altet, 2001 : 39).

L'équipe qui encadre le dispositif académique de **Nancy-Metz** définit la recherche « comme une prise de distance par rapport à la pratique, obligeant les acteurs à rechercher une forme de lucidité. Recherche pédagogique et recherche d'une nouvelle pédagogie sont alors en étroite relation. La nouveauté ne se définit pas par la nature de la recherche, mais par la démarche d'observation attentive et d'examen critique qui doit mener cette communauté de recherche en devenir à des formalisations ».

Vers une typologie des rôles

Le rapport du **Limousin** (RRA-Limousin, p.16) propose une typologie des rôles et postures adoptés par les accompagnateurs sur laquelle nous pouvons appuyer, en précisant que les rôles diffèrent en fonction des besoins des écoles et des étapes de la recherche :

- **guide** dans la démarche pour formaliser une étape et passer d'une étape à l'autre,
- « **maïeuticien** » reprenant certaines idées émises au fil des discussions,
- **aide** pour la formulation de l'objet ou de l'hypothèse, des étapes et des savoirs construits au cours de la recherche,
- « **ouvrier** » dans la construction et la passation des questionnaires ou des entretiens avec les élèves ou les autres acteurs concernés,
- **médiateur** entre les différents acteurs et institutions.

A cette liste, s'ajoute, comme le précisent d'autres rapports (RRA-Nancy, RRA-Corse) la perspective du **compagnonnage** :

L'accompagnateur se situe dans la perspective du compagnonnage : il travaille avec les équipes, dans un rapport de réciprocité, fait d'une certaine précarité des rôles : son parcours n'est pas balisé. Il a une fonction maïeutique et non pas adaptative ou orthopédique, qui serait de remise en ordre des actes et pensées des enseignants et des différents personnels qui travaillent à l'école. Il a pour responsabilité de mettre tout en œuvre pour que l'équipe et lui puissent découvrir ensemble les pratiques ». (Colloque 2000, Nancy-Metz, p.22).

L'accompagnateur porte cependant « la lourde responsabilité d'être le garant du travail de recherche. C'est un chercheur en situation, intéressé à l'évolution de l'école. Son implication même est source de questionnement » (*Ibid.*)

La recherche-accompagnement : un mixte (ou un alliage) de recherche et de formation

Cette formulation proposée par l'académie d'**Aix-Marseille** nous semble résumer assez bien l'essentiel. Selon la plupart des rapports, la principale différence entre les situations de formation et de recherche habituelles et les situations de cette recherche *avec* les écoles réside dans le fait que la problématique de recherche ou le contenu de la formation n'est pas imposé ou donné au départ, mais se construit avec les enseignants à partir de leurs préoccupations contextuelles. Cette situation donne une marge de liberté, d'autonomie et de décision aux enseignants, qui les laissent, si l'on peut dire, « maîtres » sur leur terrain, les rend « co-créateurs de savoir pour l'éducation en partenariat avec les chercheurs » (Donnay et alii, 2002, p.95). Les savoirs construits sont utiles aux praticiens *pour* l'action et la pratique pédagogique, ils sont susceptibles de devenir pour la communauté éducative, dans la mesure où leur confrontation aux savoirs critiques des chercheurs et de l'équipe

éducative les rendent transférables, utilisables en formation, diffusables à l'intention de la communauté éducative.

« en situation d'accompagnement, l'accompagnateur guide les enseignants vers leur propre objectif, il ne sait pas à l'avance où il va les amener. La problématique de recherche se construit avec les professionnels avec lesquels le chercheur travaille. Ceci change considérablement « la donne », et définit ce travail comme un mixte de formation et de recherche (RRA- Aix-Marseille, p. 19-20).

La compréhension de cette démarche nécessite, à ce stade, la connaissance et l'analyse du déroulement de la recherche du point de vue des écoles et de ses résultats. La conclusion générale reviendra sur les effets formatifs de l'accompagnement.

4-LA RECHERCHE DANS LES ECOLES. METHODOLOGIES ET DEROULEMENT

4-1- LE CADRE METHODOLOGIQUE NATIONAL

Une recherche pédagogique : problématique, contexte, principes

Le *Bulletin officiel* a défini la *problématique générale* dans laquelle devait s'inscrire les travaux des écoles et des équipes de recherche :

« La recherche se fixe pour objectif de dégager les principes et les modalités d'organisation pédagogique et éducative ainsi que les formes de partenariat susceptibles de garantir au mieux les apprentissages scolaires et le développement de chaque enfant ».

Il s'agit d'étudier les rapports entre deux séries de variables :

- les modalités d'organisation pédagogique, c'est à dire les dispositifs d'enseignement, d'aide et de suivi des élèves, l'articulation entre les activités proprement scolaires et les autres activités proposées dans le cadre de l'école, la gestion du temps sur la journée et la semaine scolaire.
- l'évolution des élèves :
 - dans leur comportement général, sur le plan de la fatigabilité, de l'acquisition de l'autonomie, de la mobilisation sur les savoirs scolaires, de la socialisation,
 - dans leurs acquisitions proprement scolaires au regard des objectifs spécifiques de l'école primaire » (*B.O.E.N.*, p. 14)

Le contexte de la recherche

C'est la journée et à l'intérieur de celle-ci, le temps scolaire qui est « la base de référence pour l'organisation du travail de l'élève » et qui constitue le contexte dans lequel devront se dérouler les recherches. Sur le plan institutionnel, et afin de garantir le caractère homogène des analyses, le texte officiel prend soin de délimiter soigneusement les **différents temps de l'enfant scolarisé** :

- le temps familial ,
- le temps de déplacement entre le domicile et l'école,
- le temps passé dans le cadre de l'école.

C'est à ce troisième temps que s'intéresse la recherche. Le temps de présence dans l'école comprend lui-même :

- **le temps d'enseignement** dû réglementairement aux élèves (26 heures pendant 36 semaines),

- **le temps d'accompagnement** dans toute sa diversité : accueil des élèves, récréation, cantine, études, clubs, groupes d'intérêts, activités socioculturelles.

Ce temps d'accompagnement peut être géré en partenariat avec d'autres acteurs que les enseignants mais ceux-ci, notamment lorsqu'il s'agit d'activités effectuées dans l'enceinte de l'école, doivent pouvoir veiller à ce qu'une articulation existe avec le projet pédagogique, dans le cadre du projet d'école. (*B.O.E.N.*, p.15)

Les principes pédagogiques de la recherche

« La recherche engagée s'inscrit délibérément dans un projet de transformation, qui doit permettre à l'école d'être son propre recours et de répondre ainsi aux enjeux posés par une société moderne en mutation et au pari posé par la réussite de chacun des élèves » (*ibid.*).

La recherche devra s'efforcer de mettre au jour les nouveaux rôles des enseignants et les conditions de leur exercice, elle vise donc à « accompagner un changement d'identité professionnelle des enseignants, garants des processus d'apprentissage proposés à chacun de leurs élèves et amenés à travailler dans le cadre de divers partenariats » (*ibid.*).

Des principes pédagogiques ont été proposés pour répondre à ces enjeux : ils sont destinés à orienter les travaux des écoles qui devront analyser les conditions de leur mise en œuvre.

1 - La diversification des pratiques (collectives et individualisées, magistrales et expérimentales, orales et écrites) mobilisant des ressources multiples dans la perspective de la meilleure acquisition des contenus.

2 - Les activités proposées aux élèves doivent s'effectuer selon des **formes de regroupement** adaptées aux objectifs poursuivis et aux besoins de chacun et en particulier à la prise en charge des besoins spécifiques de certains élèves (enseignement par classe, décloisonnement, groupes d'intérêts ou de besoins, études dirigées, tutorat),

3 - Les enseignants sont responsables de **l'articulation de ces activités** sur la journée, la semaine et l'année scolaire afin de garantir leur cohérence et de permettre à tous d'atteindre les objectifs de l'école primaire (par exemple, concertation entre les différents intervenants, transferts d'acquisition)

4 - Un **suivi personnalisé** prenant en compte le parcours de chacun doit être mis en place avec des outils adéquats. Il permet l'organisation au sein de l'école des recours nécessaires

en cas de difficulté et sert de base au dialogue avec les parents. (modalités d'évaluation, outils, etc.)

Ces principes ont été utilisés par les équipes comme autant d'axes pour l'orientation de leurs recherches et les premiers regroupements. Ils ont été complétés par les propositions figurant dans les livrets d'accompagnement.

4-2- LES PROPOSITIONS METHODOLOGIQUES DE LA MISSION ECOLE PRIMAIRE

L'organisation initiée par Philippe Meirieu prévoyait une méthodologie se construisant progressivement dans chaque académie, tout en visant une convergence nationale :

1. L'élaboration dans chaque école, d'un objet de recherche, à partir du projet d'école, c'est à dire une modalité spécifique d'organisation du travail scolaire.
2. La mise en place de ce dispositif pédagogique suivi d'observations rigoureuses et de collectes des données sur cet objet avec l'aide des chercheurs de l'équipe académique et des outils fournis nationalement.
3. Les formulations des premières hypothèses élaborées.
4. La confrontation des hypothèses et de leur validation entre écoles d'un même département et d'une même académie.
5. L'élaboration d'hypothèses validées collectivement et de recommandations contextualisées.

Le livret d'accompagnement numéro 1

Le livret d'accompagnement numéro 1, paru en mars 1999, *Organisation pédagogique et partenariat : les effets sur les apprentissages et le développement des enfants* (INRP, 1999) est venu préciser la méthodologie de recherche. Adopté par toutes les académies engagées dans la recherche-accompagnement, il a servi de modalité d'entrée dans la recherche et de guide méthodologique pour une démarche se déroulant en cinq étapes :

1- L'inventaire des activités proposées aux élèves : identifier, décrire et comprendre les différentes activités éducatives proposées aux élèves dans le temps de leur présence à l'école et repérer pour chacune d'entre elles, le ou les adultes responsables, les objectifs

visés, les modes de regroupement, les outils ou ressources utilisés, les modalités et possibilités d'évaluation des objectifs.

2- L'articulation de ces activités : identifier, décrire et comprendre la manière dont les différentes activités sont articulées entre elles, tant sur le plan de la cohérence des objectifs poursuivis, que sur le plan chronologique ; repérer les articulations implicites et explicites.

3-Le choix des objets de recherche : choisir des « objets d'analyse » qui seront « placés sous la loupe ».

4- L'observation des corrélations entre l'organisation du travail, les formes de partenariat et les effets sur les comportements et les apprentissages : évaluer les effets des modalités d'articulation des activités et des intervenants sur les « objets » choisis.

Ici, l'évaluation doit concerner tout à la fois :

- l'efficacité fonctionnelle des dispositifs (effets sur la vie quotidienne, la communication, l'insertion de l'école dans son environnement).

- l'évolution des comportements des élèves (autonomie, fatigabilité, coopération, etc.)

Cette évaluation s'effectuera à partir d'observations qui permettront de corrélérer les modalités d'organisation scolaire et les résultats qu'elles permettent d'espérer.

5- La compréhension des processus qui déterminent la progression des élèves : comprendre précisément comment l'organisation scolaire et la gestion du partenariat sont vécues par les élèves et par quels processus les effets observés sont produits. Dans ce but, réaliser des entretiens avec les élèves et en croiser les informations avec les observations effectuées par ailleurs.

Le livret d'accompagnement numéro 2

Le livret d'accompagnement numéro 2 paru en novembre 1999 a proposé quatre entrées ou « chemins possibles », guidant l'école vers la construction d'un objet de recherche.

Ces quatre entrées devaient permettre l'exploration de thèmes différents destinés à converger vers une même problématique, chaque équipe retenant l'entrée qui lui semblait la plus appropriée en fonction de son contexte ou des expériences tentées dans l'école. Ces entrées pouvaient être ensuite utilisées comme un « premier filtre », une première classification, permettant aux écoles travaillant sur des thématiques proches de pouvoir échanger leurs informations : elles permettaient également une différenciation dans les approches méthodologiques proposées par les équipes académiques pour travailler les

questions retenues et enfin une nécessaire harmonisation pour le recueil des résultats et des évaluations.

- Première entrée : les élèves (articulation des activités du point de vue des élèves)
- Deuxième entrée : construction des partenariats.
- Troisième entrée : organisation des temps et des espaces.
- Quatrième entrée : articulation des savoirs.

Choisir entre ces quatre entrées a eu pour effet de faciliter le choix de l'objet de recherche par les écoles. Par exemple, pour une école qui a pour objet d'étude : « la mise en place d'une activité de lecture compréhension après l'accueil du matin », il s'est agi de choisir une entrée. Elle a pu se déterminer pour l'entrée « élève » si elle souhaitait observer comment les élèves vivent cette succession d'activités. L'entrée « partenariat » en revanche permet de chercher si les adultes impliqués dans l'accueil du matin sont conscients des objectifs de la mise en place de l'activité qui lui succède. L'entrée retenue pour un objet dépend du choix de chaque école.

« L'entrée est donc un cadrage à la fois thématique et méthodologique de la recherche : ce n'est pas l'objet lui-même, mais elle permet de l'approcher. L'objet ou les objets sont les situations sur lesquelles vont porter les investigations ultérieures, ils sont susceptibles d'être étudiés séparément : on n'étudie pas « les élèves », ni « le partenariat » mais on étudie les relations entre élèves dans telle situation observée à tel moment ou à tels moments » RRA-Corse, p. 20).

Comme le montre le tableau figurant en Annexe 4 (l'utilisation des quatre entrées et leurs traductions académiques), les « quatre entrées » ont été retenues par un certain nombre d'académies pour une première catégorisation des objets de recherche des écoles. D'autres ont délibérément choisi d'élaborer leur propre catégorisation par un travail de formalisation et de synthèse correspondant aux étapes successives de leurs travaux. D'autres encore en raison du faible nombre d'écoles, ont préféré ne pas catégoriser.

La plupart des académies ont réalisé ce travail pour la préparation des premiers colloques académiques. L'évolution des thématiques montre les étapes successives d'une formalisation révélatrice de celle des questions et objets de recherche des écoles et des avancées de la recherche.

C'est d'un commun accord, que lors du dernier séminaire réunissant les chefs de projet académiques, ceux-ci ont décidé de présenter dans leurs rapports, les résultats des recherches des écoles en reprenant le cadre des quatre entrées.

Les livrets d'accompagnement diffusés largement dans les écoles ont constitué des outils de référence (cf. Questionnaire 2001), à la fois pour les équipes d'accompagnement et pour les

écoles. Ces dernières ont néanmoins souligné les difficultés à utiliser ces outils sans accompagnement, c'est pourquoi l'utilisation et la compréhension des livrets et des étapes proposées ont fait généralement l'objet de formations spécifiques.

Les livrets ont permis de maintenir une homogénéité méthodologique et une continuité de la démarche. Cependant, cette homogénéité a eu des limites, en raison du caractère exploratoire de la recherche, et « des aléas politiques [qui] ont laissé la maîtrise quasi totale de l'opération aux équipes académiques [...] leur permettant de rester très proches des préoccupations et des réalités des enseignants » (Textes académiques, Nancy-Metz).

4-3- LA CONSTRUCTION D'UNE METHODOLOGIE DE RECHERCHE AVEC LES ECOLES : PRINCIPALES ETAPES ET DEROULEMENT

Les équipes académiques inscrites dans la démarche de recherche accompagnement ont suivi les orientations du texte officiel et celles de la Mission École primaire. Dans tous les cas, il s'est agi de « questionner, sur la base d'un contexte éducatif donné, les pratiques effectives de terrain et leurs incidences sur le fonctionnement des situations d'enseignement-apprentissage ou plus largement le fonctionnement de l'école (RRA-Amiens, p. 9). L'objectif commun était de se focaliser sur un problème particulier et non de tester des théories, de privilégier, avec les équipes des écoles, la construction d'un savoir spécifique à une situation donnée puis, par des confrontations et validations successives, de contribuer à la production de connaissances généralisables.

Dès lors, l'acceptation par les équipes d'école des modalités de l'accompagnement, de la méthodologie proposée s'avérait indispensable pour l'appropriation de la recherche et son déroulement. Pour cela, visites et travaux dans les écoles, quand ils ont pu être organisés, étaient des moments privilégiés : « Cette présence des accompagnateurs dans l'école a créé une proximité qui a été globalement très bien vécue par les enseignants des écoles qui sollicitaient ces visites » (RRA-Limoges, p.36). En revanche, dans certains départements, certaines écoles ont pu refuser l'entrée de leur classe, ou de leur école aux accompagnateurs, sous prétexte qu'ils n'étaient pas déchargés de leur classe et donc peu disponibles pendant le temps scolaire » (RRA-Limoges, RRA-Caen).

Bernard Lété, chercheur et correspondant INRP pour l'équipe de Marseille, a proposé en 2000 « Quelques éléments de méthodologie » (cf. RRA-Aix-Marseille, Annexe 2, p. 26 et sv.), formulations rationalisées qui résultent de l'adaptation de son expérience et de ses compétences de chercheur à l'accompagnement méthodologique des écoles déjà engagées. Ce texte sera repris par la Mission École primaire (cf. Rapport d'étape remis au CNS en 2001) ou par d'autres équipes (RRA-Nantes, p. 21). Il propose un cadre méthodologique en 5 phases qui devra être adapté à la diversité des situations et des évolutions. :

- 1) négociation de l'objet de recherche ;
- 2) opérationnalisation de l'objet de recherche ;
- 3) formulation d'une hypothèse de recherche ;
- 4) construction méthodologique de la recherche ;
- 5) recueil et interprétation des données.

B. Lété souligne que « les trois premières phases sont capitales et que, pour les écoles parvenues à ce niveau, on peut considérer que la partie la plus difficile et délicate de la recherche a été effectuée. Il est donc important que les équipes prennent tout leur temps pour effectuer ce travail préalable qui doit permettre de répondre à trois questions essentielles : « que va-t-on observer ? »; « que va-t-on mesurer ? » ; « dans quel(s) but(s) ? ».

Élaboration et négociation de l'objet de recherche

- La première partie du travail : inventaires des activités, constats, qui n'a d'ailleurs pas été dans toutes les académies, ne semble pas avoir posé de problème particulier aux équipes d'école. C'est, dans tous les cas, une sorte de « négociation » qui a été menée entre toutes les parties concernées par la recherche (enseignants, chercheurs, IEN de circonscription, ...) pour aboutir à un projet commun. Cette première étape a permis de dresser un aperçu des préoccupations ou des questions que se posaient alors les enseignants et d'obtenir de nombreuses données situant le contexte d'exercice des professeurs, instituteurs et élèves.

Dans certaines académies, comme à Lille, Lyon ou Reims, ou encore Orléans-Tours, les projets d'école, qui ont été consultés auprès de chacune des inspections académiques, ou transmis à l'équipe de recherche académique, ont été systématiquement analysés, soit pour une première prise de connaissance des intentions des école, soit pour constituer un échantillonnage complémentaire (RRA-Tours, p.7). Les connaissances ainsi constituées ont été réinvesties dans la suite de la recherche ou dans les plans de formation, ou bien n'ont pas fait l'objet d'une utilisation connue si l'équipe académique s'est dissoute.

Très souvent, l'accompagnement propose de retenir un axe du projet d'école et de le soumettre à une analyse rigoureuse, évitant ainsi la dispersion et la multiplication des concertations. En cas de renouvellement des équipes, le projet d'école, qui ne peut être remis en question, est susceptible de fédérer à nouveau des personnes appelées à travailler ensemble.

Cependant, comme le souligne l'équipe de Lyon (RRA-Lyon, p.18), « s'agissant d'amener les équipes à passer d'une logique de l'action à une logique de l'expérimentation, le dialogue engagé avec chaque équipe sur le projet d'école a pu s'avérer un obstacle car il réinstallait dans cette logique de l'action, ou plutôt des actions ». En effet, le projet d'école se révèle souvent n'être qu'une somme d'actions diverses : « comment dans ce cas aider chaque équipe à monter une expérimentation qui s'y ancre mais s'en détache à la fois ? ». D'où

l'idée d'un recentrage sur une question dite « préoccupante » pour l'équipe d'école et de circonscription, question unique à deux “variables”, assortie de réponses anticipées soumises à exploration. Cette centration sur un objet unique, circonscrit peut s'avérer fédérateur et constitutif d'équipe, mais « oblige à des deuils, des centrations, parfois même insupportables, tant des pressions de tous ordres (politiques, municipales, institutionnelles, etc.) s'exercent sur les écoles et leurs enseignants » (RRA-Lyon, p. 18).

Il semble dans tous les cas que cette phase d'état des lieux, lorsqu'elle a été réalisée, ait eu pour effet « la constitution d'une culture commune sur la recherche et le type de réflexion demandé. » (RRA-Limoges, p. 37).

- Le passage d'un thème à une question de recherche s'est avéré une étape déterminante, correspondant réellement à « l'entrée en recherche »¹¹.

Pour l'équipe de Lille , qui a décrit minutieusement les étapes de l'entrée en recherche :

[Entrer dans une posture de recherche] :

C'est d'abord sortir d'un constat, généralement négatif, qui a présidé à l'action ou à l'innovation : « quelque chose qui marche plutôt mal et que l'on aimerait modifier par une action appropriée ». Ce constat émane souvent d'un ressenti, d'un sentiment, d'une intuition : les enfants sont "énervés", "inattentifs", "violents", ont des "difficultés" de langage ou de compréhension, "ne savent pas lire", ne sont "pas autonomes", etc... Il s'agit d'éliminer les dimensions subjectives et affectives, pour établir un constat objectivé et sur lequel va porter un consensus.

Préciser les indicateurs du constat, c'est trouver des signes objectifs, des manifestations extérieures, appréhensibles, observables, et mieux encore, mesurables et quantifiables, du phénomène à l'origine du constat, c'est aussi obliger les enseignants à s'accorder sur le contenu du constat et surtout sur ses fondements. Ce qui était initialement une impression peut se pointer, devient visible, s'objective.

Une fois le constat établi, et les indicateurs listés, il est pertinent de réfléchir à un diagnostic : « pourquoi les choses se passent-elles ainsi ? » « A quelles causes le constat initial peut-il être attribué ? » et de lister les causes hypothétiques du phénomène, invitant chacun à explorer et expliciter ses propres représentations. Ce diagnostic est évidemment contextualisé : des enfants jugés « énervés » par les maîtres d'une école n'ont peut-être rien à voir avec ceux qui font l'objet du même jugement dans une autre école. Les facteurs explicatifs hypothétiques déboucheront sur des propositions différentes.

L'action, le dispositif se construit non pas seulement en fonction des causes supposées mais aussi en fonction des effets attendus, souhaités, qu'il est susceptible de générer. On va donc émettre des hypothèses, qui auront valeur d'hypothèses de travail et de recherche (RRA-Lille, p.16-20).

- La formulation des hypothèses de recherche est essentielle pour différencier le champ de l'action pédagogique et celui de la recherche, elle oblige à une certaine formalisation de la réflexion et permet d'établir un rapport distancié et objectivé à l'action.

¹¹ De même que le premier engagement est fréquemment relaté sous la formulation « entrée en charte », les équipes ont parlé d'« entrée en recherche ».

Une action assortie d'hypothèses devient intelligible, car on comprend *pourquoi* et *pour quoi* on mène cette action plutôt qu'une autre. Quand l'action est accompagnée d'une réflexion sur les indicateurs, elle devient évaluable, on peut savoir si elle est efficace ou non. Quand l'action est évaluée, l'hypothèse qui en est sous-jacente est, du même coup, testée, on comprend alors pourquoi l'action est efficace ou ne l'est pas : on peut ainsi retenir les conditions qui favorisent la réussite des élèves, en termes de comportements ou d'apprentissages » (RRA-Lille, p.16).

Les difficultés méthodologiques et conceptuelles pour passer d'un thème à une question de recherche, assortie d'hypothèses, ont parfois paralysé l'avancée de certaines écoles et pu correspondre à la « réelle source ou raison de sortie de la recherche » (Document académique, Rouen). L'équipe du Limousin a parlé d'une nécessaire « formation par petits pas » pour accompagner les enseignants pendant cette période. Ce moment s'est avéré en général très formateur pour les écoles car il a nécessité de peser tous les mots utilisés et de s'interroger sur tous les éléments de l'objet » (RRA-Limoges, p. 37).

