La Charte pour bâtir l'école du 21^e siècle

Un espace d'intéressement pour construire de nouveaux savoirs en éducation ?

The Chart to build the School of the 21st Century: a collaborative space for the construction of new knowledge in education

La Carta para construir la escuela del siglo XXI: ¿un espacio de implicación para la construcción de nuevos saberes en educación?

Die Charta, um die Schule des 21. Jahrhunderts auszuarbeiten: ein Gebiet des Teilhabens für die Erweiterung von neuen Kenntnissen in der Erziehung?

Claude Cortier

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/701>

DOI : 10.4000/rechercheformation.701

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2008

Pagination : 11-25

ISBN : 978-2-7342-1130-3

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Claude Cortier, « La Charte pour bâtir l'école du 21^e siècle », *Recherche et formation* [En ligne], 58 | 2008, mis en ligne le 01 mai 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/701> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.701

LA CHARTE POUR BÂTIR L'ÉCOLE DU 21^e SIÈCLE UN ESPACE D'INTÉRESSEMENT POUR CONSTRUIRE DE NOUVEAUX SAVOIRS EN ÉDUCATION ?

CLAUDE CORTIER*

Résumé *L'article présente l'opération Recherche École primaire (REP) initiée par l'INRP de 1999 à 2002, ses principes inscrits dans la Charte pour bâtir l'école du 21^e siècle, et les dispositifs mis en œuvre au niveau national et dans chaque académie. Sont analysés les enjeux à l'œuvre chez les différents acteurs engagés dans ce dispositif. Les points de vue des enseignants, des chercheurs et des chefs de projets – quels que soient leurs statuts – sont étudiés, avec une insistance particulière sur les accompagnateurs-formateurs en IUFM.*

Mots clés : *intérêts professionnels, premier degré, espace d'intéressement, recherche coopérative, accompagnement, projet.*

11

À la fin des années quatre-vingt-dix (et du 20^e siècle), le travail enseignant et la condition enseignante sont affectés par de nombreux bouleversements qui préfigurent la crise actuelle. Les mutations sociales ont entraîné une distance, une incompréhension et une difficulté de communication croissantes entre l'école et son public, devenu exigeant à la fois en matière d'ouverture d'école et d'efficacité pédagogique. Massification de l'enseignement, hétérogénéité des publics d'élèves, évolution technologique, évolution des savoirs à enseigner, apparition de nouveaux métiers éducatifs (intervenants culturels, animateurs, éducateurs) transforment le champ de l'intervention scolaire, tandis que les classes moyennes font évoluer leurs attentes et exigences vis-à-vis de l'école : instruction et éducation, épanouissement de l'enfant, diversification des contenus enseignés (langues étrangères, disciplines artistiques et sportives, voyages et sorties scolaires).

* - Claude Cortier, INRP (UMR ICAR 5191).

Enfin, si l'école réussit assez bien pour les enfants qui viennent d'un milieu favorisé, classes supérieures ou classes moyennes, elle n'y réussit pas aussi bien et aussi souvent pour les enfants des classes populaires. S'il faut « changer l'école » et d'abord l'école primaire, ce n'est pas parce qu'elle serait inefficace pour tous, c'est parce qu'elle ne tient pas ses promesses à l'égard de ceux qui ont le plus besoin d'elle (Perrenoud, 2002).

C'est dans un tel contexte que la *Charte pour bâtir l'école du 21^e siècle* initiée par Claude Allègre, alors ministre de l'Éducation nationale et Philippe Meirieu, directeur de l'INRP, propose de développer un double processus d'innovation pédagogique et de recherche. Les résultats devaient aboutir à repenser le métier de professeur des écoles et faire évoluer la formation initiale et continue des enseignants, grâce à deux leviers essentiels : une plus grande autonomie dans l'organisation et les choix pédagogiques et le développement du travail en équipe :

« Je crois que l'un des intérêts majeurs de la Charte, c'est de recentrer les choses, de retrouver une architecture cohérente et habitable pour l'école primaire, et l'on voit bien que c'est de cohérence dont les enseignants ont besoin, non pas d'une cohérence imposée de l'extérieur, mais d'une cohérence construite ensemble et avec eux. » (Meirieu, 2001, p. 127)

Les difficultés politiques de l'année 2002 au sein de l'Éducation nationale (mise en cause du ministre Claude Allègre puis de Philippe Meirieu) ont provoqué le départ des principaux instigateurs. Le ministère Lang a maintenu les moyens alloués à la Recherche mais n'a pas poursuivi la Charte dans laquelle s'étaient pourtant impliqués de nombreux acteurs.

12

Cette décision a fait rupture par rapport aux volontés politiques précédemment affichées. La plupart des écoles ne s'étaient pas engagées par hasard mais bien sur l'adhésion à une Charte. L'opération était originale et novatrice du point de vue des politiques éducatives et de la recherche en éducation. Par son ouverture aux contextes locaux, elle se démarquait nettement de ce qui avait pu être proposé depuis les années quatre-vingt : établissements expérimentaux ou sites pilotes, plans d'innovation à l'initiative du ministère, c'est-à-dire d'un modèle applicationniste où propositions et réformes étaient concoctées « en haut » et proposées aux écoles par la voie institutionnelle et hiérarchique. Dans ce cas, les acteurs, enseignants, formateurs n'ont pas de marge de manœuvre et d'initiative face aux propositions, voire aux prescriptions qui leur sont faites.

La sociologie de l'innovation développée par Akrich, Callon et Latour a mis en évidence que le développement d'une invention scientifique n'était pas un événement isolé et qu'elle relevait d'un travail de construction collectif :

« Le destin de l'innovation dépend de la participation active de tous ceux qui sont décidés à le faire avancer. L'évaluation des défauts et des avantages d'une innovation est tout entière aux mains des utilisateurs : elle dépend de leurs attentes, de leurs intérêts, des problèmes qu'ils se posent. Le modèle de la diffusion suppose une séparation irrémédiable entre l'innovation et son environnement socio-économique, le modèle de l'intéressement souligne l'existence de tout un faisceau de liens qui unissent l'objet à