La formulation de la question de recherche a donc été vécue souvent comme un passage délicat ou comme un saut, soit déroutant, soit dynamisant, moments où « les questions posées par les enseignants ne peuvent plus immédiatement être liées au terrain » (Textes académiques, Nancy-Metz). Cette dissociation de l'action montre qu'il s'agit bien, selon les conceptions des équipes, « d'opérations de recherche et non de volonté de transformer ou d'agir directement sur ce qui se fait professionnellement »(ibid.).

Opérationnalisation et construction méthodologique de la recherche

Selon les propositions de B. Lété (*ibid.*), « “opérationnalisation” est un terme technique qui correspond essentiellement au fait de définir un phénomène en se référant à la façon dont il est mesuré au cours d'une recherche ».

C'est cette phase d'opérationnalisation qui va déterminer en grande partie la méthode que l'on va utiliser pour mener à bien la recherche.

« Moins la définition des variables sera précise (ce qui peut être normal si l'école explore une problématique nouvelle pour elle), plus la méthode sera descriptive : c'est la méthode de l'observation ou méthode descriptive, largement utilisée dans la recherche en éducation. Plus les variables seront précises, plus la méthode permettra de mettre en évidence des relations de cause à effet : c'est la méthode expérimentale. Entre les deux se situe la

méthode corrélationnelle : il s'agira de mettre en évidence non pas des relations causales mais des relations fonctionnelles entre deux types de variables : celle(s) concernant le dispositif pédagogique et celle(s) concernant le comportement des élèves.

La qualité de la 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, plus il sera nécessaire d'utiliser des outils statistiques pour quantifier la part de l'aléatoire sur les résultats » (B. Lété, *ibid.*)

- Choix méthodologiques

Selon les rapports académiques et l'examen des rapports, l'ensemble des recherches fait état d'une méthodologie descriptive ou corrélationnelle ; il apparaît que seules quelques recherches ont été conduites selon la méthode expérimentale, grâce, dans ce cas, à l'implication marquée de chercheurs dans certaines écoles ou sur certaines questions.

Les travaux de l'académie de Guadeloupe ont particulièrement insisté sur la difficulté, inhérente aux recherches sur les pratiques en éducation, mais cruciale ici, à objectiver les données, à se démarquer du ressenti et des indicateurs indirects, à construire des grilles d'observation adaptées à ce que l'on veut observer et montrer et à les faire évoluer (RRA-Guadeloupe).

Recueil et interprétation des données

Cette phase ne devait pas être celle qui présentait le plus de difficultés, car « pilotée » par les phases antérieures. Le recueil des données ne doit pas poser de problèmes particuliers si l'opérationnalisation a été correctement élaborée. De même, l'analyse et l'interprétation sont guidées par les attentes formulées dans l'hypothèse.

Cependant, dans le cadre de cette recherche, les équipes d'école ont rencontré des difficultés non négligeables, liées à l'identité des acteurs, comme enseignants et comme « chercheurs » :

L'équipe de **Guadeloupe** explique, du point de vue de l'enseignant, « la difficulté dans un premier temps, à accepter, supporter le regard de l'autre, et le rôle alors joué par les outils d'analyse pour “déculpabiliser” l'enseignant, objectiver sa pratique en la ramenant à un observable, vu et admis de tous, en la nivellant derrière des critères objectifs, librement construits et consentis. C'est alors, disent les enseignants, que la position de “chercheur” ou de “praticien réflexif” aide à transgresser les normes des fonctionnements habituels, des

habitus, et à se positionner différemment face à la hiérarchie (Document académique 2002, Guadeloupe).

Certaines équipes académiques, comme celle d'**Amiens**, ont proposé « la contribution d'étudiants dans le but d'aider au recueil et à l'analyse des données dans le cadre d'un travail associant l'étudiant, l'enseignant-chercheur responsable du travail de l'étudiant et l'équipe pédagogique concernée, maître d'œuvre dans l'impulsion des orientations de travail » (RRA-Amiens, p.15).

Dans de nombreux cas, ce sont les membres de l'équipe éducative, collègues enseignants, aides éducateurs, ou de l'équipe d'accompagnement, qui ont apporté leur aide, et ont été ainsi « les petites mains » de la recherche. Les rapports attestent d'ailleurs de l'importance qu'a pu avoir cette collaboration pour l'affirmation et l'intégration du processus dans son contexte : « le travail en partenariat (AE, ATSEM et chercheurs) permet des observations plus variées sur la connaissance de chaque enfant et sur ce “qui se joue” dans les interactions » (RE-1802).

L'observation accrue ou systématisée des situations, des enfants, la focalisation sur les stratégies d'apprentissages et les interactions entre enfants a d'ailleurs été ressentie comme un point fort de la recherche. Les différents acteurs-observateurs, ont souligné l'intérêt de ces observations qui permettent à chacun d'affiner ses perceptions sur les capacités des enfants, d'accroître la confiance envers eux et leurs capacités d'apprentissage, d'intervenir moins tout en étant plus efficace.

Écriture des rapports ou des monographies

Les écoles sont entrées en majorité, la dernière année de l'opération, dans une phase d'écriture, fiche de synthèse, monographie ou rapport de recherche. Mais elles avaient, dans la plupart des cas, et à la demande des équipes académiques, rédigé des écrits intermédiaires, qui ont pu être utilisés dans leur rapport final.

Toutes les équipes ont témoigné de l'importance qu'a prise l'écriture lors de l'avancement du travail. L'équipe académique de Rouen explique comment l'écriture permet de dépasser le non-dit, d'entrer dans un processus de questionnement, dans un processus cognitif : « en produisant un discours écrit, le professionnel entre dans un processus d'auto-formation tout en contribuant à la formation des pairs. De plus, cela favorise l'estime de soi et la connaissance et reconnaissance par les autres ».

L'enseignant, ou tout autre praticien inscrit dans cette démarche, qui se prend pour objet de sa propre réflexion peut le faire de façon à la fois critique et constructive :

- « il peut être critique, car il n'est plus dans une situation professionnelle hiérarchique qui l'obligeait jusque là à se justifier sans cesse ou encore à tomber dans l'autosatisfaction. Le travail en commun avec ses pairs et avec les membres de l'équipe de recherche académique l'autorise à mettre à distance et à expliciter sa pratique pour mieux comprendre le sens de son action.

- il peut aussi être constructif car le but de cette recherche est la compréhension et la construction de connaissances, à partir de l'expérience des uns et des autres. Ces connaissances pourront être mises à disposition de la communauté éducative et réinvesties dans des situations nouvelles » (Documents académiques, Rouen).

Bilan de la recherche du point de vue des écoles, des équipes académiques, de la recherche globale

Plusieurs écoles ont rendu compte, dans leurs rapports de recherche ou lors des rencontres, des moments importants qui ont ponctué et marqué la recherche : la publication du B.O.E.N. spécial, la retransmission vidéo du lancement de la Charte, la publication des livrets, la constitution de l'échantillon, montrant par là leur attachement à participer à un effort national. Ensuite, la recherche est rythmée au niveau académique, par les colloques ou la venue de chercheurs ou de conférenciers, puis dans l'école par les stages, la venue des accompagnateurs.

Certaines équipes disent « s'être senties longtemps démunies : ignorance de la démarche de chercheur, ambiguïté du mot « expérience » (pratique habituelle ou expérimentation ?), difficulté à déterminer ce qui est innovant et ce qui ne l'est pas ou plus ». Pour certains, l'absence de consignes et d'échéances précises, ont été une situation nouvelle, professionnellement perçue comme déstabilisante. C'est pourquoi les stages départementaux ont été largement appréciés, permettant de constater une similitude de situation : il était alors rassurant de voir les collègues du département tout aussi désorientés.

Articulations et tensions entre « action de recherche et action d'enseigner »

La plupart des équipes s'accordent à souligner les difficultés à concilier l'action et la réflexion, l'enseignement et la recherche, et leurs temporalités différentes, le temps de la recherche ayant été vécu comme un temps long, dont la durée n'a pas toujours coïncidé avec celle du projet d'école.

Le sentiment général est que « la recherche accompagnée nécessite un investissement fort de la part des acteurs (accompagnants et accompagnés), bien distinct de celui que demande l'engagement dans d'autres types de projets, chacun passant par des phases successives de déstabilisation puis de reconstruction hésitante ou dynamisante (RRA-Besançon, p. 8).

Le point de vue d'une équipe sur la conduite et les effets de la recherche nous permettra une mise au point indispensable, – il s'agit d'une analyse et non d'un témoignage –, car il reprend les points importants que nous trouvons par ailleurs fréquemment soulignés, montrant que les équipes d'école ont eu largement des connaissances des limites de leur travail de « recherche », sans en nier les bienfaits.

« L'explicitation et l'analyse critique des pratiques, collectives ou individuelles sont difficiles pour plusieurs raisons :

- elles demandent du temps à chaque stade du déroulement. Or, la conduite de la classe, [...] la préparation théorique et matérielle (même de routine) réclament beaucoup de temps et d'énergie au détriment d'un questionnement fréquent et d'une analyse critique. Ce fonctionnement permanent « le nez dans le guidon » nous semble regrettable mais tout à fait inhérent à la conduite de classe à plein temps. Il explique l'absence de bibliographie à la fin de ce compte-rendu.

Certains aspects de l'organisation nous paraissaient relever du choix de l'équipe et d'autres, résulter d'opportunités ou de contrainte extérieures à l'école qui laissaient peu de marges de manœuvre. Dans les deux cas, il est difficile de trouver l'objectivité d'un observateur extérieur.

La recherche a été l'occasion de prendre du recul et d'approfondir la réflexion par rapport à ces habitudes, sans se leurrer sur la situation de « chercheur » et « acteur ». en dépassant les aspects concrets et quotidiens. Cette réflexion a été vécue comme une stimulation intellectuelle intéressante (RE-0416).

Pour l'équipe de **Caen**, la distinction entre « enseigner » et « chercher » implique deux attitudes différentes : « 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 correspondant à deux accompagnements différents : l'action de rechercher implique un suivi des équipes de recherche, l'action d'enseigner, un accompagnement de circonscription (RRA-Caen, p. 4).

Commentant les travaux de équipes relatés dans les monographies publiées (*L'ouverture de l'école aux partenariats*, INRP, 2001), Bernard Rey souligne une autre opposition d'attitude entre le chercheur et le praticien qui explicite ces tensions : une pratique, quelle qu'elle soit, implique d'avoir des convictions et, a fortiori, « une pratique enseignante à visée innovante », qui dans certains cas mobilise un engagement et une conviction totale de la personne. Or la règle de l'attitude à intention scientifique ou objective est, au contraire, de « cultiver la précaution et l'incertitude », souligne B. Rey, citant « le principe de falsification introduit par Popper [qui] exige idéalement que le chercheur ne cherche pas les preuves de ce qu'il avance, mais au contraire se mobilise systématiquement pour trouver des preuves qui invalideraient ce qu'il affirme » (Rey, 2001, p. 45). Il s'interroge donc sur la possibilité matérielle et humaine, pour un même individu ou un même groupe de « cumuler les deux pratiques à des temps différents, ce qui amène nécessairement une double tâche ».

Les résultats que nous pouvons présenter au terme de l'opération montrent qu'un peu plus de 300 équipes d'école, soit environ 1500 enseignants sont parvenus, grâce aux conditions réunies dans ce dispositif, à rendre compte de leur expérience, et ont déclaré, en toute modestie, être entrés dans une démarche ou un esprit de recherche. Il ne s'agit pas à travers ce constat de valider toute la procédure mais d'attester que, là où les conditions de l'accompagnement décrites dans la troisième partie ont été réunies, le projet est arrivé à son terme et a permis d'obtenir des résultats, certes, hétérogènes, mais permettant de construire un ensemble que tous ont souhaité utile à la communauté éducative.

Au terme de ces croisements de points de vue, les postures des « enseignants en recherche » peuvent être clarifiées en fonction des choix méthodologiques des équipes académiques :

- Pour certaines équipes, le type du « praticien réflexif » semble se dégager comme une évidence, pour laquelle on détient désormais plus fermement les chemins d'accès.
- Certaines académies ont présenté une méthodologie de recherche appropriée à l'opération, conjuguant les méthodologies des recherches utilisées à l'université, par exemple pour les travaux de maîtrise, et analyse des pratiques.
- Un certain nombre d'équipes (Besançon, Clermont, Nice, Reims) disent regretter d'avoir dû se contenter de l'accompagnement pédagogique, elles ont pu, dans certains cas, le dépasser comme en témoignent quelques rapports d'écoles.

Pour d'autres, le terme de recherche ne semble pas approprié pour décrire la démarche mise en œuvre dans les écoles :

- Pour Grenoble, il s'agit d'une « démarche de formation et d'accompagnement à l'évaluation des dispositifs collectifs ».
- Pour Caen, la démarche d'accompagnement a été « peu ou prou celle du conseil pédagogique » bien compris et bien mené :

« La posture que nous avons tenu au cours de cette recherche n'a donc pas été celle du chercheur mais celle, différente, de l'accompagnateur d'équipe pédagogique, perçu par elle comme un expert, afin d'améliorer, dans la situation propre à l'école, les pratiques collectives, notamment du point de vue de l'organisation des temps et des espaces et des dispositifs pédagogiques : c'est la dimension pragmatique qui a été première. Autrement dit, cette posture a été celle peu ou prou, du conseil pédagogique » (T. Piot, p.5, RRA-Caen).

Pour Lyon, les questions posées par les enseignants renvoient à « des difficultés d'enseignement qui sont solubles dans le conseil didactico-pédagogique » (RRA-Lyon, p. 34). Mais rappelons que l'équipe de l'IUFM de Lyon a articulé la démarche d'accompagnement à l'expérimentation aux travaux de deux laboratoires universitaires qui sont entrés en relation avec les écoles par l'intermédiaire de « traces » ou corpus constitués et ont permis une « collaboration » équipes d'écoles et chercheurs.

Ce sont là des perspectives que ce rapport ne peut que suggérer et qui appellent nécessairement des approfondissements.

Le respect des étapes et de la démarche au niveau académique

Les premières étapes définies au cadre général ont été respectées par les équipes académiques et les équipes d'école qui ont terminé la recherche. En revanche, les deux dernières étapes :

- 4- Confrontation des hypothèses et validation entre écoles d'un même département et d'une même académie ;
- 5- Élaboration d'hypothèses validées collectivement et de recommandations contextualisées.

sont celles qui semblent avoir posé le plus de difficultés et que peu d'académies ont pu réaliser en fin de recherche. Nombre de stages départementaux et de colloques académiques ont été organisés, ils ont permis dans certains cas une réelle confrontation d'hypothèses sur des problématiques équivalentes, la mise en évidence de perspectives transversales aux différentes équipes, mais la validation définitive des hypothèses au niveau académique et l'élaboration de recommandations contextualisées n'apparaissent que dans peu de rapports. La forme de recherche-exploration préconisée, la nouveauté et l'originalité du processus et conséquemment le tâtonnement qui s'en est suivi à tous les niveaux, l'absence de directives nationales plus précises à certaines étapes concernant l'élaboration même des données, ont contribué à retarder voire à diluer le processus d'ensemble. De ce fait, beaucoup d'équipes

ont eu peu de temps disponible après la stabilisation des problématiques et objets de recherche et la mise en place des procédures d'observation et d'évaluation dans les écoles : il semble qu'en réalité la phase de recherche proprement dite n'ait été que d'un an et demi dans de nombreux cas. On doit préciser également que, si quelques académies se sont trouvées « en avance ou juste à l'heure » (Nantes, Besançon, Clermont), d'autres ont été retardés par des circonstances diverses, dont des changements de chef de projet la dernière année (notamment Strasbourg, Rouen).

De ce fait, il a été difficile, voire impossible, pour la plupart des académies de réunir en phase finale les écoles pour une validation collective des résultats. Les derniers colloques ont permis souvent des présentations mais pas de réelles confrontations. A ceci s'ajoutait une difficulté inhérente au projet même. Pour la plupart des écoles, communiquer à d'autres leur travail de recherche, le fruit de leurs observations était une nouveauté et une réelle difficulté. Passer de la communication préparée à l'avance avec l'aide des accompagnateurs, comme ce fut souvent le cas, à une confrontation d'idées, d'hypothèses et de résultats relève de compétences plus « théoriques » que « pratiques » et ne pouvait se réaliser que dans des conditions optimales.

Par ailleurs, lors de sa dernière réunion, l'équipe nationale de recherche a éprouvé des difficultés à s'accorder sur la nature et le niveau des recommandations à formuler. Dans la plupart des cas, les équipes académiques ont naturellement privilégié une capitalisation académique de leurs résultats et options méthodologiques.

Le travail de confrontation et de validation des travaux des écoles est donc revenu de fait à la Mission École primaire.

4-4- SYNTHESE DES TRAVAUX (MISSION ÉCOLE PRIMAIRE)

Recueil des données, préparation des synthèses

La méthode utilisée pour le traitement final de la recherche par la Mission École primaire a consisté dans un premier temps à proposer un cadre synthétique pour la communication des travaux des écoles, à recueillir ensuite les divers types de rapports et à les mettre en ligne sur le site Internet (espace restreint).

La Mission a eu finalement à sa disposition plusieurs types de textes dont nous allons présenter la teneur.

- **Les fiches de synthèse**

Conformément aux décisions prises par les chefs de projet lors de leur dernière rencontre, en mars 2002, une fiche devait permettre de synthétiser les travaux de chaque école et de constituer une base de données homogènes. Certaines académies ayant engagé auparavant des démarches spécifiques, elles n'ont pu ou voulu recomposer les données : 11 académies ont remis les fiches construites suivant le modèle élaboré en commun, 5 académies ont transmis des fiches élaborées préalablement et ne comportant pas exactement les mêmes rubriques, 2 académies ont transmis uniquement des rapports ou monographies. Ces fiches ont été remplies en général par les écoles elles-mêmes, elles ont pu l'être par des membres de l'équipe académique. Leur volume varie d'une à trois pages.

Un texte d'accompagnement expliquait quels étaient les destinataires de la fiche et son utilisation. Les rubriques à renseigner étaient les suivantes:

École: Nom , Adresse :Circonscription, Téléphone-fax, Courrier électronique

1. Principales caractéristiques de l'école.

Nombre de classes -Nombre d'élèves- Nombre de personnels non-enseignants- Catégories de personnels non-enseignants.
Autres renseignements jugés utiles (particularités du public, du contexte, etc.).

2. Constats qui ont amené la problématique de recherche.

3. L'objet (ou la question) de recherche.

4. Brève description du dispositif de recherche, des hypothèses, des indicateurs retenus.

5. Résultats de la recherche : effets observés, voire démontrés. (S'agit-il d'observations, d'expérimentations ?)

6. Interprétation des résultats de l'équipe/école.

Points forts, points faibles, nouvelles hypothèses, questions surgies de la recherche.

7. Recommandations éventuelles de l'équipe/école.

8. Perspectives de l'équipe/école.

- Les rapports

Les rapports correspondent souvent à la réunion de textes et documents élaborés à diverses étapes : préparation d'une communication à une réunion départementale, à un colloque académique, documents réorganisés dans l'étape finale, pas toujours homogénéisés. Ils présentent des formes diverses, des degré d'élaboration variés, certains relatant uniquement un projet d'action et son bilan, tandis que d'autres respectent les cadres proposés, académique ou national.

- Les monographies

Certaines académies, comme Nantes, Strasbourg ou Clermont-Ferrand¹², ont envisagé très tôt la rédaction de monographies par les écoles, aidées en cela par l'équipe d'accompagnement. Ces premières rédactions ont été compilées et présentées sous la forme de rapports intermédiaires (Nantes, Strasbourg) et sont conservées dans les archives de la Mission Ecole primaire. Certaines ont été publiées sur les sites académiques.

Ces monographies, élaborées conformément aux dispositions académiques, sont des documents souvent copieux, qui présentent de façon circonstanciée les conditions de chaque école, la genèse et le déroulement de la recherche et les points de vue des acteurs.

La Mission École primaire a disposé de 315 écrits d'école, dont 152 rapports et/ou monographies (actuellement 196 fiches de synthèse et 111 rapports sont publiées sur le site, espace restreint).

¹² Le chef de projet était également chargé de mission académique pour la valorisation de l'innovation dans le premier degré. On sait que ces missions développent auprès des établissements une politique d'encouragement à la rédaction sous forme monographique, destinée à des publications nationales, accordant des heures supplémentaires et un accompagnement à l'écriture. Les deux démarches ont pu alors se conforter mutuellement.

Les facteurs pédagogiques généraux

L'analyse d'un premier corpus de données¹³, réalisée à l'automne 2000 a permis de constituer un premier catalogue général des objets et questions de recherche des écoles et fait apparaître pour chaque académie, et au niveau national, la répartition des objets de recherche selon les quatre entrées :

Répartition des objets de recherche selon les quatre entrées (2000)		
Organisation équipe, partenariat	230	35%
Temps/espaces	171	26%
Elèves	152	23%
Savoirs	81	12,5%
Autres	22	3,5%
Totaux	656	100%

Un analyse lexicométrique¹⁴ portant sur le corpus des objets et questions de recherche a permis d'établir une liste de 40 mots ou groupes de mots-clés traduisant à eux seuls presque la totalité de ce que les équipes avaient exprimé dans des registres parfois hétérogènes :

Liste des mots clés caractérisant les objets de recherche. Présentation alphabétique (2001)	
Aide-éducateurs	Enfants en difficulté
Accueil des enfants	famille, parents (relation, travail avec)
Aménagement du temps	Groupe, regroupement
Articulation	Hétérogénéité
Ateliers	Informatique, TICE
Attention, disponibilité des élèves	Intervenants extérieurs
Autonomie	Langages
bibliothèque, BCD	Oral (pédagogie, maîtrise de l')
Civisme	Outils pédagogiques (développement d')
Cohérence, continuité entre classes	Ouverture de l'école, partenariat
Communication, échange sur l'extérieur	Pédagogie de projet
Comportement	Périscolaire
concertation	Production(s)
Cycles	Remédiation
Décloisonnement	Rythme(s)
Différenciation pédagogique	Savoirs
Écrit	Soutien
Equipe éducative	Suivi individualisé
Evaluation	Transversalité des savoirs, interdisciplinarité
Espaces	Tutorat

¹³ Ce corpus comprenait alors 656 formulations d'objets de recherche et environ 12000 mots.

¹⁴ Analyse des contenus lexicaux selon les fréquences d'occurrence.

Dans une deuxième étape, cette liste a été soumise à 400 écoles, à qui il a été demandé de choisir et de hiérarchiser les 10 mots caractéristiques de leur recherche, paraissant les plus pertinents pour la décrire.

Dans une troisième étape, le traitement des résultats a fait l'objet d'une analyse factorielle en composantes principales permettant de traduire sur un nombre restreint d'axes les quarante dimensions précédentes. 8 axes principaux ont été dégagés, faisant référence à des facteurs pédagogiques généraux. Ces travaux, publiés dans le livret d'accompagnement numéro 3 *Écrire pour se décrire* (juin 2001), devaient permettre à toute école de se situer sur chacun des axes, et ainsi de respecter la spécificité de son approche au sein d'un cadre général commun.

Un tiers des écoles montrent l'utilisation ou la connaissance de ces axes pour une meilleure compréhension de leur projet.

Le tableau ci-dessous présente les 8 axes des facteurs pédagogiques généraux et leurs pôles respectifs, correspondant aux choix de travail des équipes :

Les facteurs pédagogiques généraux (2001)		
LE DEGRE D'OUVERTURE	globalité de la vie de l'enfant (continuité éducative)	vie de l'élève, dans l'école (parcours scolaire)
LE DEGRE D'ANTICIPATION FACE AUX DIFFICULTES SCOLAIRES	Analyser a priori les causes des difficultés	Traiter a posteriori les difficultés repérées
LE DEGRE D'ANTICIPATION FACE AUX DIFFICULTES DE COMPORT ^T	Appréhender l'école comme un système	Gérer l'école comme une somme de cas isolés
LE DEGRE DE COHERENCE	Faire de l'organisation globale du travail la principale ressource	Utiliser toutes les ressources supplémentaires comme solutions possibles aux difficultés des élèves
LE DEGRE DE PRIORITE FACE A L'ORGANISATION DU TRAVAIL	Organiser le travail des adultes (pour réussite des apprentissages scolaires)	Organiser le travail de chacun des élèves (pour réussite des apprentissages scolaires)
LE DEGRE DE MUTUALISATION	S'adresser à des individus regroupés (classe = regroupement d'élèves)	S'adresser à une communauté (classe, cycle, école = communauté d'élèves)
LE DEGRE DE CONTRACTUALISATION	Faire du « lire, écrire, parler » une pratique disciplinaire clé de voûte de tout apprentissage	Développer la dimension sociale de tous les savoirs pour en faire des vecteurs de réussite scolaire
LE DEGRE DE GUIDANCE	Faire participer chaque élève à la construction des situations d'apprentissages	Construire pour l'élève des situations d'apprentissage appropriées

L'équipe de recherche de l'Académie de Nancy-Metz a prolongé cette étude au niveau académique par une série de travaux qui sont relatés par le chef de projet académique (Texte académique, Nancy-Metz) en collaboration avec une cinquantaine d'équipes d'écoles, qui ont rédigé des textes homogènes décrivant l'objet de la recherche, le contexte et les effets.

Les facteurs pédagogiques généraux ont été ramenées à trois :

3 axes pédagogiques généraux (académie de Nancy-Metz)		
CONCEPTION DE L'ENFANT-ELEVE ET ORGANISATION DU TRAVAIL	L'enfant dans sa globalité (organisation globale du travail)	L'élève dans son individualité (organisation individuelle du travail)
CONCEPTION DE L'ECOLE PLACE DE L'EQUIPE	L'école comme une globalité (communauté, système, équipe)	L'école comme une somme de cas (élèves, enseignants, solutions)
CONCEPTION DE LA CLASSE ET SITUATIONS D'APPRENTISSAGE	La classe comme un regroupement d'élèves pour qui l'enseignant construit des situations d'apprentissage appropriées	La classe comme une communauté d'élèves où chacun peut participer à l'élaboration des situations d'apprentissage

Un travail équivalent a ensuite réalisé par cette même équipe sur les textes des écoles de l'académie décrivant les contextes dans lesquels ont émergé les problématiques de recherche des écoles :

Contextes des recherches des écoles		
MODALITES D'ORGANISATION DU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS	Travail collégial des enseignants (pas d'isolement de l'école, travail en équipe et en décloisonnement)	Travail individuel des enseignants (isolement de l'école, cloisonnement des classes)
TYPES DE FONCTIONNEMENT ET NATURE DES PRISES EN CHARGE	fonctionnement en partenariat avec prise en charge des difficultés sociales	fonctionnement en équipe d'enseignants avec prise en charge des difficultés d'apprentissage
CADRE SOCIO-FAMILIAL DEFAVORABLE ET POSITIONNEMENT RELATIF A LA DEMARCHE DE RECHERCHE-INNOVATION	démarche de recherche et d'innovation plutôt stimulée par les difficultés de réussite liées à un cadre socio-familial défavorable	démarche de recherche et d'innovation plutôt limitée par les difficultés de réussite liées à un cadre socio-familial défavorable

Puis sur les textes décrivant les **effets** des recherches :

Effets des recherches des écoles		
EFFETS SUR LES RELATIONS DES ENSEIGNANTS AVEC LES ELEVES, LES COLLEGUES ET LES PARTENAIRES	Relation ENSEIGNANTS / élèves Se donner plus de temps, mieux observer les élèves, être plus à leur écoute	Relation ENSEIGNANTS / collègues et Partenaires confiance mutuelle, culture commune travail d'équipe
EFFETS SUR L'APPRENTISSAGE : ENSEIGNANTS / SITUATIONS D'APPR. ELEVES / COMPORTEMENT EN APPR.	Appréhension des situations d'apprentissage par les enseignants plus d'analyses des situations, plus de cohérence dans les actions éducatives	Appréhension des situations d'apprentissage par les enseignants plus de motivation, plus de confiance en soi, plus de réussite
EFFETS SUR COMPORTEMENTS SOCIAUX ET/OU INDIVIDUELS DES ENSEIGNANTS OU DES ELEVES	Comportement social des enseignants plus de consensus, confiance mutuel, travail en équipe	Comportement individuel et/ou social des élèves plus de motivation, confiance en soi, prise de parole

A chaque étape, la lecture de diagrammes permet de voir la dispersion de l'ensemble des écoles et, à chaque école de « connaître sa position » en regard des composantes principales (cf. RRA- Nancy-Metz).

Évolution des questions et objets de recherches

La compilation des fiches de synthèse rédigées par les écoles en fin de recherche a permis de réaliser une deuxième analyse des objets et questions de recherche à l'aide d'un logiciel de statistiques textuelles, dénommé ALCESTE¹⁵ qui a l'intérêt de proposer différentes types de présentation et de classification des données.

Les corpus 2000 et 2002 ont été soumis au même traitement. Ils ont pu donner lieu ainsi à une analyse comparée, montrant l'évolution des objets de recherche. Ils présentent également quatre grandes catégories d'objets, mais de constitution différente.

Les résultats de cette comparaison confirment une hypothèse que nous avions pu faire à la suite des observations transmises par les équipes académiques : nous constatons d'une part un affinement des questions de recherche par la précision accrue de la première des variables au moins et d'autre part, une évolution marquée de la deuxième variable vers les savoirs et l'organisation des connaissances : les programmations dans le cadre des cycles, le rapport au savoir, la construction les savoirs, la maîtrise de la langue et les pratiques langagières.

Cette évolution est particulièrement soulignée dans le rapport académique de Lille (RRA-Lille, p. 25-26) qui analyse le recentrage vers les apprentissages comme un effet de l'accompagnement des équipes : « par le cheminement de la réflexion, l'accompagnement a déplacé le contenu des échanges des préoccupations organisationnelles vers une dimension plus pédagogique, voire plus didactique ».

Le tableau ci-dessous présente les résultats de l'analyse finale :

Répartition des objets de recherche (2002)		
Construction des savoirs/maîtrise de la langue et des langages	109	34%
Organisation du travail en équipe, en cycles, outils et différenciation	79	25%
Partenariat, relations avec les familles, savoirs sociaux et citoyenneté	71	21%
Aménagement du/des temps, attention et disponibilité des enfant	61	20%
Totaux	320 ¹⁶	100%

¹⁵ Ce logiciel a été créé et développé par Max Reinert, CNRS-ESA8085-PRINTEMPS, Université de Versailles, St-Quentin en Yvelines.

¹⁶ La différence entre le nombre d'unités ici recensées et le nombre d'écoles ayant remis une fiche de synthèse provient du fait que le logiciel effectue un découpage du corpus en unités de base, qui ne correspondent pas nécessairement aux formulations intégrales des écoles.

La précision des variables se mesure à l'évolution des mots clés, de leurs fréquences, à leur présence ou absence parmi les mots retenus. Elle est un bon indicateur de l'opérationnalisation des recherches, puisqu'elle définit et précise ce qu'on va observer ou mesurer.

La deuxième variable (évolution des élèves), comme le constate également le rapport de Limoges, n'a pas toujours fait l'objet des mêmes approfondissements. Il apparaît que dans un certain nombre de cas, que ce soit au niveau des comportements des élèves ou de leurs apprentissages, le champ d'évaluation des effets est resté beaucoup trop large. Des formulations du type « amélioration de la réussite des élèves, des résultats scolaires », « faciliter les apprentissages », ou encore même « maîtrise de la langue » sont demeurées fréquentes, ou n'ont été précisées qu'en fin de parcours (RRA-Limoges, p. 35).

Ceci montre en partie les limites de cette recherche.

Les limites de la recherche

Les résultats rapportés sont à considérer dans les limites présentées. Cependant quelques points méritent d'être soulignés :

- Beaucoup d'écoles souhaitaient montrer un lien direct entre la mise en place d'un dispositif pédagogique et les répercussions sur les acquisitions scolaires des élèves. Les résultats ont été significatifs lorsque les compétences visées étaient ciblées de façon très précise, par exemple dans les domaines de la maîtrise de la langue. La lecture des rapports comme l'analyse des variables montre que la phase d'opérationnalisation n'a pas toujours pu être suffisamment développée. Ces difficultés ont souvent limité les investigations des équipes d'école à l'observation des comportements des élèves face aux apprentissages sans aller jusqu'à l'évaluation proprement dite des apprentissages (indépendamment des évaluations nationales qui ont été presque systématiquement prises en compte et comparées sur les trois années).
- Dans les cas où il n'a pas été possible de mesurer les effets des actions mises en œuvre, c'est davantage la motivation pour apprendre, « le rapport au savoir » qui ont été visés ou constatés que les processus ou les situations d'apprentissage eux-mêmes. Ce résultat mérite d'être souligné.

« A défaut d'être parvenus à l'objectif envisagé, les enseignants ont pris conscience de leurs difficultés pour mener à bien ce chantier » (RRA-Limoges). La mise en œuvre d'une

évaluation fine des apprentissages des élèves reste une question ouverte pour un certain nombre d'équipes.

- Les travaux décrits sont souvent très contextualisés, particulièrement les outils d'observation et d'évaluation. De ce fait, et du fait de notre méthode de travail et de construction des résultats, nous décrirons davantage des pratiques qui se sont généralisées par la voie de cette recherche, régulée par l'évaluation, que des pratiques généralisables.

Ces résultats et leurs limites ne sont pas surprenants dans la mesure où la problématique ciblait en premier lieu des modalités d'organisation générale dans lesquelles nombre d'écoles ont engagé leur expérimentation. On peut raisonnablement penser qu'avant d'élaborer une démarche innovante de construction des savoirs, il importe d'avoir organisé un contexte favorable aux situations d'apprentissage interactives. Comme le montre le rapport académique de **Lille**, lorsque les équipes se sont limitées par choix ou par nécessité à l'organisation et à la gestion des temps et des espaces, « le projet n'est pas explicitement défini comme outil d'apprentissage, mais presque toujours comme une fin en soi » (RRA-Lille, p.23).

En outre, « la complexité des situations scolaires, leur diversité, la singularité des collectifs humains, le caractère individuel de chacun défini par une expérience unique semblent faire sinon obstacle, du moins poser des difficultés à la fois à l'efficacité des dispositifs innovants et aux recherches qui y sont consacrées » (N. Delvolvé, RRA-IUFM de Toulouse, p. 1).

Toutefois, d'autres effets, dits « non attendus » ou « collatéraux », car ne résultant pas du directement du dispositif expérimenté, sont apparus, qu'il convient de prendre en compte et sur lesquels nous reviendrons (cf. 5-6)

- un effet majoritairement reconnu sur la mise en équipe des écoles ou le renforcement de l'esprit d'équipe pour celles qui étaient engagées dans cette voie.
- un effet général également de « climat d'école », montrant qu'à certaines conditions, il est possible de transformer l'école ou de l'améliorer de telle sorte qu'elle représente un lieu favorable au travail et aux apprentissages, pour les enseignants comme pour les élèves, reposant sur des relations de convivialité, de respect mutuel et de confiance.

5- RESULTATS DES TRAVAUX DES ECOLES

5-1- PRESENTATION GENERALE

Statut et mode de présentation des résultats.

La sélection des analyses, des modalités d'organisation pédagogique ou des dispositifs présentés résulte de la prise en compte des données statistiques conjuguée à des critères de choix et de sélection : lorsque nous avons trouvé, sur des questions proches ou identiques, une dizaine de travaux présentant des réponses communes à des hypothèses similaires, il est apparu possible de rassembler des résultats qui se confortent et s'éclairent mutuellement et d'utiliser ensuite, pour tel et point, les analyses rédigées par une école pour faire valoir l'ensemble.

Notre propos est donc construit essentiellement à partir des écrits des écoles. Il s'appuie sur :

- les résultats fournis par le logiciel ALCESTE à partir des fiches de synthèse : classes sémantiques, listes de mots et d'expressions significatives, fragments de textes organisés.
- la lecture et la sélection directe des écrits rédigés par les équipes, et essentiellement les rapports et monographies, en prenant en compte le type de recherche réalisé.

Ne pouvant, dans le cadre de ce rapport, présenter un catalogue systématisé, analyser ou même seulement évoquer les travaux des écoles de manière exhaustive, les citations seules seront référencées, de façon relativement anonyme (numérotation permettant de consulter l'écrit correspondant sur le site), afin de ne pas ériger en exemple certains travaux et de respecter le statut d'auteur accordé aux équipes d'école. Le corpus des questions de recherche par académie est présenté en Annexe 6.

Les classes d'objets et les rôles de l'enseignant

Les traitements réalisés permettent de donner une présentation synthétisée des travaux des écoles, ainsi que des réponses à la problématique générale sous les quatre catégories ou

reproblématisations¹⁷ suivantes vers lesquelles convergent nettement les travaux des écoles. Comme on peut le constater, ces catégorisations témoignent d'une construction mixte à partir des « quatre entrées » d'une part et des « principes de la recherche », tout en positionnant les différents rôles de l'enseignant au sein de la communauté éducative, de l'équipe d'école, de la situation d'apprentissage. Ces différents rôles sont soulignés par les différentes dénominations le concernant : adulte, enseignant, maître, dont la fréquence respective est significative dans chacune des classes communiquées par le logiciel ALCESTE.

L'aménagement de la journée scolaire : prise en compte de l'enfant-élève, rythmes, transitions et articulation des activités, différenciation des relations adultes-enfants et des stratégies adoptées dans le cadre scolaire et périscolaire.

La construction d'une communauté éducative dans et autour de l'école : communication et collaboration avec les parents, interactions et pratiques socio-langagières pour l'élaboration des règles de vie, l'intégration de tous les élèves et la construction d'objets et de connaissances culturelles partagés.

Dispositifs organisationnels et rôles de l'équipe élargie dans la diversification des activités, des supports et des modes de regroupement :

ateliers en décloisonnement et diversité des activités et des supports, groupes de besoin et pédagogie différenciée, évaluations et progressions dans le cadre des cycles d'apprentissages.

Dispositifs organisationnels et rôles du maître dans la construction des situations et processus d'apprentissage favorisant le rapport aux savoirs, la construction et l'organisation des connaissances, la maîtrise de la langue.

Soulignons de nouveau que cette distinction et cette succession sont le fait de la présentation analytique et non de l'ordre des choses. En effet, les écoles, dans le cadre de la recherche, ont mis sous la loupe un objet, un aspect de leur projet ; mais, dans le cadre de l'organisation d'ensemble et de leur fonctionnement, cette modalité ou ce dispositif se

¹⁷ Les catégorisations et reproblématisations sont élaborées par le chercheur à partir des « classes » produites par le logiciel ALCESTE. à la suite d'une classification descendante hiérarchique.

trouve en relation avec un ensemble de facteurs, dont elle ou il n'est qu'une variable momentanément isolée.

L'aspect systémique des dispositifs a été constaté à maintes reprises par les équipes d'école et explique en partie l'évolution des questions de recherche. Il était, comme le souligne Christiane Montandon dans un ouvrage récent, *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques* (2002 :13) déjà très présent dans le texte officiel de la Charte, en association à « diversification des pratiques pédagogiques », « processus d'innovation », « situations d'interaction entre élèves d'une même classe ou de classes différentes ».

Analysant l'usage relativement nouveau et déjà inflationniste dans la sphère éducationnelle, du terme *dispositif*, C. Montandon explique que le texte officiel de la Charte, montre bien « l'aspect systémique du dispositif, dans la volonté de combiner plusieurs paramètres et de montrer comment ils entrent en corrélation les uns avec les autres : pratiques pédagogiques diversifiées, qui mobilisent travail individuel, travaux en petits groupes et grands groupes, diversification des supports, analyse des stratégies d'apprentissage, en relation avec les modalités mises en œuvre, conditions de facilitation du transfert des apprentissages, en fonction des caractéristiques spécifiques de la situation et de la nature des interventions des enseignants, recours à des dispositifs de remédiation en fonction des données fournies par l'évaluation dynamique et formative » (Montandon, 2002, p. 13-14).

Ce texte peut ainsi constituer une introduction aux développements qui vont suivre, prouvant, s'il en était besoin, que la diversification des pratiques pédagogiques, centrale dans le texte de la Charte, est demeurée une préoccupation constante de la recherche. C. Montandon développe également deux autres perspectives qui concernent tout autant notre propos.

L'inflation du terme *dispositif* peut être interprétée comme l'indice d'un changement de paradigme quant aux théories de l'apprentissage, correspondant à une orientation vers les modèles socio-constructivistes et interactionnistes, qui s'appuient sur le rôle décisif dans la structuration des connaissances des interactions entre pairs, des formes d'entraide et de coopération » (Montandon, 2002, p. 1-2).

Elle ajoute que ce changement de paradigme retentit nécessairement sur la définition de la fonction d'enseignant. Pour permettre aux élèves de construire du sens ou le sens de leur rapport au(x) savoir(s), les enseignants servent d'intermédiaires :

- « pour créer les conditions d'une dynamisation des interactions, qui mettent en relation les apprenants entre eux, les apprenants avec le monde et les objets à connaître » ;
 - pour aider chaque apprenant à prendre conscience de sa manière d'apprendre (*Ibid.*, p. 2).
- Elle précise pour terminer que le recours à la notion de dispositif s'explique également par l'articulation aux actions innovantes d'actions de formation et d'un protocole de recherche (*Ibid.* , p. 13). Nous y reviendrons en conclusion.

Si nous ne pouvons bien évidemment affirmer que toutes les équipes se soient engagées dans une pédagogie socio-constructiviste, nous devons néanmoins constater que l'évolution des questions et objets de recherche au terme des trois années de recherche montre une orientation marquée vers la **construction de connaissances, savoirs et savoir faire articulés aux différentes dimensions de l'expérience sociale de l'élève** (Dubet, Martulecci, 1996).

Elle correspond à une volonté de mettre les modalités d'organisation générale en cohérence avec les *situations d'apprentissage*, afin de modifier le *rapport au savoir*, de *donner du sens* aux apprentissages scolaires, en impliquant les élèves dans des projets, dans des activités motivantes ou en s'appuyant sur les *interactions*, ce qui conduit au développement de nouvelles pratiques : pratiques langagières orales avec des objectifs communicationnels, pratiques langagières et construction des savoirs notamment scientifiques, pratiques d'explication, d'articulation des activités et de réflexivité, modalités de travail collaboratif, notamment grâce aux TICE.

Précisons que c'est dans ce domaine également que l'apport des chercheurs s'est révélé le plus marqué, particulièrement lorsqu'ils ont accepté de répondre à la demande directe de certaines équipes souhaitant vérifier l'efficacité de leurs pratiques pédagogiques sur les apprentissages, et notamment la construction des savoirs disciplinaires à partir de projets coopératifs (cf. RRA-Aix- Marseille, p.14, RE-0113) ou bien encore « approfondir les liens entre pratiques éducatives familiales, compétences langagières orales et pratiques de littéracie » (RRA-Amiens, RE-0214 ; RE-0202).

5-2-L'AMENAGEMENT DE LA JOURNÉE DES ENFANTS-ELEVES

Comme l'envisageait le texte officiel et comme le montrent les mots clés caractéristiques de cette catégorie, la problématique liée à l'aménagement du temps s'est focalisée sur la journée scolaire. Un grand nombre d'écoles s'inscrivent dans une tradition de réflexion sur les rythmes scolaires (citant les divers CATE, ARVEJ, ARS, expérimentations Guy Drut) et ont choisi, dans le cadre de cette recherche, de relier leur organisation et leurs expérimentations de manière plus directe aux apprentissages.

Les rythmes scolaires dont on se préoccupe majoritairement ne sont plus ceux de l'emploi du temps hebdomadaire ou annuel, mais « les variations périodiques physiologiques, physiques et psychologiques propres à l'enfant ou l'adolescent dans les situations scolaires » (RRRa-Tours, p.15), en accord avec les travaux actuels des chercheurs en chronobiologie et chronopsychologie qui ont pour partie inspiré cette recherche, dont Hubert Montagner (membre du Comité national de suivi), et les responsables académiques **d'Orléans-Tours et Nantes**, François Testu, René Clarisse et Patrick Feunteun¹⁸.

Les travaux des écoles sont problématisés selon trois orientations :

1- Prendre en compte le temps global de l'enfant, favoriser le passage du temps de la famille au temps de l'école et l'articulation des temps scolaire et périscolaire : expérimenter le « temps-sujet » à l'école en organisant de façon spécifique les temps réputés difficiles, c'est à dire les débuts de matinée et d'après-midi : accueil du matin, début d'après-midi, notamment dans le cadre des contrats éducatifs locaux.

2- Utiliser, pour les apprentissages fondamentaux ou activités de forte sollicitation cognitive, les « moments estimés favorables » correspondant à ce que les chercheurs identifient comme « pics de vigilance »¹⁹, répartis également entre la matinée et l'après-midi, excluant de fait et comme le préconisait la Charte, l'idée d'une « après-midi sans cartable ».

¹⁸ Soulignons que d'autres chercheurs, membres de l'équipe nationale de recherche ont également conduit des travaux sur ces questions, notamment, Nicole Delvolvè, Claude Carpentier et Christine Berzin (cf. bibliographie).

¹⁹ La fluctuation journalière est généralement la suivante : le niveau de vigilance et les performances psychotechniques progressent du début jusqu'à la fin de la matinée scolaire s'abaissent après le déjeuner, puis progressent de nouveau au cours de l'après-midi scolaire (RRA-Tours, p.16), mais ceci doit être modulé en fonction de l'âge des enfants.

3- Organiser l’alternance des modalités d’organisation pédagogique et le choix des activités pour stimuler la motivation, maintenir ou restaurer la vigilance des élèves, favoriser le retour à la disponibilité et l’attention après les temps intermédiaires, par des activités d’éveil intellectuel (notion d’échauffement). Une partie de ces travaux se trouvent à l’intersection de des deux perspectives, celle de l’aménagement du temps scolaire et celle de la diversification des activités pédagogiques.

Pour les écoles maternelles, l’entrée des parents dans l’école, l’accueil diversifié, l’attention portée aux cadres de vie, aux temps intermédiaires, le respect des moments de calme et de repos sont en principe installés dans la vie de l’école. Il n’en va pas de même pour le niveau élémentaire. Pourtant, les constats des pédagogues, coïncidant avec les travaux des chercheurs en éducation, en chronobiologie et chronopsychologie, notamment dans le cadre de cette recherche, s'accordent à souligner que les enfants-élèves de l'école élémentaire éprouvent les mêmes difficultés que les plus jeunes à « vivre une journée scolaire beaucoup trop longue, particulièrement dans les quartiers ou cités où l'école constitue de fait pour la plupart des familles le centre et le rythme de la vie sociale » (RRA-Nantes, p. 25 et RE-1605).

D'autre part, « l'école se voit contrainte à offrir davantage de services et donc d'espaces-temps périscolaires (service de restauration, service de garderie, ateliers divers...). L'enfant-élève est alors confronté à la multiplicité des espaces, des temps d'activité et surtout des référents adultes. La perception qu'il a de ces multiplicités est variable suivant l'âge et le niveau scolaire. Cette dilution de la relation éducative, si l'on n'y prend pas garde, peut engendrer des incivilités en nombre croissant et créer un climat d'insécurité et d'anxiété dans beaucoup des lieux de l'école » (RE-1407).

L'accueil du matin et le temps sujet

Certaines écoles élémentaires faisant le constat que des élèves sont en difficulté ou en échec du fait qu'ils ne se « projettent » pas dans la classe, ont organisé un temps d'accueil le matin permettant « le passage du statut d'enfant à celui d'élève », ou porté leur attention sur les temps intermédiaires de la journée, s'appuyant sur la conception d'un *temps sujet*.

Au sens usuel, le *temps sujet* est le temps de l'individu, c'est à dire le temps de l'élève, de l'enfant, de l'adolescent. Il concerne les périodes d'éveil et de sommeil sur une période de vingt-quatre heures, impliquant de prendre en compte, durant les périodes d'éveil, non

seulement les moments de classe, mais aussi les temps intermédiaires (accueils du matin et du soir, pause méridienne, récréations, etc.).

Les observations et entretiens préalables ou parallèles à la mise en place de ces aménagements ont permis aux équipes de constater les difficultés auxquelles sont confrontés beaucoup d'enfants pour entrer dans les apprentissages. Les enseignants ont pu être surpris de « la facilité de l'évocation, par chaque élève, des obstacles de toute nature qu'il rencontre au cours de son quotidien, lesquels rendent ces aménagements d'autant plus nécessaire » (RE-0602).

Le temps sujet du matin doit se dérouler sur une période suffisamment longue (30 à 45 minutes). Il correspond à un démarrage en douceur, sans apprentissages nouveaux, mais permettant d'éviter les situations de stress ou de conflit suscité par les accueils non organisés (RE-1212), et qui sont parfois longues à régler.

Des ateliers décloisonnés organisés sur des périodes limitées, sont répartis dans les classes ou espaces aménagés. Ces dispositifs se cumulent avec une éducation au choix et à la responsabilisation, et une régulation introduite par les équipes afin d'éviter que « les élèves en difficulté ne se réfugient systématiquement dans des activités ludiques pour fuir le contexte scolaire » (RE-0108). En cela, le temps sujet apparaît bien comme une alternative efficace aux situations scolaires traditionnelles et permet plutôt que se côtoient des élèves intéressés par une même activité. Certaines écoles, satisfaites de cette organisation, l'ont reproduite en début d'après-midi, voire ont intégré dans le temps scolaire des activités qui se déroulaient auparavant hors temps scolaire et décalé de ce fait l'organisation de l'après-midi (RE-0504).

Ces équipes constatent des effets positifs sur les comportements des enfants qui sont plus calmes lors des interclasses, moins fatigués durant les séances consacrées aux apprentissages fondamentaux et donc susceptibles d'améliorer leurs résultats.

Lorsque l'articulation avec le cadre périscolaire est difficile à mettre en place, l'accueil peut également s'organiser comme « **un temps de parole institutionnalisé et structuré** » (RE-1001 ; RE-1226), qu'il s'agisse d'entretiens en groupe classe ou de conseils d'élèves, orientés vers l'éducation citoyenne ou encore comme un temps de travail personnel décloisonné, que chaque élève réalise avec le maître de son choix.

Ce temps de parole lorsqu'il est pratiqué dans toutes les classes d'une école, « induit une caractéristique spécifique à l'école qui favorise à la fois la disponibilité de l'enfant et sa formation citoyenne » (RE-1001).

Les équipes d'école maternelle qui organisent un accueil décloisonné, le pensent comme une « **transition ménagée de la séparation du matin** » et veillent à ce que « chaque enfant trouve la réponse qui lui convient lors de ce moment ». Comme il doit s'agir d'un « accès au monde de l'école et non d'une perte du monde de la maison » (RE-0904), les locaux sont aménagés spécialement pour offrir un choix raisonné entre activités calmes, dans les classes ou à la BCD, et activités motrices. Les rapports en constatent « les effets bénéfiques particulièrement pour les enfants en difficulté familiale, à condition que l'utilisation des espaces soit clarifiée, les ressources matérielles bien identifiées, les consignes bien explicitées, qu'un choix équilibré soit proposé entre les compétences disciplinaires et le plaisir de l'enfant » (RE-0602 ; RE-1207). Une information précise des parents sur l'intérêt de ce moment d'accueil doit permettre d'éviter que des enfants n'arrivent qu'en fin de période (sous prétexte que la classe n'aurait pas commencé).

La vigilance et l'organisation des temps intermédiaires

En chronopsychologie et en chronobiologie, la vigilance est entendue comme « l'état d'éveil vigile caractérisé au niveau psychologique par un niveau élevé de réceptivité par rapport aux stimulations de l'environnement ainsi que la capacité d'y répondre, et au niveau physiologique, par un niveau élevé d'activité nerveuse » (F. Testu, 1989).

Les écoles s'appuyant sur ces travaux ont fait l'hypothèse qu'une « meilleure connaissance des moments de meilleure réceptivité permet une mise en concordance de ces moments avec les apprentissages purement scolaires »(RE-0414).

L'importance accordée à l'observation des enfants en situation d'apprentissage ou durant le moments de transition caractérise un grand nombre de travaux conduits dans les écoles. Ces observations sont, soit consécutives à des aménagements spécifiques (R2-0414 ; RE-0203 ; RE-0716), soit préalable à ces aménagements (RE-0807 ; RE-0209 ; RE-0602), s'intéressant alors à la disponibilité des enfants quand ils arrivent à l'école, à leur vécu antérieur, à leurs moments de vigilance ou de non vigilance, autant de données qui permettent aux enseignants de dépasser les impressions spontanées et les lieux communs

sur les comportements et le caractère des enfants. Certaines écoles ont conduit des entretiens approfondis à l'aide de supports particulièrement adaptés (RE-0807).

Ces observations systématisées, ces entretiens, cette forme nouvelle d'attention ont probablement eu dans certains cas un effet positif aussi important que les dispositifs eux-mêmes, contribuant à instaurer des relations de confiance entre enseignants et élèves, à favoriser la reconnaissance et l'estime de soi.

- L'organisation de la **pause méridienne** se fait généralement dans le cadre des contrats éducatifs locaux. Les écoles qui ont étudié les effets de l'aménagement de la pause méridienne sur la reprise des activités scolaires constatent que cette modalité tend à « lisser la journée de l'enfant à l'école » (RE-1603). Des transitions douces sont naturellement aménagées, évitant ainsi toute rupture. Dans le même sens, afin de ne pas susciter de perturbations inutiles, les équipes ont veillé à éviter les temps et déplacements collectifs qui génèrent agitation et stress, à organiser dans le calme et la convivialité les temps de repas et aller-retour de cantine.

Concernant les activités décloisonnées de l'accueil du matin ou de l'après-midi, les écoles élémentaires insistent sur la nécessité pour l'école de veiller à ne pas perdre son identité, à ne pas se « déscolariser » et à organiser les activités d'accueil et les ateliers en fonction d'objectifs clairement définis. Nous retrouvons cette même mise en garde à propos de toutes les activités mises en œuvre à l'articulation du temps périscolaire au temps scolaire.

De la même façon, les activités périscolaires, les ateliers de la pause méridienne doivent permettre la détente, proposer le plaisir et le choix et éviter tout coût physiologique et cognitif important (RE-1605). Plusieurs écoles ont mis en place des activités liées au plaisir de la lecture (RE-0310 ; RE-0312) appréciées par tous les enfants.

- Les écoles qui ont conduit des réflexions et des observations sur **les moments consécutifs** aux récréations, aux activités sportives, à la pause méridienne et l'entrée dans les apprentissages, obtiennent des résultats convergents. L'hypothèse principale qui guide ces équipes est qu'en favorisant une reprise d'activité dans des conditions qui réduisent l'impact de divers facteurs perturbateurs, on doit du même coup faciliter la reprise de la vigilance et de l'efficacité pour les travaux qui suivent. Une école a travaillé les notions de rupture de rituels (RE-0804), une autre a créé la notion de « temps libre » de durée réduite pour permettre aux enfants-élèves de se recentrer sur eux-mêmes, psychiquement et physiologiquement, et de se mettre en disponibilité mentale (RE-1407). Une autre école a

poursuivi la réflexion en développant l'idée d'échauffement et de stimulation cognitive, permettant de traiter la phase de transition en fonction du contenu de l'activité disciplinaire qui va suivre, de créer des scénarios d'entrée activant les fonctions cognitives adaptées (RE-1601),

La succession des différentes plages horaires devrait donc engendrer des ruptures formelles, marquant notamment le passage des stratégies pédagogiques aux procédures d'animation, constituant « des jalons aptes à baliser le temps de l'enfant, auquel on aura pu donner les clés et les repères permettant de gérer ces ruptures » (Glasman cité par RE-1119).

Entre deux temps bien identifiés, l'enfant-élève devra reconnaître des marques de cohérence dont il se nourrira en tant qu'être social, apprenant ou individu. « La communauté éducative s'attachera donc à établir de réelles phases de tuilage, où les adultes ménageront parfois des transitions douces lors de situations délicates » (RE-1603).

Les observations des équipes d'école peuvent être mises en relation avec les résultats des recherches conduites par l'équipe universitaire de Tours, sous la direction de F. Testu. A la suite de travaux (Testu, 2002) qui ont permis d'établir que les fluctuations journalières sont différentes chez les enfants des classes ordinaires et ceux des classes de ZEP (dans celles-ci, l'attention et la performance aux tests diminuent tout au long de la journée scolaire), l'équipe a souhaité étudier les effets des nouvelles modalités d'organisation scolaire sur cette population d'enfants. Après une analyse des projets des écoles engagées dans la Charte, trois modalités principales ont été dégagées : « Aménagement du temps », correspondant aux aménagement du temps scolaire journalier et son articulation avec le temps périscolaire ; « Nouvelles technologies et /ou langues », ; « décloisonnement » correspondant à la collaboration de l'équipe éducative élargie pour l'organisation pédagogique.

Étudiant l'influence de ces trois modalités sur la niveaux de vigilance et leur fluctuation journalière, les durées de sommeil nocturne et leur évolution hebdomadaire et la valeur de soi sur deux populations considérées, ZEP et non-ZEP, l'équipe constate que l'aménagement du temps et le décloisonnement ont une influence positive sur la vigilance (fluctuations journalières), particulièrement pour les enfants de ZEP, mais que la modalité « aménagement du temps » semble encore plus bénéfique que la modalité « décloisonnement », notamment pour les enfants de ZEP plus âgés du CM1 et du CM2. La modalité temps permet d'élever plus le niveau de vigilance et de respecter au mieux la rythmicité physiologique de l'élève. La modalité « décloisonnement » maintient la

vigilance à un niveau relativement constant. Il est à noter que le décloisonnement des enseignements influe dès le CP alors qu'aménager le temps scolaire journalier est plus efficace aux CM1 et CM2 » (RRA-Tours, p.51).

Propositions conclusives

Sans parler de recommandations, les équipes ont souhaité insister sur des points qui leur semblaient essentiels :

- **Informer les parents et la communauté éducative** sur les rythmes chonobiologiques et chronopsychologiques.
- **Reconnaître l'importance du moment d'arrivée de l'enfant à l'école** et savoir que l'accueil qui lui sera réservé s'avère déterminant, pour lui, dans l'apprentissage de la tâche scolaire, mais aussi pour l'adulte, dans la compréhension des conduites et des résistances inhérentes au métier d'élève.
- Mettre en place des **temps ou des aires intermédiaires, temps sujet** où l'enfant-élève pourra s'investir librement, en relation avec d'autres adultes que le maître référent.
- **Mettre en place des temps d'entretiens individualisés avec les élèves** sur leurs parcours de vie et leurs relations aux apprentissages, permettant aux adultes de repérer signes et causes de moindre disponibilité.
- **L'engagement des maîtres hors de leur temps de service**, dans le cadre périscolaire, sur la base du volontariat apporte une valeur ajoutée à la vie scolaire et facilite la relation pédagogique. Il représente néanmoins un investissement considérable.
- Pour atteindre un degré d'efficacité patent et optimal, **les différentes articulations doivent être pensées et conçues de façon globale** en recherchant le qualitatif plutôt que le quantitatif et le long terme plutôt que le court terme, en différenciant nettement le temps scolaire du « temps hors scolaire »(RE-1804), tout en tissant, par les temps sujets et les temps intermédiaires un fil conducteur entre ces deux espaces-temps.

5-3- CONSTRUIRE LA COMMUNAUTE EDUCATIVE,

VIVRE ET APPRENDRE ENSEMBLE

Cette catégorie d'objets se caractérise une forte représentativité des mots *parents* et de *familles, partenaires*, qui, avec les mots qui leur sont associés, fournissent les principales orientations des travaux. Avant d'aborder une collaboration plus étroite, les équipes émettent spontanément le souhait de mieux connaître **les représentations** que les familles développent de l'école en général, et de leur école en particulier. Elles acceptent alors comme légitime le fait de s'interroger sur leur propres représentations à l'égard des parents, et de ceux qu'elles estiment être « les bons parents » d'élève (RRA-Lille, p. 49).

Dans cette perspective, des entretiens et des questionnaires ont été conduits aux différentes étapes de la recherche. Au point de départ, les enseignants ont alors souvent constaté que les parents sont mal informés du fonctionnement de l'école, qu'il y a des problèmes de compréhension, qu'en dépit de l'intérêt de certaines familles pour l'école, l'information apportée ne répond pas toujours à leurs attentes (RE-0219).

1- Un certain nombre d'écoles ont orienté leurs recherches vers une *amélioration* de la relation, de *la communication* avec les parents/familles, vers la construction d'un *partenariat* destiné à mettre en place « une *co-éducation* efficace accordant à chaque partenaire la place qui lui est due ».

2 - Pour d'autres écoles, c'est dans le cadre de projets plus globaux, s'appuyant notamment sur le milieu *associatif* et *culturel*, orientés vers la communication (interne et externe), vers la « production d'objets sociaux ou culturels » (RE-1115), de média, le développement de lieux et pratiques culturelles que la relation aux parents/familles, alors davantage médiatisée, a pu se construire et que ses effets positifs sur les élèves ont pu être observés dans la relation aux apprentissages et aux savoirs.

3- Dans certaine écoles, à la périphérie ou au centre de grandes villes mais aussi de villes de moindre importance, la première urgence semble avoir été de pacifier l'école. Pour cela, l'élaboration de règles collectives dans le cadre des conseils d'élèves se présente désormais comme un processus stabilisé et porteur d'une réelle efficacité s'il s'accompagne d'une harmonisation de la conduite des adultes enseignants et partenaires.

4- D'autres écoles témoignent de dysfonctionnements structurels, liés à des dispositifs spécifiques à tendance « élitiste » (classes à horaire musical aménagé, certains enseignements bilingues) qui ne s'adressant pas à l'ensemble des élèves génèrent de ce fait des effets « ségrégatifs » nuisibles à la scolarité de l'ensemble des élèves et à la vie collective (RE-1313 ; RE-1703). A l'opposé, les écoles qui accueillent des publics spécifiques (élèves allophones, enfants du voyage) et qui, en supprimant les classes spécifiques, contribuent à leur intégration dans les classes ordinaires à partir de groupes de besoin ou d'enseignement par modules, obtiennent des résultats plus probants (RE-0111 ; RE-0603).

Améliorer la communication

- Pour la plupart des équipes, il s'est agi après une série d'entretiens révélant des dysfonctionnements, d'améliorer d'abord les **relations de communication**.. Un inventaire des différents médias de communication utilisés dans les écoles a souvent été réalisé. Ont été le plus couramment cités :
 - Pour les nouveaux parents dans l'école : guide ou livret « pour mieux connaître et comprendre l'école »; matinée d'accueil des parents dans les classes ; mise en place d'un parrainage des nouveaux parents par les anciens (RE-0302).
 - Modalités d'affichage et de repérage visuel des informations (affichages à proximité des sorties, texte clair, couleurs spécifiques par classes).
 - Journaux d'informations sur le vécu scolaire.
 - Cahier de vie/liaison enfant/école.
 - Création de lieux de rencontre et de médiation dans l'école, à l'aide d'espaces d'expression comme le diaporama destiné à « montrer/valoriser le travail des enfants » (RE-0907), ou à l'extérieur de l'école.
 - Remise individualisée des livrets scolaires (RE-1701).

Reflétant l'absence de consensus de l'institution sur cette question, l'évaluation scolaire paraît dans ce cadre demeurer un point délicat : même lorsqu'il est lu et commenté, le livret scolaire ne semble pas modifier de façon sensible les représentations des parents sur l'évaluation, dont l'intérêt « demeure centré sur la note chiffrée » (RE-0219).

Cependant, les écoles qui conjuguent des actions en direction des fonctionnements collectifs de parents d'une part (association ou comités de parents) et des relations

individuelles, voire journalières (présences des enseignants aux entrées/sorties) avec chaque famille, en s'appuyant si nécessaire sur la collaboration de partenaires sociaux, parviennent semble-t-il à atteindre une co-éducation efficace, grâce à l'alternance de moments festifs, de rencontres plus institutionnelles et d'ateliers partagés. Il doit s'agir dans ce cas d'un choix et d'une volonté marquée des équipes pédagogiques. Le *partenariat* se constitue alors plus clairement entre des identités reconnues. Dans ces écoles, les questions complexes peuvent être abordées dans le cadre d'ateliers de réflexion partagée et le développement d'actions simples aboutira aux effets escomptés : « réajustement » de la place des pères et livrets d'évaluation conçus avec les familles (RE-0402 ; RE-0914).

Dans la plupart de ces écoles, l'ouverture de l'école vers/aux familles a été ressentie comme un facteur dynamisant pour cette relation à trois pôles : « l'enfant devient acteur d'une culture d'école, et peut se positionner comme « lien communiquant entre l'école et sa famille ». Un champ de communication devient alors possible entre les enseignants et les familles, qui s'ouvrent à de nouvelles représentations de l'école : il se nourrit d'écoute, de confiance, de respect mutuel.

Partenariat éducatif, médiation sociale et culturelle, pratiques de littéracie

Un certain nombre d'équipes, en fonction du contexte de leurs écoles, ont pu parler d'un « fossé culturel » (RE-1109) entre l'école et les familles et faire l'hypothèse que ce fossé constituait un frein à la réussite scolaire des élèves. C'est probablement à partir d'un constat du même ordre que se sont engagés les travaux qui ont porté sur la construction de relations médiatisées par « les objets sociaux communiqués par l'école » et conséquemment sur le rapport à la culture des élèves, en relation avec l'origine familiale. Le premier enjeu est d'arriver à réduire, aux yeux de l'enfant, l'écart qu'il peut ressentir entre les règles et les valeurs mises en œuvre à la maison et celles de l'école, au besoin par le développement de pratiques interculturelles articulées aux apprentissages (RE-0609) ; le second est de permettre à l'enfant d'entrer dans la culture.

De ce point de vue, sont à encourager **les actions permettant l'ancrage de démarches didactiques qui partent de l'élève, au sens d'une prise en compte de sa culture, qui l'aident à construire un lien entre sa culture et les écrits abordés à l'école**, ou qui visent à développer une culture partagée autour des écrits par un travail d'explicitation,

d'interprétation (voir 5-4), montrant que les textes sont des produits sociaux, dont on peut dégager la signification, qu'ils représentent des valeurs et des engagements. Les journaux scolaires et d'une manière générale, toute production s'insérant dans la vie sociale peut et doit être utilisée à des fins de médiation culturelle.

Dans cette perspective, les expériences qui touchent au **développement des pratiques de littéracie, venant se conjuguer au pôle aide-éditeur-BCD-informatique** (voir 5-3) représentent un axe fort car elles montrent le rôle déterminant que peut jouer l'école, dans les quartiers relégués ou les zones rurales, par le développement de bibliothèques et de lieux culturels auxquels sont associés les parents et/ou les collectivités locales (RE-0301) ; par l'organisation de manifestations publiques liées à la vente ou aux prêts de livres ; ou encore, à l'échelle d'une ville, l'organisation d'un prix de littérature de jeunesse, consistant à organiser des visites d'auteurs-illustrateurs, une circulation des livres et la rédaction de fiches critiques par les élèves et leurs familles (RE-0403).

Deux écoles, grâce à l'appui d'un chercheur psycholinguiste (M. Bennabi, CURSEP, Amiens) ont interrogé la relation entre « pratiques langagières orales et milieux défavorisés » (RE-0202 ; RE-0214). Les enseignants ont pu constater que, contrairement à ce qu'ils pensaient, le niveau langagier moyen de leurs élèves était dans la norme et que, de ce fait, leur représentation du niveau culturel des familles et de sa prétendue « faiblesse » induisait une sous-estimation du niveau langagier des enfants et conséquemment des attentes différentes dans leurs pratiques éducatives. Comme l'explique M. Bennabi, « les processus d'entrée dans l'écrit reposent sur des fondements acquis à travers des pratiques culturelles initiées, au départ, par la famille. La pratique du langage et les pratiques centrées sur la littéracie font partie de ces acquis culturels dont dépendent de nombreux autres apprentissages. Ils sont mis en place dans la famille et systématisés par l'éducation préscolaire : c'est en effet la pratique familiale qui va permettre à l'enfant d'appréhender et d'intégrer les formes de discours caractéristiques de l'écrit comme des formes langagières requises et ordinaires, en les assimilant dans le registre de l'oral. Cette fréquentation agit positivement parce qu'elle permet d'intégrer comme usuels des modes de discours et des formes verbales caractéristiques de l'écrit, qui sont plus attendus dans le contexte scolaire. On peut alors raisonnablement penser que les difficultés langagières invoquées par les enseignants correspondent tout simplement à une difficulté à manier les formes textuelles et les structures linguistiques caractéristiques de l'écrit » (M. Bennabi, Académie d'Amiens, Rapport de recherche concernant RE-0202 et RE-0214).

C'est pourquoi la lecture de livres ou d'albums, de contes, dès le plus jeune âge, et d'une manière générale toutes les actions qui encouragent cet objectif, ont un rôle prépondérant dans la famille, dans le cadre scolaire et périscolaire, pour stimuler les pratiques familiales. Ces résultats peuvent être mis en relation avec deux autres études (RE-0206 ; RE-0210) réalisées avec l'aide d'un chercheur en psychologie cognitive (J. Bourdin, CURSEP) concernant « l'impact d'un entraînement à la conscience phonologique sur l'apprentissage de la lecture ». Les résultats montrent que « cet entraînement n'a pas conduit à une amélioration des performances en lecture, contrairement à ce qui est dit habituellement dans la littérature scientifique ». Parmi les explications évoquées (nature des tests, entraînement trop tardif), l'une s'articule à notre propos : « il est possible que l'entraînement à la conscience phonologique ne soit pas l'aide la plus efficace à apporter aux élèves présentant, outre des difficultés de lecture, un niveau cognitif général relativement faible ainsi que d'importants problèmes socio-affectifs » (Académie d'Amiens, Rapport de recherche de J. Bourdin, RE-0206, RE-0210). Ceci ne signifie pas évidemment que cet entraînement serait à prohiber, au contraire, mais plutôt qu'il devrait être précédé et/ou accompagné de pratiques de littéracie.

Il semble donc, qu'en règle générale, la fréquentation la plus précoce possible de la culture écrite, à travers des activités de littéracie orientées non pas nécessairement sur le décodage mais sur les modèles de l'écrit, a des incidences durables sur les potentialités d'accès à la lecture et à la production d'écrits (Bennabi, M., *Ibid.*).

La démocratie à l'école : construire et respecter la loi

Les écoles dont les travaux ont souhaité, sinon résoudre, du moins améliorer le traitement des problèmes récurrents de « violence » surgissant dans l'école, – altercations quotidiennes, incivilités, violence verbale et physique, comportements déviants, instabilité et inappétence scolaire (RE-1515) – ne dressent pas de leur environnement un portrait encourageant. La liste de ces maux comporte malheureusement aussi ses régularités :

Quartier difficile ; fort taux de chômage ; fort taux de population d'origine étrangère, fort taux de familles monoparentales ; instabilité des familles ; signalements au juge pour maltraitance, placements d'enfants (RE-1515 ; RE-1207, RE-1410, RE-1438).

Dans ces contextes, un pourcentage élevé d'enfants (jusqu'à un quart, RE-1410) présentent des difficultés de comportement. Lorsque les récréations sont « des lieux de règlements de comptes, bousculades, injures, crachats, crises face aux interventions d'adultes, enseignants

confrontés à des actes insoutenables, etc. », il apparaît difficile d'instaurer des conditions propices au travail. D'autres écoles se sont rendu compte que « les demandes d'aides adressées au RASED concernaient de plus en plus des enfants ayant des difficultés comportementales, des enfants non disponibles pour les apprentissages » (RE-1402).

Cependant, grâce à leur démarche d'analyse, les écoles ont estimé que « l'école seule ne peut être mise en cause, mais qu'elle ne peut nier sa part de responsabilité » (RE-1006).

Faisant alors le pari de l'éducabilité, elles ont décidé de ne pas « voir tout en noir », elles ont développé des projets d'action, dans le cadre des contrats éducatifs locaux, en partenariat avec les municipalités, associations, partenaires sociaux (assistantes sociales, éducateurs), centres culturels, bibliothèque, etc. avec **quelques hypothèses fortes** :

- L'aménagement de la journée peut contribuer à diminuer les tensions (voir plus haut)
- Travailler sur les représentations que les uns et les autres se font de l'école permet de baisser le nombre des incivilités.
- La méconnaissance des règles de la vie de groupe conduit à l'incompréhension des règles et de leur légitimité.
- Analyser certaines pratiques enseignantes, dénoncées comme génératrices de violence).
- La communication, le dialogue, la verbalisation des conflits peuvent aider à réguler la violence.

Dans tous les cas, l'implication et l'investissement de tous les enseignants, qui « doivent se penser comme appartenant à une communauté éducative » (RE-1207), sont requis de même que l'instauration de relations de confiance avec les parents (voir plus haut). Pour les parents non-francophones, des interprètes sont sollicités pour que toutes les familles soient informées et participent au projet.

Les moyens et dispositifs envisagés :

- Aménagement d'un cadre de référence applicable par les différents acteurs (enfants, parents, enseignants, partenaires).
- Mise en place de conseils d'élèves au niveau de chaque classe et de l'école pour élaborer des règles de vie communes, notamment pour les récréations et lieux de vie partagés. Les règles sont affichées et doivent être respectées par tous les membres de l'équipe éducative.
- Des dispositions spécifiques là encore sont prises pour la cantine, avec deux services de restauration pour réduire la taille des groupes ou séparer les âges, mise en place d'un

chef de table à roulement hebdomadaire, autonomie du service et du rangement (RE-0502 ; RE-1207).

- Harmonisation des réponses des adultes.
- Conseil de délégués régulant la vie de l'école.

Au niveau des plus jeunes, « l'enfant doit savoir qu'il peut être pris en considération, qu'il peut exprimer sa souffrance, mais qu'il ne peut pas négocier la loi » (RE-1207).

La construction des règles permet « de déplacer l'autorité de l'enseignant sur un système de règles fixes, élaboré par la communauté et accepté par tous. De ce fait, le maître n'est plus contraint de menacer, il est le garant d'un système de règles indépendant, il peut être l'enseignant et non le censeur. Les élèves, de leur côté, sont moins enclins à se sentir l'objet d'injustices, de marques de subjectivité » (RE-0502). La difficulté à respecter les règles n'est pas synonyme de conflit avec l'enseignant, et inversement, le besoin de s'opposer à l'adulte n'implique pas une transgression des règles ; cela peut se faire dans le cadre d'une discussion, d'un débat.

Deux écoles ont décrit de façon circonstanciée la mise en place des conseils d'élèves (RE-0203 ; RE-1224), leurs effets sur les élèves et la perception largement positive des parents. Le conseil d'élèves doit pouvoir « favoriser l'implication des élèves dans leurs apprentissages, à condition qu'il conjugue une visée participative, médiationnelle et anthropologique, c'est à dire qu'il puisse aider les élèves à problématiser les notions et les valeurs en cause à l'école (notamment justice, équité) » (RE-0903).

Dans l'académie d'Amiens, un enseignant de l'IUFP, membre du groupe académique de recherche a mis en place des « groupes de parole » réunissant les différentes écoles confrontées au problème de recrudescence de la violence ».

Signalons pour terminer que l'expérimentation du « permis à points » (sanctions matérialisées par des retraits de points) conduite par une école aboutit à des résultats négatifs : « les points négatifs ont peu d'impact sur les enfants posant problème tandis qu'ils aboutissent à une impasse pour les enfants ayant perdu tous leurs points et provoquent des réactions d'hostilité inattendues des parents » (RE-0815).

Les écoles qui ont mis en place des grilles d'auto-évaluation des comportements, ou des grilles stigmatisant les comportements non autorisés ont de même conclu à leur inefficacité.

5-4- TRAVAIL D'EQUIPE ET MODALITES PARTENARIALES : DIVERSIFICATION DES ACTIVITES ET DES PRATIQUES, ENSEIGNEMENTS PARTAGES, DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE

Les mots significatifs de cette catégorie montrent que l'on associe la *diversification des pratiques et des activités* et la *différenciation pédagogique* à un *travail en équipe élargie*, existante ou en construction, reposant sur des *enseignements partagés*, des *échanges de services*, impliquant la contribution des *aides éducateurs*, des *intervenants extérieurs*, et/ou des ATSEM, ceci en majorité à l'école élémentaire (55% des écoles élémentaires ont travaillé ces objets), voire dans les écoles comportant un grand nombre de classes.

Ces problématiques sont traversées par les facteurs pédagogiques généraux :

- *degré de priorité face à l'organisation du travail* : l'organisation du travail des adultes *vs* l'organisation du travail des élèves.
- *degrés d'anticipation face aux difficultés scolaires et aux difficultés de comportements* : prise en charge et traitement des difficultés repérées des élèves par des approches individualisées *vs* analyses en amont, approche systémique de l'école et prise en charge collégiale.

Les équipes ont expérimenté massivement des dispositifs ou des modalités qui conduisent de façon régulière à un éclatement de la structure classe, dit « **décloisonnement** ». Il s'agit de permettre aux élèves de travailler avec un autre adulte que l'enseignant de leur classe, en s'efforçant de maintenir une cohérence des apprentissages tenant compte des décloisonnements et des sorties (RE-1007), de contrôler et réguler le déroulement de ces activités/apprentissages par un encadrement d'équipe, impliquant évaluation commune et concertation.

Lorsque la prise en charge est faite par les enseignants de l'école, on parle habituellement d'**enseignements partagés** ou d'**échanges de services**, ce qui n'exclut que les aides éducateurs de l'école puissent donner de la souplesse au fonctionnement des groupes.

Lorsque les élèves sont répartis dans des groupes confiés à la fois aux enseignants, à un/des intervenant(s) extérieur(s), et/ou aide(s) éducateur(s), on parle généralement d'**ateliers**. Traditionnels dans les écoles maternelles, où « ils permettent de pratiquer des activités pour lesquelles le groupe classe ne convient pas » (RE-1419), les ateliers offrent la possibilité d'organiser avec régularité des activités plus spécifiques, qui doivent être conduites en

petits groupes et ne correspondent pas toujours aux compétences académiques des enseignants, à l'exception des plus jeunes ou récemment nommés : langues vivantes, activités musicales, danse et expression corporelles, certaines activités sportives, arts plastiques, TICE.

Les enquêtes conduites par l'équipe de **Dijon** confirment ces données et contribuent à esquisser une typologie des pratiques de décloisonnement, selon quatre logiques :

- Une logique de respect des rythmes chronopsychologiques des enfants : ateliers placés en début d'après-midi (voir en 5-2, les paragraphes consacrés à la « vigilance ».)
- Une logique de gestion quantitative pour recourir à des groupes restreints d'élèves.
- Une logique d'organisation et de gestion des apprentissages qui se conjugue aux modalités de regroupement et aux dispositifs de différenciation (soutien, groupe de besoin, groupes multi-âges)
- Une logique d'innovation pédagogique lorsque ces ateliers visent explicitement de nouvelles pratiques (TICE, ateliers scientifiques, ateliers d'explicitation, etc.).

Dans le cadre de cette recherche, les équipes ont cherché à articuler la logique quantitative avec celle de l'organisation des situations d'apprentissages en la liant, pour un certain nombre d'entre elles, à la construction des savoirs.

Le rapport de **Dijon** souligne également que « l'existence d'une véritable équipe pédagogique », ou le désir de la construire, « la stabilité de l'encadrement et notamment du directeur sont des éléments indispensables à l'émergence et à la pérennité de cette pratique favorisée par la présence d'adultes en surnombre. Son extension à un plus grand nombre d'écoles est probablement limitée par la nécessité de réunir de ces conditions et par le manque de temps de concertation, considéré par les équipes qui pratiquent le décloisonnement comme un obstacle difficilement surmontable » (RRA-Dijon, p.7).

La diversification pédagogique

La diversification pédagogique permet de conjuguer la variété des différents modes de regroupement des élèves à celle des activités.

Constitution des groupes d'élèves

D'une manière générale, le travail par groupes, parce qu'il restreint les effectifs, réduit la sensation de fatigue et de stress, favorise des relations détendues, la disponibilité du maître, des attitudes de respect et écoute de l'autre. Cette proximité permet à tous, adultes, enfants, maîtres, élèves de mieux se connaître, voire d'accorder aux élèves « une plus grande confiance dans leurs possibilités de réussite à venir » (RE-1410), car l'enseignant est davantage conscient des difficultés et des capacités des élèves.

Du côté des apprentissages, une équipe constate que « la pratique régulière des activités de pédagothèque, d'informatique et de technologie, en petits groupes, favorise la mise en place de certains processus d'apprentissage et/ou attitudes cognitives qui deviennent transférables dans les apprentissages de base » (RE-1410).

Les méthodes utilisées étant plus variées, « cela permet d'une part, à l'élève de trouver ce qui est le plus efficace pour lui, d'autre part, les notions étant abordées de manière transversale, à l'occasion de multiples situations, l'apprentissage systématique est grandement facilité (RE-1501 ; RE-1410) ».

Si les équipes se sont accordées sans difficultés sur ces points, elles ont souvent rencontré des difficultés pour décider **le type de groupes** à constituer, leurs effectifs et de leur stabilité. Parmi les multiples formules expérimentées, on peut distinguer :

- Des groupes de besoin homogènes : la constitution et le fonctionnement en groupes de besoin repose sur une évaluation diagnostique, puis formative.
- Des groupes hétérogènes réunissant les enfants d'un même cycle, par exemple dans le cadre des enseignements partagés et ateliers.
- Des groupes hétérogènes multi-âges réunissant des enfants de cycles différents : dans ces conditions ce sont les effets de stimulation, d'entraide ou de tutorat qui sont attendus et souvent obtenus (RE-1231 ; RE-1419 ; RE-1420).

Il est fréquemment souligné que « la présence des aides éducateurs permet aux enseignants de pratiquer des décloisonnements plus efficaces, organisés en groupes aux effectifs plus restreints. La petite taille des groupes semble en effet constituer un facteur important dans la réussite des remédiations qui sont mises en place dans ces occasions » (RRA-Besançon, p.9).

D'une manière générale, il a été bien remarqué que le travail en groupe restreint entraîne une modification du regard sur les enfants, une posture d'observation systématique

beaucoup « plus pointue » (RE-1410) permettant une adaptation constante et une régulation des stratégies et conduites d'apprentissage (voir infra 5-5).

Le travail en groupes restreints et homogènes face à une tâche spécifique permet « une grande liberté pédagogique » : résolution de problèmes, expérimentations, manipulations, activités qui ont besoin d'espaces spécifiques pour leur taille ou leur organisation matérielle (RE-1608).

Les groupes multi-âges facilitent (et sont facilités par) les relations d'entraide et de coopération, et la connaissance des élèves entre eux au niveau de l'école, ce qui a une influence sur le climat général. Quelques écoles maternelles font état d'une longue expérience de fonctionnement en classes ou groupes multi-âges, deux d'entre elles y voient d'ailleurs –de façon un peu trop enthousiaste sans doute – une panacée. Il est vrai que l'aide à la tâche, nécessaire aux tout petits peut être grandement facilitée par la présence des plus grands, tout en instaurant ou restaurant au sein du milieu scolaire une atmosphère « familiale » sereine, que nombre d'enfants ne connaissent peut-être pas en dehors.

La gestion de la classe en ateliers et petits groupes semble favoriser la prise en compte par l'élève de ses pairs ; l'élève se sent davantage responsable de ses apprentissages, il identifie mieux ses difficultés et connaît davantage celles de ses camarades. « Cette mutualisation des « profils » permet à chacun de donner ou de recevoir une aide plus efficace de la part de ses camarades. De telles retombées ne semblent toutefois possibles qu'avec une mise en œuvre des ateliers régulière et suivie » (RRA-Besançon, p.9).

Les enseignants observent souvent que « c'est au sein de groupes homogènes que les élèves les plus faibles pourront communiquer, s'entraider et coopérer » (RE-1206), tandis qu'au sein des groupes multi-âges, « le tutorat peut aider à utiliser des repères fonctionnels, à mieux comprendre règles et consignes ».

Le tutorat, analysé par quelques équipes d'école, désigne une relation faiblement ou temporairement « dissymétrique » entre pairs et implique pour l'un des interactants, une position d'expert. L'une d'entre elles, assistée d'un chercheur (C. Berzin, CURSEP-Amiens) a étudié « l'effet des interactions de tutelle en classe multi-âges sur les apprentissages des novices selon l'information apportée ou non à l'expert sur son rôle de tuteur » et a pu montrer les variations effectives de l'activité de tutelle selon l'information apportée et le rôle assigné au tuteur.

Une observation fine du mode de fonctionnement du tuteur doit permettre de « repérer s'il aide à entrer dans l'activité et en réguler les déroulements, s'il aide à comprendre la

consigne ou les règles, si le tuteur accepte d'aider sans résoudre, si l'enfant aidé sollicite le tuteur » (RE-1501).

En revanche les effets sur les apprentissages des novices sont par contre plus limités et appellent des travaux complémentaires (RE-0216). Les résultats posent la question du rôle du langage et des compétences méta-cognitives dans la compétence à être tuteur, ainsi que celle du ou des rôles à assigner au tuteur, « compte tenu de l'asymétrie très relative des interactions, comparativement aux dyades plus fortement asymétriques, par exemple mère/enfant ou maître /élève, et d'autre part, la question de la compétence à tutorer, compte tenu de l'âge des enfants » (Berzin, 2002 : 1).

Les modalités partenariales et la différenciation pédagogique

On sait que **la multiplication des activités et des intervenants extérieurs** dans l'école a été ressentie fréquemment comme une menace pour l'intégrité, la qualité et l'efficacité de l'école, que la « dilution de la relation éducative » évoquée précédemment dans le cadre périscolaire peut avoir des effets pervers pour maîtres et les élèves : risque d'activisme dans les apprentissages, de spécialisation disciplinaire dans l'école ou bien effets de « saupoudrage » des contenus. D'un point de vue psychologique, « le risque est grand pour les enfants de perdre la stabilité offerte par le maître référent et, pour les maîtres, la stabilité du cadre de la classe, avec le danger de ne plus percevoir l'enfant dans sa globalité » (RE-0710).

Ces risques ont été appréhendés dans le cadre de la Charte comme un défi à surmonter. C'est pourquoi nombre d'équipes ont réfléchi à la « gestion et à l'optimisation des prises en charges diversifiées » (RE-0710), à l'organisation globale des décloisonnements et des ateliers : « quels horaires, quelles activités, quels modes de répartition des élèves ? » tandis que d'autres s'attachaient à organiser les enseignements-apprentissages et la structuration des contenus par cycles dans le cadre des échanges et enseignements partagés.

Dans les écoles maternelles, pour les plus petits, les équipes sont encore plus attentives aux risques de déstabilisation et aux difficultés que peuvent provoquer la diversité et l'interchangeabilité des intervenants. Dans ce cas, on ne commence les décloisonnements qu'après une période d'acclimatation (novembre), on veille à un accompagnement attentif, de façon à ce que cette « perte de repères » se convertisse rapidement et devienne bénéfique en terme de socialisation et d'autonomie, on élabore des stratégies permettant aux enfants

de choisir dans un premier temps leur personne de référence (qui peut ne pas être l'enseignant de la classe).

Échanges de services et enseignements partagés dans le cadre d'un même cycle

Les équipes qui ont mis en place des enseignements partagés ont posé comme hypothèses communes dans l'intérêt des élèves que des interventions complémentaires favorisent l'adaptation des élèves à différents interlocuteurs et espaces de pratiques, ainsi que l'entraide ou la coopération (RE-0608) ; que la complémentarité des maîtres d'un même cycle permet de réaliser les programmes de ce cycle tout en assurant la continuité des apprentissages (RE-0605) à l'intérieur du cycle concerné, mais aussi d'un cycle à l'autre (RE-0608) ; que les élèves percevront mieux la spécificité des matières (RE-0217), et que ceci peut favoriser, pour le cycle 3, l'adaptation au mode de fonctionnement du collège (RE-0609).

Pour la mise en place des enseignements partagés (RE-0605), on définira préalablement les conditions et modalités de concertation de l'équipe, les programmations de cycles et les procédures d'enseignement communes identifiables par les élèves.

Dans l'ensemble, les équipes qui ont pris ces questions pour objet de recherche ont travaillé, ou relâtent davantage la construction de l'équipe que les programmations par cycles, à l'exception des écoles comportant des classes à cours multiples pour lesquelles les programmations précises sont une priorité car les enseignants conservent les mêmes élèves pendant les trois années du cycle (RE-0411).

Cette spécialisation relative de l'enseignant permet « d'approfondir la documentation et la préparation, la prise en compte des intérêts personnels favorise une meilleure implication » (RE-0609).

Les enseignements, lorsqu'ils sont partagés entre les maîtres qui composent l'équipe pédagogique, apparaissent comme plus facilement différenciables. Ils favorisent donc l'accès à toutes les disciplines à condition d'être rigoureusement programmés ; il semble nécessaire que leur mise en œuvre s'inscrive dans le cadre d'un projet précis qui devrait être élaboré à partir d'une analyse rigoureuse de la situation de l'école et des besoins des élèves. La politique des cycles devient ainsi une réalité (RRA-Besançon, p. 9).

Les aides éducateurs

A partir de 1998, l'arrivée des aides éducateurs a provoqué dans les écoles concernées un bouleversement majeur. Pendant la période « d'acclimatation », les tâtonnements (RE-0726) semblent avoir prévalu jusqu'à ce qu'une certaine « stabilisation » s'opère (Piot, 2001 : 63), ce qui ne signifie pas que tous les problèmes aient été réglés.

Dans le cadre de cette recherche, l'évolution des questions de travail formulées par les écoles montre comment les équipes ont surmonté rapidement cette première phase d'intégration, en « mettant à plat leurs pratiques pour faire entrer ce nouveau moyen en cohérence avec le reste du système » (RE-0213), en orientant leurs observations et réflexions, soit vers la nature des relations établies entre ces différents adultes et les élèves (RE-1602), soit sur les modalités de collaboration aide-éducateur-enseignants (RPI-Amiens), soit, dans le cadre de contextes favorables à une spécialisation des tâches de l'aide éducateur, vers les possibilités offertes par l'intégration de « nouveaux » outils (TICE), « nouvelles » méthodologies (documentaires), « nouveaux » modes d'apprentissage, le terme « nouveau » étant à prendre ici comme nouvellement introduit dans telle ou telle école.

Dans la plupart des cas, on constate effectivement la mise en place d'une complémentarité des rôles et non une substitution, à l'exception sans doute du secteur des TICE, où, dans le cadre des politiques d'installation de salles spécifiques pour le matériel informatique (RE-1308), les aides-éducateurs (jeunes et donc, contrairement aux maîtres expérimentés, initiés au cours de leurs études) ont su se rendre vite indispensables.

- Un ensemble de travaux qui convergent vers une structure constante « BCD, aide-éducateur-TICE » pourraient inciter à reconnaître l'existence et le bien fondé dans les écoles primaires, d'une sorte de « CDI », **centre de documentation et d'information, pôle technologique et documentaire**, confié à la responsabilité « technique » d'un aide-éducateur et permettant d'initier les élèves à la consultation, voire à la gestion documentaire (RE-1004). L'intérêt de ce pôle favorisant l'optimisation de ces ressources pour les apprentissages (RE-1305 ; RE-0736 ; RE-0737) est confirmé par les écoles qui regrettent de ne pouvoir disposer d'un « permanent » en BCD (RE-0736) pour assurer la continuité des actions entreprises. C'est aussi dans le cadre des BCD, souvent en partenariat avec une bibliothèque municipale (RE-0712) que se développent des projets autour du livre : fabrication du livre, écriture/lecture avec participation d'un auteur (RE-1305). D'une

manière générale, ces écoles concluent que les progrès constatés ne sont pas dus aux « nouvelles technologies » mêmes, mais à l’organisation qui en résulte (voir infra, 4-4).

- Les équipes qui ont approfondi les **modalités de collaboration aide-éducateurs-enseignants** (RE-0213 ; RE-1410) ont pu recenser les principales tâches confiées à l'aide-éducateur et constater une complémentarité entre polyvalence et spécialisation : aide à l'enseignement (surveillance ou encadrement d'un groupe), aide technique (informatique, BCD), aide matérielle (pour la préparation, la mise en œuvre et le déroulement), accompagnement lors des sorties scolaires, aide à la gestion de l'école, tutorat d'élèves.

On comprend à la suite de cette énumération que les aides-éducateurs se soient rendu vite indispensables et que leur contribution fasse l'unanimité, au point que la plupart des équipes de la recherche soulignent que la pérennité du dispositif expérimenté est tributaire de la présence des aides éducateurs ou de personnels équivalents.

Le rôle des aides-éducateurs a été particulièrement étudié dans les classes uniques rurales où est souligné, en sus de l'appui technique qu'il peut apporter à l'enseignant, l'intérêt indéniable d'un autre adulte dans la classe, pour l'aide et le soutien et la réflexivité pédagogique :

- d'une part « la conception d'un rôle d'aide à l'enseignement permet, pour des enseignants qui ne peuvent bénéficier de la réflexivité apportée par une équipe, une évolution constructive des représentations et pratiques pédagogiques (RE-0611),
- d'autre part, « l'aide éducatrice, si elle n'intervient pas directement dans l'apprentissage, supervise l'organisation du groupe auprès duquel elle est disponible, gère le travail effectif et sécurise chacun par rapport au but à atteindre. L'aide à la compréhension à la consigne est permanente » (*Ibid.*).

Grâce à une organisation spatiale adéquate, sa présence aux côtés des enseignants, peut être particulièrement positive lors des séances d'apprentissage (RE-0719) et notamment des activités écrites (RE-0613 ; RE-1210), lorsque la sollicitation cognitive est forte.

Cette organisation offre l'avantage d'une évaluation et d'une régulation durant le processus d'apprentissage qui « lorsqu'elle est réactive, est plus féconde qu'une évaluation a posteriori de la production écrite » (Piot, *Ibid.*, p.68), régulation que le maître face à sa classe ne peut conduire seul.

Dans les écoles qui ont étudié particulièrement la relation élèves et aides-éducateurs, les entretiens, questionnaires et observations conduits auprès des élèves montrent que l'aide demandée par les élèves se situe massivement lors des apprentissages, lorsqu'ils rencontrent une difficulté ponctuelle, ont besoin d'être stimulés pour avancer la tâche ou encouragés. En dehors de la classe, ce sont les élèves en difficulté qui ont le plus d'interactions avec l'aide- éducateur, et leurs discussions portent davantage sur les questions scolaires ou extra-scolaires, tandis que les élèves en réussite scolaire échangent facilement sur des questions d'ordre privé.

L'aide-éducateur est un adulte disposant d'une plus grande disponibilité à l'écoute que le maître (RE-1603).

La présence des aides-éducateurs favorise efficacement la prise en compte des hétérogénéités, notamment dans les classes à cours multiples. « Bien qu'ils n'interviennent pas directement au niveau des apprentissages, ils permettent l'ajustement des tâches proposées à chaque groupe d'élèves en gérant le travail effectif, en sécurisant et en recentrant au besoin le travail et le comportement de chacun en fonction des objectifs poursuivis par les maîtres » (RRA-Besançon, p. 9).

Nous constatons que les écoles de la recherche, contrairement à ce qui semble s'être produit ailleurs (RRA-Dijon, p. 5) n'ont pas utilisé les aides-éducateurs pour les activités dites de soutien, où l'on pratique souvent des exercices à caractère répétitif et ont préféré systématiquement en conserver la responsabilité, en vue d'une véritable remédiation. A ce sujet, les résultats de l'équipe de **Dijon**²⁰ montrent que les effets positifs associés à certaines activités des aides-éducateurs profitent surtout aux élèves les plus faibles mais sont assortis d'évidents effets de seuil : l'effet devient négatif dès lors que les aides éducateurs y consacrent une part importante de leur temps de travail. Ceci « semble empiriquement montrer que leur polyvalence souvent dénoncée, constitue sans doute une des conditions de leur participation efficace au fonctionnement de l'école » (RRA-Dijon, p.6).

En conclusion, ce bouleversement introduit par les aides-éducateurs dans les écoles a suscité un réel travail d'équipe pour une réorganisation des emplois du temps, des activités et des pratiques, en définissant des priorités et des choix, un effort, de la part de chaque

²⁰ Résultats qui portent sur l'échantillon des écoles de l'académie qui n'ont pas participé à la recherche accompagnement.

enseignant, d'explicitation, de « questionnement-justification » de ses pratiques pour répondre à la demande de « formation » des aides-éducateurs, « catalysant une parole professionnelle » (Piot, 2001 : 73), rendue indispensable par la complexification de l'école. Tous les rapports d'écoles soulignent leur rôle d'appui à l'enseignement et de tuteur pour les apprentissages, et l'apport de ces fonctions pour la diversification des activités et la différenciation pédagogique face à l'hétérogénéité des publics.

Les enfants en difficulté

- **Le fonctionnement en groupes de besoin homogènes** peut être le véritable point d'appui de la différenciation pédagogique, à condition que les enfants aient un groupe d'appartenance, le groupe classe, normalement hétérogène, fortement structuré.

Pour la constitution et le fonctionnement des groupes, les enseignants identifient, par des grilles d'évaluation adaptées, complétées par d'entretiens d'explicitation, les difficultés, les lacunes, les acquis de chaque élève, dans le cadre d'une évaluation diagnostique et formative (RE-1410).

Les équipes d'écoles qui ont pris pour objet le **traitement des enfants en difficulté** ont d'abord cherché à identifier clairement les difficultés rencontrées par les élèves, voire à s'interroger sur la notion même d'enfant en difficulté (RE-1406), par une sorte de *brain storming*, en s'aidant éventuellement de Q.sort, pour mettre à jour leurs représentations. Certaines vont jusqu'à réaliser des typologies de ces difficultés (RE-0405). Toutes disent leurs réticences à catégoriser ainsi les élèves et s'entourent parfois de précautions louables pour les désigner, comme l'académie de Reims qui a réfléchi à la notion d'enfants « atypiques » ou l'école qui a institué les enfants « méritant une attention particulière » dits « MAP ».

Il semble que ces écoles pourraient s'accorder avec l'hypothèse faite par l'équipe académique lyonnaise : « les difficultés rencontrées par certains élèves, renvoient à des problèmes d'adaptation à une norme scolaire plus qu'à des difficultés d'appropriation des connaissances. Cela nécessite une « différenciation des pratiques pour explorer et stimuler les conduites et attitudes des élèves face aux savoirs » (RRA-Lyon, « Les rails »).

Les équipes d'école ont réalisé un travail rigoureux d'observation des enfants repérés lors de situations d'apprentissage ou de tâches diverses (RE-1608), s'appuyant sur des critères de connaissances, de comportement, de méthodes, en relation avec le réseau d'aide mais

aussi tous les membres de l'équipe éducative élargie (RE-0601 ; RE-1608), en tenant compte du comportement personnel dans la diversité des situations, des rapports avec les pairs et des évaluations nationales : « il s'agit d'associer aux diagnostics ainsi qu'à la conduite des actions de remédiation *toutes* les personnes qui interviennent de façon permanente auprès des enfants : le croisement des regards que chacun porte sur tel ou tel enfant permet d'établir des profils précis qui clarifient non seulement la nature des difficultés propres à chaque enfant mais qui permettent aussi de mettre en avant les facettes positives sur lesquelles pourront éventuellement prendre appui les actions de remédiation » (RE-0601). Les équipes insistent également sur la nécessité d'instaurer au préalable de toute action « des relations de confiance entre adultes et élèves » (RE-1403).

L'équipe pédagogique établit une synthèse de ces observations, consignée sur une fiche, qui comporte également les objectifs de remédiation, ainsi qu'un programme de suivi personnalisé ou d'aide personnalisée. Cette fiche devient un outil de communication entre enseignants, membres de l'équipe, enfant et parents. Les actions ciblées par l'équipe trouvent leur concrétisation au cours des après-midi décloisonnés, dans lesquels s'inscrivent les groupes de besoin, permettant d'alterner les démarches qui viennent en renfort des apprentissages et celles qui viennent en contraste.

Dans certains cas, un contrat est associé à ce dispositif. Pour cela, on amène l'élève à travailler lui-même le contenu de la fiche, afin qu'il puisse manifester son accord, s'approprier ces objectifs en les traduisant avec ses propres mots et préparer ainsi les termes du contrat. « Cette phase est essentielle car le fait d'associer l'élève dans ce processus influe très positivement sur sa propre motivation et donne plus de sens au contrat » (RE-0601). Ce contrat doit être réactualisé à plusieurs reprises durant l'année, « avec la guidance de l'enseignant, il représente pour l'enfant la concrétisation de ses efforts, qui lui permettra d'avoir conscience de son évolution et de développer l'estime de soi » (*Ibid.*)

La concertation entre partenaires éducatifs, régulière tout au long du processus, doit aller jusqu'à son achèvement afin de recueillir les perceptions des adultes sur les effets de chaque programme personnalisé établi.

Le suivi personnalisé des élèves leur permet de mieux identifier leurs difficultés, de les mettre en mots et de rechercher des aides appropriées. « Les enseignants constatent que les pratiques qu'ils ont adoptées dans ce cadre sont généralement profitables à tous les élèves, en difficulté ou non » (RRA-Besançon, p. 9). Pour beaucoup d'enfants, les moments de

soutien sont des moments de relation privilégiée avec le maître (RE-0733), qui contribuent fortement à la revalorisation de l'image de soi (RE-0504).

Les entretiens et évaluations réalisés aident les enseignants à avoir une perception plus fine des difficultés que peuvent rencontrer tous les élèves (RE-1422), les outils mis en place pour les remédiations suscitent l'élaboration de programmations et de progressions communes à chaque niveau (RE-1310).

Un constat d'échec demeure cependant commun à une partie de ces écoles : le nombre d'élèves en difficulté et « signalés » au réseau d'aide s'accroît de façon constante, « des difficultés liées à des pathologies complexes sur le plan psychologique demeurent » (RE-0405 ; RE-0408), des enfants en trop grande difficulté restent marginalisés (RE-1230). Face aux situations imprévisibles, aux élèves qui manifestent des attitudes de rejet ou de fuite, « l'enjeu de la pratique enseignante semble se situer dans l'équilibre à tenir entre une attitude distanciée de professionnel face à l'élève qui sort des comportements scolaires attendus (grâce au travail en équipe élargie et en partenariat) et la relation humaine et intuitive que l'adulte ressent à son égard » (RE-1608).

Conjuguer les groupes de besoin avec des pratiques d'entraide et de coopération

Les écoles qui ont pris le travail d'équipe pour objet ont pu le faire évoluer ou le compléter en évaluant les effets d'une pratique enseignante fondée sur l'échange et la coopération sur les apprentissages et comportements coopératifs des élèves (RA-1607).

Dans ces écoles, où la prise en charge des élèves en difficulté se fait collectivement, collégialement, les pratiques d'entraide de coopération sont souvent privilégiées, de façon à ce que les pratiques et relations des enseignants correspondent à celles des élèves, supposant que « l'enseignant qui accueille dans sa classe un élève en difficulté n'a pas à lui seul les réponses pour l'amélioration des comportements et des résultats scolaires » (RE-0502) et que les enfants ont besoin de moments collectifs, où ils s'enrichissent mutuellement, et d'autres temps de travail en groupes homogènes où ils s'aident à progresser individuellement.

Les écoles travaillant sur une problématique de socialisation et d'intégration ont constaté que « la cohésion forte des divers membres de l'équipe, de même que la cohésion forte au sein du groupe-classe sont des facteurs de réussite scolaire en terme de socialisation comme d'apprentissage ». En effet, la coopération et la co-responsabilité sont les points d'appui

d'un groupe qui fonctionne « bien », c'est-à-dire « un groupe qui permet l'autonomie, engendre confiance mutuelle et libère l'énergie qui devient alors disponible pour les apprentissages au lieu d'être mobilisée pour affronter les tensions et les conflits, tenter de les réduire, ou se laisser emporter par eux » (RE-0505 ; RE-0502).

Le travail en équipe

Les équipes qui ont réfléchi plus particulièrement aux conditions nécessaires pour que le travail en équipe soit une réalité, mettent en avant, dans un premier temps, les relations de bonne communication avec tous les partenaires, de façon à réduire les écarts de compréhension et de représentation, et tenir compte de l'hétérogénéité des membres. Après « une phase d'expression des potentialités, soulignant ce que chacun est prêt à mettre en œuvre au service des apprentissages visés » (RE-1408), l'équipe se construit dans et par la mise en œuvre et la réalisation d'un projet commun.

Vient ensuite une phase de dépendance du groupe par rapport à un ou plusieurs leaders, qui peut devenir une phase de tension alimentée par différents conflits. C'est aussi à ce niveau que l'accompagnement d'équipes s'avère déterminant pour aider le groupe à devenir autonome (RE-1401).

La façon dont chacun prépare le travail à réaliser en commun, qu'il s'agisse de décloisonnements ou d'ateliers, est un indice du travail d'équipe : « Certains réduisent l'échange entre enseignants aux problèmes organisationnels et conservent un vaste pré carré, domaine réservé de leur pratique professionnelle, espace que l'on peut marquer de son empreinte personnelle. Les autres sont sur une logique d'échange des projets, des pratiques, des savoir-faire » (RE-1610). Il semble que ce niveau d'échange soit nécessaire pour déboucher sur un véritable esprit d'équipe, en dépit de l'ancienneté du dispositif (RE-1610) ou pour le moins que l'on arrive à « dissocier les fonctions des personnes qui les assument » (RRA-Lille, p.22).

L'esprit d'équipe aboutit à une réalité quotidienne : les maîtres sont les enseignants de tous les enfants de l'école, même s'ils tiennent à conserver (dans un but pédagogique et psychologique) à certains moments de la journée de classe, une identité du groupe-classe en même temps que l'identification de celui qui en a la responsabilité (RE-1410). De ce fait, ils sont connus de tous les élèves et à même d'exercer une responsabilité vis à vis d'eux à tous les moments, ce qui n'est pas sans effet sur les comportements et des règles de vie.

Deux rapports de recherche académiques se sont intéressés aux **pratiques partenariales** et éclairent des points que nous avons évoqués.

Le rapport de recherche présenté par J.F. Marcel, dans le cadre du rapport de l'académie de **Toulouse**, explore « Les pratiques partenariales des enseignants du primaire », à partir d'observations et de préparations de classe. Il s'intéresse plus particulièrement au « différentiel entre la préparation et la réalisation de la séance », dans le cadre d'une classe habituelle puis dans le cadre de pratiques partenariales, afin de mieux comprendre comment fonctionne la concertation et comment s'effectue la répartition des tâches. La recherche démontre que cette collaboration contribue à une explicitation des modalités pédagogiques des séances, propose un certain nombre de pistes méthodologiques et souligne l'intérêt de ce type de travaux dans le cadre de l'évolution de l'école primaire (RRA-Toulouse, Rapport du GPE-CREFI, Université de Toulouse le Mirail, p.14-50).

L'équipe académique de **Rennes** a également réalisé un travail sur « Partenariat et identité professionnelle des enseignants », à partir des matériaux recueillis auprès des écoles de l'échantillon et notamment d'entretiens avec les enseignants. Cette étude interroge les pratiques partenariales des enseignants en regard des intervenants extérieurs, détenteurs d'un autre type de savoirs et montre que « cette nouvelle organisation engendrée par la forme de travail de partenariat définit un nouvel espace dans lequel se situe l'action de l'enseignant. Dans cette configuration, l'enseignant est amené à gérer cet espace sous des modalités différentes de celles de la classe. L'organisation en petits groupes modifie sa posture habituelle face à ses élèves. De la même manière, il doit partager l'espace avec d'autres adultes, se soumettant ainsi à un regard extérieur » (RRA-Rennes, p.22).

Propositions conclusives

Les conclusions et les perspectives des équipes montrent l'intérêt d'organiser en équipe la différenciation pédagogique au sein des cycles pour permettre une plus grande souplesse dans la prise en charge des élèves, des regards croisés pour des diagnostics et des évaluations équilibrées, des suivis individualisés, une continuité plus assurée et une planification des progressions par :

- des enseignements partagés, des activités en atelier, des pratiques diversifiées, dont l'efficacité et la stabilité sont assurées par l'élaboration d'outils communs : cahiers de décloisonnement, programmations de cycle, référentiels de compétences à atteindre en fin de cycle, référentiels d'évaluation.

- des groupes de besoin, notamment pour les élèves en difficulté
 - ✓ à condition qu'il ne s'agisse pas de dispositifs de rattrapage, mais de remédiation ; que l'entraide et la coopération soit favorisées au sein des groupes d'appartenance ; que la collaboration entre pairs, le tutorat soient conçus comme des pratiques langagières signifiantes organisées en relation avec les objectifs d'apprentissage.
 - ✓ à condition que cette individualisation s'appuie sur un partage des pouvoirs et des responsabilités au sein de l'équipe.
 - ✓ à condition que les savoirs et que l'acte d'apprendre soit posés pour tous au centre de ces organisations ; que soient organisés des pauses structurantes pour la mise en cohérence des objectifs, des situations d'explicitation permettant d'introduire une cohérence entre les différents temps d'apprentissage.

5-5- PRATIQUES DE CLASSE : LES ROLES DU MAITRE DANS LA TRANSMISSION/CONSTRUCTION DE SAVOIRS

Le regroupement dans une même catégorie d'expressions significatives qui mettent en relation le rôle du *langage, de la langue orale, avec le rapport au savoir, le sens et la construction des savoirs, mais aussi la maîtrise de la langue* et l'examen des rapports d'écoles permettent de constater qu'un nombre croissant d'équipes enseignantes ont mis en place des situations régulières d'interactions destinées non seulement à « améliorer la communication » ou « le langage oral » des élèves mais à également à favoriser « l'oral pour apprendre », par les interactions entre pairs ou « l'oral pour savoir ce qu'on apprend et pourquoi », grâce à des entretiens par petits groupes ou « ateliers d'explicitation » (RE-1413), ensemble de pratiques langagières et socio-langagières, qui donnent la parole aux élèves dans une intention pédagogique ou didactique objectivée.

On a vu dans la partie qui précède que l'organisation du travail en petits groupes induisait une posture différente du maître dans la situation et la relation d'apprentissage. Nous verrons qu'un certain nombre de travaux s'attachent à décrire ces « nouvelles situations ». On sait par ailleurs que « l'oral », la maîtrise de l'oral, sont devenus depuis quelques années une préoccupation centrale des enseignants et des formateurs, suite à leur émergence dans le champ des recherches didactiques à partir des années 90, après une « exploitation intensive de l'écrit » (Grandaty, Turco, 2001, p.6).

Pour reprendre la proposition de C. Montandon (*op.cit.*), il semble que, pour ces écoles engagées dans un processus d'évolution pédagogique, l'on s'oriente vers un changement de paradigme. Celui-ci se traduirait schématiquement par le passage d'un modèle transmissif, centré sur le contenu des savoirs, lié à une pédagogie « frontale », qui du point de vue des interactions verbales, peut être dite «expositive- interrogative » (le maître expose/interroge) vers un déplacement de l'intérêt à la fois vers l'élève, le maître et le groupe, soit une pédagogie que l'on dira globalement « interactive » (CRESAS, 2000), dans le sens où les apprentissages se construisent à travers l'organisation d'échanges et de confrontations des élèves, entre eux, avec les adultes et les objets culturels et objets de connaissance. L'idée que les savoirs se construisent entraîne un intérêt pour ce que font les élèves et comment ils le font, ainsi qu'un développement de la réflexivité au niveau de l'élève lui-même.

Le développement des situations de communication, des ateliers et pratiques de langage, des interactions et conduites d'explication ou d'explicitation nous semble pouvoir être regroupé sous trois objectifs :

- L'oral pour l'oral : l'amélioration de la communication, de la prise de parole, le développement des compétences communicationnelles et langagières par des jeux et des ateliers de langage ou des situations motivantes, dans lesquelles les techniques (théâtre, media) sont mises au service du développement de l'enfant.
- L'oral comme verbalisation des démarches et processus d'apprentissage : exploitation de l'erreur, réflexivité et métacognition.
- L'oral et l'écrit dans la dynamique des apprentissages : les conduites explicatives, argumentatives et leurs liens avec les productions écrites, notamment dans la construction de connaissances scientifiques, ou dans les modalités collaboratives des réseaux d'école.

Interactions, jeux et pratiques langagières orales

Un grand nombre d'écoles, notamment maternelles en ZEP, font le constat réitéré de pratiques déficientes de l'oral. Nous avons vu précédemment que ce constat pouvait être influencé par les représentations culturelles des enseignants marquant les familles populaires ou défavorisées. Quoiqu'il en soit les séances pratiquées traditionnellement, où le maître ou la maîtresse interagit avec le groupe classe, ne suffisent pas à donner des compétences de communication suffisantes à tous les enfants ou à permettre la manifestation de ces compétences. C'est pourquoi les activités de langage demeurent prioritaires à l'école maternelle.

Les observations attentives conduites par certaines équipes ont amené les enseignants à penser que, pour faire progresser les élèves, pour les amener à s'exprimer avec de plus en plus d'autonomie et de manière de plus en plus appropriée par rapport au sujet, il fallait s'intéresser aux « compétences conversationnelles » plutôt qu'à la quantité/qualité du vocabulaire ou celle de la constructions des phrases.

De la même manière, les enseignants observant et évaluant les actions mises en place se sont rendu compte qu'ils mettaient couramment en place des dispositifs qui ne permettaient pas de travailler les objectifs visés. Ainsi comme le souligne une équipe, « le débat n'a pas pour objectif d'améliorer le langage, d'enrichir le vocabulaire, mais est plutôt un moyen de développer une attitude différente, c'est à dire de donner et défendre son idée. Il doit donc être basé sur des sujets qui touchent de près les élèves (RE-1209).

- Pour être efficents, **les ateliers de langage** doivent faire alterner les jeux de langage proprement dits et des activités motivées, artistiques ou culturelles qui facilitent l'aisance et la prise de parole en même temps que la pédagogie de l'écoute (marionnettes, expression corporelle, théâtre). Les jeux permettent d'établir des relations fondées sur le respect mutuel des conventions établies, de stimuler la prise de parole de la plupart des enfants et offrent des situations propices à l'élaboration d'un langage structuré (RE-1408). Les jeux de langage se sont révélés particulièrement bénéfiques pour les enfants allophones ou pour ceux qui s'expriment peu (RE-1418). Une école signale que l'usage régulier du magnétophone et son appropriation par les enfants dès la petite section en commençant par de simples jeux de bruitage permet de former progressivement les enfants à la pratique de l'interview (RE-1507).

Les écoles primaires qui organisent des ateliers font alterner activités d'expression (théâtre, radio, etc.) et structuration, par l'intermédiaire de jeux adaptés et plus « techniques », à même de susciter la pratique régulière de différents types de discours : dialogue, récit, explication, justification, argumentation (RE-1217). Les effets attendus à l'oral sont obtenus : autonomie, aisance à s'organiser et à s'exprimer ainsi que des effets moins attendus sur les productions écrites ; aisance, plaisir et richesse d'écrit.

Interactions, médiation et construction des connaissances

- Un certain nombre d'équipes engagées dans des questions concernant la communication, la maîtrise de la langue orale ont évolué sous l'influence du processus de recherche vers une **position distanciée d'observation des interactions** (RE-0104).

Ces orientations se sont croisées avec celles des écoles maternelles qui font l'hypothèse que « la diversité des interactions au sein de l'école, dans des situations pédagogiques variées et entre classes d'âge différentes peuvent concourir à accompagner les jeunes enfants dans leurs premiers apprentissages et créer pour chaque enfant le plus grand nombre d'échanges possible » (RE-1435). Dans ces systèmes décloisonnés, « il s'instaure un système inter-enfants de tutorat, parrainage, remédiation, monstration, où l'on se partage expériences et acquis, en essayant de se mettre à la portée de son interlocuteur au sein d'interactions symétriques » (RE-1411).

Là encore, les observations attentives de la prise de parole des élèves fournissent des données qui remettent en question les représentations courantes : ni la durée, ni la fréquence de la prise de parole ne semblent être des indicateurs suffisants pour juger de la qualité de la communication. « Les prises de parole dépendent souvent de la forme de travail utilisé : tel élève, par exemple, participe davantage à l'oral en travail de groupe qu'en travail collectif ou inversement, tel autre élève réagit de manière plus significative lorsque son intérêt est manifeste. On a constaté que certains élèves qui prennent rarement la parole, le font tout à coup de manière aisée et définitive, prouvant par là-même que la qualité d'écoute est un facteur au moins aussi important que l'aisance à l'oral. On a préféré alors retenir comme critère, le facteur déclencheur de la communication orale, plutôt que la qualité du discours qui en découle » (RE-1439).

Ces remarques témoignent d'une orientation non explicitée vers la pragmatique du langage, c'est à dire la maîtrise des règles régissant les interactions langagières et socio-langagières, les règles spécifiques à certaines interactions.

- Dans le cadre des **ateliers**, le maître conduit en particulier un groupe d'enfants (atelier dirigé) tandis que les autres enfants travaillent avec un autre adulte ou de façon plus autonome (atelier semi-dirigé avec consigne ou atelier libre). L'atelier dirigé vise à l'acquisition d'une nouvelle compétence tandis que les ateliers autonomes développent la prise de responsabilité, la capacité à s'organiser, à s'exercer, à analyser, à partager, à s'entraider, à coopérer.

Pour la conduite de ces ateliers, le **maître est un observateur privilégié** qui régule l'activité (aide à fournir un effort, à mener une activité à son terme, rappelle une consigne, aide à tirer parti des échecs, des réussites) mais surtout observe la démarche d'apprentissage, les essais, les erreurs, le tâtonnement, l'expérimentation, les essais de procédure, les interactions. Il manifeste un intérêt soutenu à travers l'observation et une attitude plus en retrait : « moins d'interventionnisme pour plus d'efficacité.

Les ateliers mis en place aident à construire l'autonomie, dans la mesure où ils reconnaissent le pouvoir des relations interactives entre pairs et avec le maître (imitation des autres, explications d'enfant à enfant, affectivité dans les rapports), qui permettent d'apprendre à accepter et respecter les règles. Les enfants apprennent à rechercher des personnes ou des objets ressources (maître, enfants, consigne, document, matériel, etc.,). Grâce aux interactions, ils prennent aussi conscience des façons de faire inhérentes à leur

apprentissage, l'autonomie étant la connaissance conjuguée des règles sociales et de ses propres règles (RE-1401). Le fait qu'on leur permette de tâtonner, d'expérimenter, leur montre qu'ils ont droit à l'erreur et leur permet d'avoir davantage confiance en eux. Ainsi les enfants s'approprient le temps, l'espace, le matériel (RE-1703) et deviennent capables de rester longtemps sur une activité

Les équipes qui ont ainsi « mis sous la loupe les activités de classes ordinaires » (0104), avec l'aide régulière des accompagnateurs ont pu constater qu'elles connaissaient malgré tout des difficultés à analyser les situations sans les chercheurs, mais reconnaissent le bien-fondé des situations-problèmes, susceptibles d'entraîner une véritable mobilisation autour des situations d'apprentissage (RE-1703).

Les ateliers ou entretiens d'explicitation, les moments réflexifs

Comme il a été mentionné au début de ce chapitre, la question de la réflexivité a été abordée comme objet de recherche par quelques écoles sous le titre « moment réflexif » ou « entretien d'explicitation ». Cependant, nombre de rapports relatent la mise en œuvre de situations d'entretiens, individuels, ou par petits groupes, destinés à faire parler l'élève (et pas seulement l'élève en difficulté) sur ce qu'il fait et apprend à l'école, la verbalisation aidant la prise de conscience, favorisant la *réflexivité et les activités métacognitives*.

« Le terme d'entretien d'explicitation recouvre un ensemble de techniques qui visent à faciliter, à guider la description après-coup du déroulement de sa propre action » (Vermersch, 1994 : 259). L'explicitation d'une tâche, d'un processus comme description-narration se fait grâce à l'aide et à l'étayage de l'adulte qui permet le déroulement ou dé-ploiemnt des activités et des savoirs et savoir-faire qui en sont la finalité. Cette pédagogie de la prise de conscience est complémentaire de la pédagogie des situations. Elle contribue à l'appropriation des expériences vécues et à leur mise en relation en fonction des objectifs d'apprentissage. Elle favorise l'articulation des activités proposées à l'enfant par les différents adultes ou intervenants à différents moments.

Le développement des conduites d'explication ou d'explicitation vise principalement trois objectifs :

- une exploitation de l'erreur commise lors d'une activité d'apprentissage précédente. L'enfant peut alors revenir sur sa démarche, à l'aide des demandes de précision, d'explication et d'explicitation de l'adulte. C'est en ce sens une aide à la régulation de la démarche pédagogique du maître, et une remédiation pour les élèves.

- une explicitation de la démarche d'apprentissage et des objets de savoir, a posteriori là encore, permettant à l'enfant de décontextualiser ce qu'il fait en classe, de réfléchir à la manière dont il s'y est pris pour exécuter telle ou telle tâche, d'expliquer ses méthodes et procédures, de repérer les enjeux et les articulations des activités (RE-0607 ; RE-0812), notamment en regard de la pédagogie de projet pour se donner les moyens d'expliquer et de rendre compte de la vie du projet (RE-1513).
- un outil et objet de connaissance au service des apprentissages et de l'élaboration des programmes personnalisés d'aide et de progrès (RE-1413).

Une équipe souligne que « l'entretien d'explicitation constitue à ce jour un moyen privilégié pour mieux comprendre le fonctionnement intellectuel de l'apprenant et les erreurs commises par celui-ci. Il peut à ce titre être considéré comme un outil et un objet de connaissance. Cette analyse permet à l'enseignant d'adapter sa réponse et aide l'élève à prendre une part active dans les apprentissages. Il est un outil non négligeable dans la lutte contre l'échec scolaire mais reste difficile à développer en raison, du nombre d'élèves concernés, du manque de temps des enseignants » (RE-1413).

Concernant les enfants en difficulté, la conduite d'entretiens d'explicitation s'est révélée être une réelle source d'informations, apportant un témoignage sur l'activité intellectuelle de ces élèves, préalable indispensable à l'élaboration des projets personnalisés d'aides et de progrès. Il est ainsi apparu que ces élèves étaient majoritairement capables de corriger une grande partie de leurs erreurs par le biais du questionnement, par l'analyse de leur démarche, sans la contrainte horaire, et que l'on a pu repérer les compétences nécessaires à la réussite des exercices qui leur faisaient défaut.

Dans ce cas, comme l'explique P.A Guyot (2002), « l'entretien d'explicitation n'est pas un pur produit de ce que Vermersch propose. Les enseignants qui mènent la recherche ne perdent pas de vue leur fonction d'enseignant. C'est pourquoi l'usage des entretiens a acquis une double vocation : remédier aux difficultés des élèves tout autant que détecter ces mêmes difficultés, les comprendre, les appréhender par une procédure heuristique ».

Pratiques langagières et sciences

Un certain nombre de travaux d'école se sont déroulés dans le cadre ou suivant l'inspiration de l'opération « La main à la pâte », en école maternelle ou élémentaire.

Les enseignants soulignent que les activités scientifiques permettent de faire participer tous les enfants, y compris les plus jeunes car leur originalité suscite de l'intérêt.

Les interactions langagières accompagnent les différentes étapes : à partir de la situation-problème énoncée, les enfants vont émettre des hypothèses. La phase de manipulation leur permettra de les confronter à l'observation. Une phase de verbalisation et d'explication accompagne ensuite le travail ; la prise de parole est facilitée car on parle d'une expérience vécue. Les prises de parole les plus riches découlent d'une situation où les enfants ont à résoudre un problème de départ: ils peuvent émettre des hypothèses, et les vérifier par l'expérimentation.

L'écrit prend ensuite toute son importance : après avoir dessiné l'observation, le jeune enfant dicte à l'adulte la légende du dessin. Le travail peut s'accompagner de photos, de dessins, de livres dont l'enfant garde une trace et qu'il peut consulter tout au long de l'année (RE-1426).

Parmi les quelques écoles qui ont traité la relation entre maîtrise de la langue et démarche scientifique, la production régulière par l'une d'entre elles (RE-0113) d'un journal à caractère scientifique a suscité la mise en œuvre d'une opération de longue haleine. Ce journal a, de fait, constitué le « cahier d'expériences » de l'école. Différentes actions scientifiques, convergeant vers un axe commun « maîtrise de la langue - patrimoine – environnement », ont été construites dans les classes (sorties naturelles et culturelles sur des lieux scientifiques, sujets d'étude scientifiques privilégiés dans la classe à partir des questionnements des élèves qui ont émergé lors des sorties, mise en œuvre d'une démarche expérimentale avec les élèves relatée dans un cahier d'expériences). Des invariants ont été définis au niveau de la démarche à investir dans les séances menées dans les classes. Les compétences langagières travaillées lors des séquences scientifiques ont été ciblées par cycle, et déclinées en indicateurs afin d'être évaluées.

« L'équipe de l'école a observé des écrits nombreux et plus riches, notamment chez les élèves habituellement en difficulté à l'écrit, et s'est reportée aux évaluations nationales. Au CE2 et en 6°, le travail à partir de la démarche scientifique a favorisé les compétences liées à la production d'écrits et à leur compréhension, plus que celles liées aux compétences instrumentales.

Au niveau du fonctionnement de l'école, l'équipe a constaté un intérêt à articuler les différentes actions du projet d'école autour d'une problématique centrale et à travailler plus particulièrement certaines compétences. Cela a permis d'harmoniser les méthodes d'apprentissage entre les cycles et les notions abordées en classe au niveau d'un même cycle. De plus, cela a fait apparaître l'importance de travailler les compétences langagières à travers d'autres disciplines ou des activités transdisciplinaires.

Quelques nuances à ces effets positifs pour l'équipe : d'une part il aurait été souhaitable de mettre en place des groupes de besoin pour travailler avec les élèves en difficulté certaines compétences instrumentales ; d'autre part, mettre en place un travail d'équipe sur 8 classes a été difficile et aurait nécessité des équipes plus restreintes » (RRA-Marseille, p.18).

Démarche de projet et constructions des savoirs

Des écoles rurales, classes uniques, associées ou en regroupement pédagogique intercommunal (RPI) ont tenté de conjuguer échanges, communication et démarche de projet, en mettant en adéquation projets d'action, projets d'apprentissage et projet personnel de l'élève (RE-1508), dans le cadre d'une démarche constructiviste ou en créant un réseau d'écoles grâce aux nouvelles technologies, dans le cadre d'une pédagogie coopérative (RE-1706). Elles mettent en évidence qu'une école rurale ne peut plus rester isolée et doit s'intégrer dans un réseau d'écoles, grâce notamment aux nouvelles technologies.

- Certaines écoles mettent l'accent **sur le développement culturel**, en conjuguant ateliers et déplacements pour voir des spectacles, rencontres avec des professionnels. Il est précisé que ces activités « n'ont pas pour but de faire des élèves des comédiens, mais répondent à des objectifs précis aussi bien dans le domaine de la maîtrise de la langue que celui de la maîtrise de soi » (RE-1701).
- **Les travaux par ateliers intégrés dans des projets de communication**, journaux et émissions de radio ont avantage à être organisés dans le cadre de l'école entière, ce qui permet à chaque classe ou groupe de travail d'être responsable d'une rubrique, d'un article et de susciter la participation de tous. Il faut généralement une période de tâtonnements avant de trouver un équilibre pour le type de production et la régularité des parutions ou émissions, qui permettent que ces activités soient quotidiennement au service des apprentissages.

Une école primaire souligne les limites de l'utilisation de l'image, et notamment des reportages d'activités scolaires, pour développer les compétences langagières et la variété

des discours (RE-1510), ce qui atteste là aussi l'intérêt d'insérer ces activités dans des pratiques culturelles.

Les équipes collaborant en regroupement pédagogique (RPI) ou réseau d'école rurales (RER) insistent sur le fait que **l'introduction des TICE dans la classe fait évoluer la profession et les tâches du maître**. Tour à tour apprenant et passeur de savoir, technicien et initiateur, voire concepteur d'outils pédagogiques, l'enseignant n'est plus le seul dépositaire ni le seul transmetteur de savoirs. « Les connaissances ne sont plus figées et sont accessibles à tous ; encore faut-il savoir y accéder et être capable de juger de la pertinence et de la validité des informations recueillies. L'enseignant doit coordonner des actions de recherche, de tri, de mise en cohérence et de traitement de l'information. Il devient médiateur entre l'enfant et sa construction des savoirs » (RE-1437).

Le développement des nouvelles technologies fait évoluer les méthodes de travail des élèves qui pratiquent beaucoup le tutorat autour des ordinateurs et le travail coopératif grâce aux fichiers partagés. On sait que, tout comme l'imprimerie de Freinet, l'utilisation du traitement de texte, permettant de présenter des travaux propres et attrayants, permettant aussi de revenir facilement sur ce que l'on fait pour se corriger, valorise le travail des élèves et les motive à améliorer leurs productions. « Les élèves montrent aussi beaucoup plus d'intérêt à corriger leurs productions dans leur fichier informatique que dans le cahier papier » (*Ibid.*)

La constitution d'un réseau rural d'écoles, les échanges entre classes sont susceptibles de générer un **travail collaboratif** sur différents projets : notamment journaux scolaires, défimaths en temps réel, préparation de classes transplantées.

Les relations instituées entre écoles favorisent les échanges à différents niveaux, qui constituent des phases d'évaluation et de validation successives des savoirs construits : « Les échanges entre pairs permettent aux élèves de prendre des distances avec leur savoir. Ils se rendent compte que ce qu'ils prenaient pour une vérité passe à un statut plus précaire et nécessite une vérification. De là, ils comprennent que toute communication de leur savoir devra forcément être argumentée, prouvée, étayée, avant d'être exposée aux autres ». Au dernier niveau, la communication à l'extérieur de l'école qui comporte une prise de risque, suppose un bon état de l'avancement du projet (RE-1508).

On sait que « l'avantage de la pédagogie de projet est d'être génératrice d'activités fonctionnelles, la démarche de projet rend les élèves acteurs de leur savoir, responsables et motivés. Le projet permet des processus de prise de décision, de planification, de réalisation qui aident les enfants à s'insérer dans un groupe, à se projeter dans le temps. La planification se fait par l'établissement de contrats individuels qui s'inscrivent dans le contrat collectif de la classe ou de l'école » (RRA-Corse, p. 52).

Certaines écoles ont interrogé l'efficacité de ces démarches du point de vue des apprentissages : la possibilité de transférer des compétences depuis le thème étudié à la maîtrise de la langue (RE-1707) ou d'évaluer l'impact du projet sur les apprentissages (RE-0103). Dans ce dernier cas, c'est la progression des élèves, au niveau de leur production écrite qui a été analysée, en comparant un groupe où les savoirs ont été construits en situation de projet coopératif avec un groupe témoin. Les résultats sont difficiles à interpréter, de l'avis de l'équipe et du chercheur l'accompagnant, mais l'équipe d'école souligne dans tous les cas, « **la nécessité d'inscrire les projets dans une véritable démarche socio-constructiviste qui prend en compte tous les enfants. Les projets doivent avoir une dimension sociale et une épaisseur conceptuelle conséquente** » (RE-0103).

5-6- L'AMELIORATION DU CLIMAT DE L'ECOLE

Par delà les résultats présentés par les équipes d'écoles et équipes académiques en réponse à la problématique générale, les rapports d'école et rapports académiques s'accordent sur des « effets collatéraux », « non-attendus », ne résultant pas directement du dispositif expérimenté. « L'engagement dans la recherche a un effet levier pour l'école, crée une dynamique d'équipe pour l'école » (RRA-(Reims, p. 122) et chez les élèves, une amélioration de la motivation, des compétences transversales, notamment sociales, nécessaires à la vie en groupe et en société.

Le pari de la Charte était de monter que les pratiques peuvent évoluer dès lors que l'on renverse la nature du regard porté sur l'école. En s'intéressant aux activités telles qu'elles sont vécues par l'enfant-élève, au sens de ces activités aux yeux de l'élève lui-même, on comprend que la démarche ne puisse séparer la question des dispositifs de celle de l'évolution du comportement et des acquisitions des élèves.

Les entretiens conduits en fin de recherche montrent que les élèves se sentent d'autant plus écoutés et sécurisés qu'ils ont ressenti une plus grande attention vis à vis d'eux de la part de l'école. « Confiance et autonomie semblent progresser avec des élèves alors plus sûrs d'eux » (RRA-Auvergne, p.3). Certains rapports académiques soulignent également une amélioration de l'assiduité, un développement de la prise de parole et de la citoyenneté.

La plupart des écoles ont observé une évolution du comportement des élèves face aux apprentissages et ont perçu un nouvel « appétit » de leurs élèves pour des contenus, formes ou modalités de travail peu usitées (*Ibid.*). Les rapports mettent en avant une meilleure motivation, une meilleure implication des élèves.

En effet, sur le plan cognitif, les élèves ont acquis une forme de maîtrise de leurs apprentissages : ils ont une meilleure connaissance de ce qu'ils font et de ce que signifie progresser. On constate en particulier une prise de conscience des processus et des objectifs des apprentissages, une implication plus forte dans les modes d'acquisition de leurs savoirs. Les élèves vivent, se représentent et pensent leur situations de travail et ce qu'ils apprennent (RRA-Reims, p.85 et sv. ; RRA-Toulouse, p.17 et sv.).

A ces compétences sociales, méthodologiques et cognitives, l'équipe de N. Delvolvé propose d'ajouter les « compétences métasituationnelles », particulièrement développées dans les écoles où l'on varie les modalités de travail. Apprendre aux élèves à analyser leur

contexte de travail est une façon de leur permettre de le juger, de se l'approprier et de le modifier pour faciliter l'efficacité de leur travail :

« La continuité dans les apprentissages, le lien social et organisationnel entre les différents adultes que rencontre l'élève dans une journée à l'école, la mise en place et l'obligation de respecter les mêmes règles de vie quelque soit le moment vécu, sont autant de schémas, scripts, frames, modèles mentaux sur lesquels l'élève construira des bases cognitives ou représentations mentales qu'il utilisera pour comprendre le monde qui l'entoure et donc agir avec efficacité dans ce monde. [...]. Ces compétences dites métasituationnelles donnent à l'élève des capacités pour contrôler et réguler sa situation d'apprentissage et peuvent être un facteur équilibrant dans la construction de la personnalité de l'élève et dans sa réussite scolaire » (RRA-IUFM de Toulouse, p. 6).

La notion de *contexte* apparaît comme déterminante pour comprendre les enjeux pédagogiques de cette recherche.

La situation scolaire, du point de vue ergonomique qui est celui de N. Delvolvè, peut servir de prototype à l'élève pour analyser ses conditions de travail immédiates ou futures.

Le cadre contextuel de travail de l'élève définit l'efficacité du dispositif scolaire du point de vue du développement cognitif (performance scolaire) des élèves. Plus ce cadre de travail est choisi en harmonie avec les besoins structurels et fondamentaux de l'individu élève, plus il est efficace du point de vue de la structuration des savoirs scolaires et en particulier du point de vue de la construction de compétences transversales par l'élève. (RRA-Toulouse : « Effets des contextes scolaires sur le développement psychologique et cognitif des élèves », p. 21-22).

Effets sur les enseignants et leurs pratiques professionnelles

Les effets positifs de l'accompagnement ont été interprétés comme l'émergence d'un nouveau regard des enseignants sur eux-mêmes, leurs pratiques et l'institution, accompagné d'un renforcement du travail d'équipe. La prise de distance favorisée par la présence d'un observateur ou participant extérieur, regard non hiérarchique, l'intérêt porté à l'élève et au sens qu'il accorde à ses activités ont permis une décentration, une observation critique des acteurs par eux-mêmes, l'explicitation de savoirs pratiques, relationnels, organisationnels, et donc une meilleure régulation pédagogique.

L'accompagnement et la démarche de recherche ont permis aux enseignants :

- de se donner plus de temps pour observer les élèves et être à leur écoute,
- de développer leur capacité à analyser des situations, à évaluer des dispositifs,
- de favoriser le développement du décloisonnement de l'école et le travail en équipe, de procéder à des analyses et des évaluations communes de pratiques, d'aboutir à plus de cohérence dans les actions éducatives et l'évaluations des élèves,
- un approfondissement didactique, le transfert des savoirs produits sur d'autres activités de l'école ou de la classe.

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. Les enseignants ont appris à questionner les opinions, ils sont mieux armés intellectuellement, ont un regard informé sans jugement de valeur. Ils sont, de ce fait, davantage à même d'assumer les conditions difficiles de l'exercice de leur métier, tout en étant conscient des difficultés de « l'apprendre ».

La mise en équipe

Parmi les effets constatés unanimement sur les pratiques professionnelles, apparaît au tout premier rang, la concrétisation de l'équipe. Le cadre de la Charte, la démarche proposée, l'accompagnement ont permis d'abord aux équipes d'école de se considérer comme un *groupe de professionnels*, disposant d'une autonomie, d'une marge de manœuvre pour réfléchir et trouver des solutions à leurs questions professionnelles. Il semble possible de parler d'*équipe* professionnelle lorsque les membres du groupe s'avèrent prêts, à un moment donné et sous certaines conditions :

- à prendre une véritable posture de professionnels, c'est-à-dire capables de dissocier les fonctions des personnes qui les assument ; donc à se considérer et à considérer leurs collègues non plus comme des personnes mais comme des professionnels, dotés, comme eux, d'une identité professionnelle et soumis à des contraintes identiques de travail ;
- à accepter de se concerter et d'échanger en vue d'une forme de coopération, apparaissant comme productrice de solutions à des problèmes de l'école (RRA-Lille, p.22).

La nature et la qualité des contenus, des concertations et des échanges, d'une part, les formes de collaboration et de coopération et l'objectif qu'elles visent, d'autre part, constituent deux principes discriminants des réalités rencontrées sur le terrain : une fois les considérations d'ordre organisationnel résolues, les enseignants sont amenés à échanger sur les contenus, les progressions, les outils d'évaluation à mettre en œuvre, à améliorer la qualité des apports, à traiter les difficultés, à harmoniser les outils et les pratiques. Le souci de la cohérence ne se réduit pas nécessairement à une similitude des façons de faire, mais presque toujours à une convergence, voire à une connivence, des manières de considérer l'enfant-élève, comme un être doté d'une histoire, personnelle et scolaire, et comme acteur de ses apprentissages (*Ibid.*)

Amélioration du climat de l'école

Cette amélioration des compétences transversales des élèves conjuguée au développement de l'esprit d'équipe chez les maîtres fait que certaines équipes ont été amenées à parler

d'une amélioration du *climat* de l'école. Cette notion encore floue dans les sciences de l'éducation (Bressoux, 2000 : 199) semble depuis quelque temps susciter un nouvel intérêt notamment en regard des problèmes d'incivilité et de violence dans les établissements. Selon les travaux scientifiques cités par Bressoux, et les travaux des écoles, il existerait néanmoins quelques indicateurs susceptibles d'être utilisés pour déterminer un « bon climat » :

- le (faible) degré d'absentéisme des élèves et des enseignants,
- le (faible) nombre d'incidents critiques, d'accidents,
- le (fort) degré de participation au travail d'équipe, le (fort) degré de cohérence et d'harmonisation des programmations.

Le fonctionnement de l'école doit obéir à des règles claires, reconnues et respectées par tous.

Les différents membres de l'équipe doivent travailler en étroite collaboration, avec des objectifs clairement établis et surtout des attentes élevées vis à vis de l'équipe ou des élèves.

Les rapports d'école permettent de constater que nombre de ces éléments ont pu être réunis dans les écoles, parallèlement au déroulement de la recherche et aux effets de l'accompagnement. Ils ont certainement constitué un facteur déterminant pour la poursuite de la démarche de recherche dans les écoles. Les travaux de l'équipe de Tours sur l'auto-évaluation des élèves de ZEP tendent à montrer l'intérêt de développer un climat de confiance favorable à l'estime de soi (RRA-Tours, p. 49).

Selon H. Montagner (2002), « lorsqu'on développe des stratégies qui lient la relation, le temps et l'espace dans les lieux d'accueil, d'éducation, de pédagogie, de soins et de loisirs, lorsque le fonctionnement de l'école est fondé sur des relations apaisées entre les différents acteurs et des espaces-temps appropriés aux différents âges, les conditions sont réunies pour que les enfants de tout âge puissent révéler et rendre fonctionnelles leurs compétences-socles, en acquérir de nouvelles ».

Ces « compétences-socles » sont celles qui fondent les constructions émotionnelles, affectives, relationnelles, sociales et intellectuelles des enfants-élèves. LISIBLES et fonctionnelles, les compétences-socles des enfants-élèves peuvent être reconnues par les parents, éducateurs et enseignants. Ce sont les regards et représentations des différents partenaires qui sont alors modifiés. Fondée sur des réalités observables, la “redistribution” des regards et représentations peut “refonder” nombre de régulations comportementales, interactives et psychiques, à la fois chez l'enfant, ses parents, ses éducateurs et ses enseignants (Montagner, 2002).

On peut conclure à la nécessité d'organiser dans l'école, un *contexte* propice au travail scolaire accueillant, articulant et harmonisant les différentes dimensions de l'expérience sociale de l'élève, lui permettant d'appréhender l'expérience sociale dans ses aspects interactifs et dans ses aspects symboliques, en l'aidant à percevoir, à dégager les significations qui sont attachées aux contenus et spécificités de ses tâches et activités, des situations rencontrées et leur complémentarité. Ce qui implique de considérer l'école non seulement comme un système mais comme « un écosystème défini par les interactions entre ses différentes composantes (internes et externes) » et peut aider l'école, au moins provisoirement, à compenser localement « le poids des facteurs sociaux externes » (H. Montagner, expert du Comité national de suivi, 2002).

CONCLUSION

Au terme de ce rapport, compte tenu de la forte originalité de cette recherche et des conditions dans lesquelles elle s'est déroulée, nous ne prétendrons pas apporter des éléments de conclusion définitifs, ni des typologies stabilisées concernant les résultats d'ordre pédagogique ou les configurations prises par les dispositifs d'accompagnement. En revanche, il paraît nécessaire, au vu des résultats présentés, de pointer quelques principes forts qui ont soutenu l'activité des équipes parvenues au terme du processus et dont l'analyse qualitative démontre la possibilité pour l'école, sous certaines conditions, de se transformer, de progresser.

Le caractère *exploratoire* de la recherche et la variété des options académiques en matière de recherche, –rappelons que 22 académies ont rendu compte de leurs travaux– ont provoqué la richesse et le foisonnement espéré. Mais ces « buissonnements », comme l'a exprimé Hubert Montagner, expert et membre du Comité national de suivi, conjugués aux aléas de l'opération, ont rendu difficilement possible à mi-parcours le pilotage national qui aurait permis d'aboutir à des recommandations contextualisées, validées nationalement, bien que certaines équipes soient parvenues à de telles formulations.

L'originalité de l'opération, du point de vue des politiques éducatives, a été de proposer aux équipes de terrain d'entrer librement dans un processus de réflexion sur les évolutions de l'organisation scolaire et du système éducatif et de leur donner, grâce à un accompagnement multicatégoriel et non hiérarchique, la possibilité de mettre en œuvre des démarches d'observation, des enquêtes et des expérimentations au sein même de leur école, à l'intérieur des principes et cadres posés dans le texte officiel de la Charte et de produire un ensemble de pratiques stabilisées.

Cette proposition reposait sur l'hypothèse, aujourd'hui confirmée par les travaux existants et les effets constatés, qu'en donnant aux enseignants le pouvoir d'agir et d'expérimenter au sein de leur contexte de travail, on obtiendrait non seulement **des réponses d'ordre pédagogique, un changement et une amélioration des pratiques dans l'intérêt de tous les élèves** mais aussi **l'ouverture d'une voie susceptible d'être retenue pour faire progresser l'école**.

Ces deux aspects indiquent les axes de notre conclusion.

Pratiques pédagogiques et effets sur les élèves

L'évolution des problématiques des écoles pendant les trois ans de la recherche, la **centration de leurs préoccupations sur les comportements face aux apprentissages et le rapport au savoir** montrent que les équipes ont tenté de concilier **une double exigence d'ouverture et d'efficacité pédagogique**, ce qui impliquait un travail en commun d'analyse, d'évaluation et de modification des pratiques pour aboutir à plus de cohérence et de continuité dans les actions éducatives et l'évaluation des élèves. Cela a pu les conduire à porter davantage l'observation sur les situations et processus d'apprentissage que sur les effets sur ces apprentissages, ce que de nouvelles hypothèses de recherches devraient prendre en compte.

Les équipes ont largement validé la nécessité d'aménager la journée scolaire dans toutes les écoles en s'appuyant notamment sur l'organisation des temps d'accueil, des temps intermédiaires, de l'aménagement de la pause méridienne. Ces modalités d'aménagement du temps, les modalités de décloisonnement et les répartitions par groupes de choix qui y sont associés contribuent à maintenir sur l'ensemble du temps scolaire la motivation, l'attention et la vigilance à un niveau plus constant, particulièrement chez les jeunes enfants. Un projet éducatif global intégrant scolaire et périscolaire est déterminant pour favoriser le développement et les apprentissages des élèves à partir de valeurs stables et permanentes, assurant l'homogénéité de la loi de l'école.

Les équipes ont cherché dans le cadre des partenariats un équilibre « entre une école ouverte agréable et une école contrainte efficace ».

Pour ce faire, la construction d'une collaboration de l'école avec les familles, l'implication des parents dans le cadre scolaire ou périscolaire, soit directement, soit de façon médiatisée peuvent aider à mettre en place une co-éducation qui donne à chaque partenaire le rôle qui lui est dévolu.

Les modalités d'organisation qui aident l'élève à articuler savoirs scolaires et extra-scolaires, par la construction de projets, la production de media ou d'objets sociaux, en interaction avec l'environnement, donnent du sens aux apprentissages, permettent l'entrée dans la culture, contribuent à faire de l'école un lieu de ressources et de connaissances culturelles et intellectuelles, à l'usage des élèves et de la communauté éducative et redonnent à l'école sa place au sein du quartier ou de la cité.

Il semble néanmoins indispensable de compléter ce travail par projet par des modalités plus spécifiquement scolaires, d'apprentissage ou d'approfondissement de compétences particulières.

La construction d'une équipe élargie avec les aides éducateurs, les membres des réseaux d'aide et les intervenants extérieurs, favorise la diversification des apprentissages, des pratiques et la gestion de l'hétérogénéité, la construction de relations aux adultes basées sur le respect et la confiance mutuelle, entraînant l'estime de soi.

La diversification des situations d'apprentissage et la différenciation pédagogique, en organisant des enseignements partagés, des activités en atelier, des groupes de besoin au sein d'un cycle ou d'une école, permettent :

- de prendre en compte les caractéristiques individuelles des élèves, de prendre en charge collectivement les élèves en difficulté ou présentant des caractéristiques spécifiques, dans un cadre d'intégration et de progression (et non de marginalisation) régulé par des évaluations diagnostiques et formatives.
- l'aménagement des progressions par cycles, le développement des pratiques culturelles et artistiques, des langues vivantes, l'acquisition des compétences liées aux nouvelles technologies, l'accès facilité aux ressources documentaires et leur gestion, dans le respect des horaires et programmes.

Les modalités d'organisation centrées sur la place de l'élève dans le groupe sur les interactions entre pairs et la relation maître-élèves, que ce soit dans le cadre des situations d'apprentissage ou des temps intermédiaires socialisent l'élève en l'aidant à s'approprier l'espace scolaire et ses règles et permettent la construction de savoirs correspondant aux exigences scolaires, motivant les élèves. **Les interactions langagières et les dynamiques de groupe** maîtrisées aident les élèves à s'approprier certaines spécificités du langage, notamment pragmatiques, favorisent les conduites discursives (narratives, argumentatives, explicatives) dans le cadre d'activités à dominante scientifique ou épistémologique ou de débats orientés vers l'éducation citoyenne. Ces pratiques témoignent d'un possible changement de paradigme dans la relation maître-élèves (cf. 5-1) tout en favorisant une **approche interdisciplinaire de la maîtrise de la langue**. D'une manière générale, il apparaît que « les modalités de travail qui conjuguent apprentissages cognitifs et apprentissages sociaux sont à même de développer les

compétences disciplinaires et transversales des élèves et de favoriser les comportements scolairement attendus » (RRA-Aix-Marseille, p.18).

Ces résultats, ainsi rassemblés, tendent peut-être à dessiner « une image de l'école idéale » (Perrenoud, 2002), ils listent plus certainement les recours et le climat de confiance propice au travail que l'école peut construire pour lutter, là où l'on a le plus besoin d'elle, « contre le poids des facteurs externes » (H. Montagner). Ils mettent en évidence qu'une évolution importante du modèle scolaire, si elle est souhaitée, doit être accompagnée.

Dynamiques de la recherche accompagnement

Rappelons, à l'origine du processus, les conditions de l'engagement : la proposition s'est adressée à toutes les écoles s'inscrivant dans une démarche volontaire, destinée à mesurer, évaluer la pertinence de leur organisation et/ou de leurs pratiques, à en tester de nouvelles et non pas à valider des dispositifs se distinguant par leur originalité ou leur nouveauté. Même si on a pu apporter ici ou là quelques restrictions à ce volontariat, la démarche s'est démarquée, dans ses intentions, du développement d'établissements expérimentaux ou de sites pilotes, de la recherche d'une complémentarité aux réformes et volontés institutionnelles, ou même de « l'applicationnisme ».

L'opération s'est ensuite démarquée progressivement dans son déroulement, de l'innovation en usant davantage des termes d'amélioration, de transformation, d'évolution que de celui d'innovation. L'abandon de la Charte et des réseaux de mutualisation départementaux a provoqué sans aucun doute une coupure avec le reste des écoles et marginalisé le processus. Seules les quelques académies où le nombre d'écoles est demeuré important ont pu conserver, grâce aux colloques en particulier, une visibilité académique.

Cependant, et ce constat fait l'unanimité des rapports académiques, en raison de la composition pluricatégorielle des équipes d'accompagnement, de la mise en synergie de positions institutionnelles différentes, les aspects positifs et les effets « formatifs » de la démarche ont été étendus à l'ensemble des acteurs et participants, aux différents niveaux, par un effet de rétroaction. Ils ont permis de maintenir l'opération « Recherche Ecole primaire » et de la conduire à son terme avec environ 430 écoles dont 315 d'entre elles ont remis un rapport. Les IUFM, tout particulièrement, ont su y déceler des modalités nouvelles pour la formation initiale et surtout continue des enseignants et des formateurs eux-mêmes, pour une collaboration souhaitable avec les équipes de circonscription.

On pourrait peut-être avancer, au terme de cette opération, l'idée qu'une **communauté de recherche** *École primaire* a pu se constituer grâce au respect d'un **principe d'isomorphie** (Develay, 1994 : 142 ; Mialaret, 1996 : 185 ; Montandon, 2002 : 40) souligné jusqu'ici dans la formation des enseignants, à savoir « appliquer aux formés les méthodes et techniques que l'on souhaite leur voir appliquer auprès des élèves ».

Ce principe d'isomorphie a régi le dispositif aux différents niveaux de la recherche, impliquant une éthique commune, une correspondance de structures, de pratiques d'accompagnement, de formation et d'enseignement, permettant à tous d'être acteurs et impliqués, à tel point qu'on a pu évoquer pour les adultes, comme pour les enfants, l'idée d'une « zone proximale de développement ».

A ce mouvement ascendant/descendant a été associé un mouvement horizontal de coopération, mutualisation, d'échanges, de travaux en commun, contribuant à former et fédérer les groupes, dont l'effet le plus marqué a été « **la mise en équipe des enseignants** », effet conjugué de la centration sur un même projet, un même objet et de la régulation apportée par l'accompagnement et l'évaluation régulière des dispositifs et des actions mises en œuvre.

La mobilisation des acteurs autour d'une question commune a permis de faire exister l'équipe, pour élaborer et concrétiser le projet collectif. Ensuite, la mise en place du projet renforce cette mobilisation, la multiplication des échanges et la réflexion sur les pratiques, suscitées par l'accompagnement créent une dynamique qui permet aux enseignants de rompre avec l'isolement de la classe, de relativiser les difficultés du métier, de prendre conscience des difficultés même de l'apprendre. L'apprentissage de nouveaux modes de fonctionnement collectif, dans le cadre professionnel, demande d'incessants ajustements et concertations. Les rapports soulignent l'importance d'une organisation au niveau de l'école qui institutionnalise un temps propre à cet aspect du métier, que l'accompagnement à la recherche a pu leur apporter.

Cette constitution d'équipes a également été constatée au niveau académique. Pour y parvenir, les acteurs de l'accompagnement, à tous les niveaux, doivent participer à la réflexion commune et contribuer à fonder une culture partagée, en s'assurant que l'accompagnement ne puisse être biaisé par des positionnements hiérarchiques. C'est pourquoi, localement, dans quelques académies (Corse, Guadeloupe, Nancy-Metz, Grenoble), de nouveaux dispositifs ont démarré ou sont en préparation, sur un nombre restreint d'établissements, tandis qu'à Lyon, le dispositif cherche des solutions

institutionnelles pour se maintenir. Dans d'autres cas, des coopérations cherchent à s'établir entre les anciennes équipes et les missions de valorisation de l'innovation.

La recherche accompagnement a permis aux acteurs impliqués de s'insérer ou se maintenir dans une démarche de formation permanente, de développer des attitudes ou gestes professionnels, de cibler des demandes de formation ou de ressources, de revendiquer des moyens adaptés, de convoquer des théories pour comprendre ce qui se joue en situation, de débattre et confronter des savoirs d'expérience, d'écrire et de communiquer pour rendre son expérience accessible au plus grand nombre.

Cette démarche confirme la nécessité de faire évoluer les relations de travail et les collaborations au sein du système éducatif, permet de conclure au bien-fondé de l'articulation qui a pu être construite entre Rectorat, Académie, IUFM et/ou Université, et INRP, de l'engagement commun de professionnels sur une certaine idée du fonctionnement du service public de l'Éducation nationale et sur une certaine idée de la recherche en éducation et pour l'éducation, pour aider à construire plus collectivement et à réguler l'organisation des pratiques pédagogiques, en cohérence avec le mouvement de déconcentration et l'autonomie accordée aux écoles pour élaborer leurs projets.

Tous ces éléments sont, semble-t-il, à considérer comme un bilan à un moment donné d'un processus ou d'une dynamique. En effet, par delà les dispositifs qui pourront d'une certaine manière prolonger cette démarche, des publications sont en cours ou envisagés, que ce soit avec les CRDP ou à l'intention de la communauté scientifique. Des plans académiques de formation continue s'appuient sur les résultats des travaux et la participation des équipes.

Comme le souligne Etienne Vellas, expert du comité national de suivi : « La recherche École primaire a tenté d'enclencher cette dynamique particulière et ambitieuse d'une recherche pour l'éducation alliant *praxis*, pédagogie et science. Elle s'est montrée en ceci pionnière. Elle a démontré que le développement de l'ordre du connaître et celui du faire peuvent se faire simultanément, sans que ces ordres soient confondus pour autant. Les enjeux de cette recherche dépassent ainsi largement les résultats obtenus au niveau de la construction de savoir neufs. Sa réalisation prouve qu'une recherche en éducation plus complète et ainsi au service plus direct des acteurs de l'éducation est possible » (E. Vellas, 2003).

Cependant, les travaux réalisés jusqu'à ce jour, en raison notamment de l'implication des chercheurs dans le processus de recherche, ne permettent pas de démêler tous les fils de l'écheveau, de discerner des relations de cause à effet entre tel ou tel point, ni même de caractériser avec précision les dispositifs, les pratiques et les positionnements des différents acteurs impliqués. C'est pourquoi il est apparu nécessaire de mettre en œuvre des *recherches sur* l'accompagnement. A cet effet, une équipe de recherche s'est constituée en 2001 à l'INRP, dans le cadre du CRESAS, afin d'étudier les « Nouveaux dispositifs institués pour éclairer, soutenir et réguler les transformations pédagogiques »²¹, tandis qu'une équipe en projet²² associant l'INRP et quatre IUFM a pris pour objet « L'accompagnement d'équipes d'école en démarche de transformation ». Ces travaux devraient permettre de progresser dans la connaissance des dispositifs et de leurs effets formatifs tout en s'intéressant aux aspects que le présent rapport n'a pu prendre en compte, notamment l'accompagnement et ses implications en terme d'identité et d'évolution professionnelle.

²¹ Projet sous la responsabilité de Sylvain Broccolichi, Maître de conférences à l'INRP

²² Équipe pilotée par Valérie Legros, maîtresse de conférences à l'IUFM du Limousin, associant les IUFM de Corse, Guadeloupe, du Limousin et de Rouen.

BIBLIOGRAPHIE

- ABOU, A., GILETTI, M. J., (coord.), (2000), *Enseignants d'Europe et d'Amérique latine. Questions d'identité et de formation*, INRP.
- ALTER, N., *L'innovation ordinaire*, PUF, Sociologie, 2000.
- ALTET, M., (1994), *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck.
- ALTET, M., (2001) : « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser » in PAQUAY, ALTET, CHARLIER., PERRENOUD : *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, De Boeck Université (Perspectives en Education et Formation), pp. 27-40.
- AUMOND-BERLENCOURT, C. (1992), *Innovez ! De l'injonction à l'accompagnement organisé*, ESF.
- BERIOT, A.M. (1999), "Des ruptures qui donnent sens au métier d'enseignant", *Recherche et formation*, 31, INRP.
- BERZIN, C., CARPENTIER, C., (2000), « L'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes (ARVEJ) et son impact sur les acquisitions », in *Revue française de pédagogie*, 132, pp.79-89.
- BERZIN, C., (2002), « Tutorat dirigé ou spontané ? », communication au Colloque *Apprendre et enseigner à l'école primaire. État de la recherche dans les IUFM du Nord-Est*, IUFM de Bourgogne, juin 2002, publié sur le site de l'IUFM (<http://www.dijon.iufm.fr>)
- BERTHON, J.F. (1997) : « L'accompagnement : une autre façon d'être formateur » *Les cahiers de la MAFPEN de l'académie de Lille*, n° 2, 7 pages.
- BRESSOUX, P., (2000), Les recherches sur les effets-écoles et les effets maîtres », in FORQUIN, J.C., *Sociologie de l'éducation. Nouvelles approches, nouveaux objets*, INRP, p. 173-220.
- BRU, M., « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer », *Revue française de pédagogie*, 138, 2002, pp.63-71.
- CIFALI, M., (2001) : « Démarche clinique, formation et écriture » in PAQUAY, ALTET, CHARLIER., PERRENOUD : *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, De Boeck Université (Perspectives en Education et Formation), pp. 119-135.
- CHARTIER, A.M., JACQUET-FRANCILLON, F., (1998), « Les savoirs de la pratique. un enjeu pour la recherche et la formation », *Recherche et formation* n°27.
- CLERMONT, P., RHODES, F., (2002) « Le développement de compétences en lecture pour les élèves en difficulté », communication au Colloque *Apprendre et enseigner à l'école primaire. État de la recherche dans les IUFM du Nord-Est*, IUFM de Bourgogne, juin 2002, publié sur le site de l'IUFM (<http://www.dijon.iufm.fr>)
- CRESAS (2000), *On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs*, ESF Editeur/INRP.
- CROS F. et ADAMCZEWSKI G. (1996), *L'innovation en éducation et en formation*, Paris, Bruxelles : De Boëck Université.
- DELVOLVÉ N., DAVILA, W. (1994) – « Les effets de la semaine de 4 jours sur l'élève », *Enfance*, 5, pp. 400-407.
- DELVOLVÉ N., MARGOT A. (2001), « Le travail de l'enseignant du point de vue de l'ergonomie », *Psychologie et Education*, 44, pp.43-54.

- DELVOLVÉ, N., TRÉZÉGUET M. (1998), « Fatigue et Pause : une approche ergonomique en situation éducative », A.N.A.E., 46, pp.12-18.
- DELVOLVÉ, N., JEUNIER B. (1999), « Effets de la durée du Week-end sur l'état cognitif de l'élève en classe au cours du lundi », *Revue française de Pédagogie*, 126, pp ;111-120.
- DEVELAY M. (1994), *Peut-on former les enseignants ?*, ESF Editeur.
- DEVITERNE, D., (2002), « Une recherche accompagnée pour *Bâtir l'école du XXI^e siècle* menée par des praticiens du 1^{er} degré », communication au Colloque *Apprendre et enseigner à l'école primaire. État de la recherche dans les IUFM du Nord-Est*, IUFM de Bourgogne, juin 2002, publié sur le site de l'IUFM (<http://www.dijon.iufm.fr>)
- DEVITERNE, D., SIMONNET, F. (coord.) (2000), *Bâtir l'école du XXI^e siècle*. Colloque 2000 de la recherche INRP, académie de Nancy-Metz, Editions du CRDP de Lorraine.
- FERRIER, J., (1999), *Améliorer l'efficacité de l'école primaire*, Hachette éducation.
- DEROUET, J.L., NORMAND, R., (2002), « Les conventions du travail enseignant dans les lycées professionnels », Note de synthèse, non publiée.
- DUBET, F., (1994), *Sociologie de l'expérience*, Seuil.
- DONNAY, CHARLIER, DEJEAN, « Quelques spécificités d'une recherche au service des pratiques éducatives », in *Revue française de pédagogie*, 138, « Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation », pp.95-102.
- DUBET, F., MARTULECCI, D.,(1996), *Sociologie de l'expérience scolaire*, Éditions du Seuil.
- MEIRIEU, P., GRANGEAT, M. (1997), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, ESF, Paris.
- GRANDATY, M., TURCO, G., (2001), *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*, INRP, collection Didactique des disciplines.
- GRANGEAT, M., (2001), « L'évaluation des dispositifs d'enseignement et ses effets sur les parcours d'apprentissage des élèves de l'école primaire », communication au colloque de l'AECSE, Lille, 2001 (à paraître).
- GUYOT, P.A., (2002), « Une approche clinique des savoirs enseignants au premier degré », communication au Colloque *Apprendre et enseigner à l'école primaire. État de la recherche dans les IUFM du Nord-Est*, IUFM de Bourgogne, juin 2002, publié sur le site de l'IUFM (<http://www.dijon.iufm.fr>)
- HARDY, M. (2001), « Accompagner et former des équipes d'école à la recherche pédagogique : un exemple de pratiques dans le Val de Marne », in *Actes du premier colloque national. Recherche INRP Ecole primaire*, numéro spécial de la revue *Réflexions et analyses pédagogiques*, Publications IUFM de Poitou-Charentes et INRP, p.139-146.
- HENSLER H., GARANT C., DUMOULIN M.-J. (2001) : « La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation », *Recherche et formation*, n° 36, pp. 29-42.
- HUBERMAN M., GATHIER THURLER M. (1991), *De la recherche à la pratique*, Berne : Peter Lang.
- HUBERMAN Michael (1992) : « De la recherche à la pratique : comment atteindre des retombées fortes ? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 98, pp. 69-82.
- KADDOURI M., (1996), « Place du projet dans les dynamiques identitaires », *Education permanente*, 128.
- KADDOURI, M., (1998), « Quelques attitudes face à l'innovation institutionnalisée », *Éducation permanente*, n° 134.

- KADDOURI, M. (2001), "Innovation et dynamiques identitaires", *Recherche et formation*, 36, INRP.
- LABADIE, F. (rapporteur), (1999), *Pour une approche globale du temps de l'enfant*, Rapport d'évaluation du CESARE, Documentation française, 1999
- LE BOUEDEC G. et al. (2001), *L'accompagnement en éducation et en formation, un projet impossible ?*, Paris, L'Harmattan, Collection Défi-formation.
- FENOUILLET, F., LIEURY, A., (2002), « Mécanismes cognitifs, motivation et mémoire », in MONTAGNER, H., *L'enfant : la vraie question de l'école*, p.291-303.
- MARCEL, J.F. et al. (2002), « Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse. » *Revue Française de Pédagogie*, 138, pp.135-170
- MARSOLLIER, C. (1999) : « Innovation pédagogique et identité professionnelle de l'enseignant. Le concept de rapport à l'innovation », *Recherche et formation*, n° 31, pp. 11-39.
- MONTAGNER, H., (2002), *L'enfant : la vraie question de l'école*, Odile Jacob.
- MONTAGNER, H., (2002), « Les aménagements des espaces scolaires ancrés dans les systèmes relationnels, de la petite enfance au lycée », in *Construire, Instruire, traduire*, Montréal, (à paraître).
- MONTANDON C. (2002), *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques*, L'Harmattan.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD Ph. (1996), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Paris, Bruxelles : De Boëck.
- PAQUAY L., SIROTA R. (2001) : « La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif », *Recherche et formation*, n° 36, pp. 5-16.
- PARAGOT, J.M., « Analyse des pratiques de recherche en école : à propos de deux exemples d'équipes d'écoles engagées dans la recherche sur l'école du XXI^e siècle », communication au Colloque *Apprendre et enseigner à l'école* primaire. État de la recherche dans les IUFM du Nord-Est, IUFM de Bourgogne, juin 2002, publié sur le site de l'IUFM (<http://www.dijon.iufm.fr>)
- PERRENOUD Ph. (1994), *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan.
- PERRENOUD Ph. (1996), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF éditeur.
- PERRENOUD Ph. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, ESF.
- PERRENOUD Ph., (2002), « Tout se joue-t-il à l'école primaire ? Non, mais... », texte d'une conférence dans le cadre du colloque académique de Corse « L'école de la réussite », juin 2002, consultable dans le rapport de Corse et site Internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud>.
- PERRET-CLERMONT N. (1996), *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne : Peter Lang.
- PIOT, T., (2001), « Quelle légitimité pour la recherche accompagnement en pédagogie ? », Actes du premier colloque national de la recherche École primaire, IUFM de Poitou-Charentes et INRP, p.132-138.
- PIOT, T., (2001), « Aides éducateurs, catalyseurs potentiels des transformations de l'école », in *Recherche et formation*, 37, pp. 61-73.

- PROST, A., (1990), *Éloge des pédagogues*, Seuil, collection Points actuels.
- RUANO-BORBALAN, Jean-Claude, (1996), *Savoir former. Bilans et perspectives des recherche sur l'acquisition et la transmission des savoirs*, Editions Demos/Sciences humaines.
- SAINT-ARNAUD Y. (2001), « Une réflexion-dans-l'action, un changement de paradigme », *Recherche et formation*, INRP, n° 36.
- SIMONNET, F., (2002), « Une action de formation de formateurs au service de la mise en place d'un dispositif innovant dans le domaine de l'organisation pédagogique et du partenariat à l'école élémentaire », communication au Colloque *Apprendre et enseigner à l'école primaire. État de la recherche dans les IUFM du Nord-Est*, IUFM de Bourgogne, juin 2002, publié sur le site de l'IUFM (<http://www.dijon.iufm.fr>) *Apprendre et enseigner à l'école primaire. État de la recherche dans les IUFM du Nord-Est* TESTU, F., (2002), « les rythmes scolaires, approche chronopsychologique », in MONTAGNER, H., *L'enfant, la vraie question de l'école*, Odile Jacob, p.99-115.
- TESTU, F., (2000), *Chronopsychologie et rythmes scolaires*, Masson.
- VAN DER MAREN, J.M., (1995), Méthodes de recherche pour l'éducation, De Boeck Université et Presses Universitaires de Montréal.
- VELLAS, E., (2003), « La recherche École primaire de l'INRP? Une recherche pour l'éducation alliant praxis, pédagogie et science ». texte publié sur le site Ecole primaire.
- VERMERSCH, P., (1994), *L'entretien d'explicitation*, ESF éditeur.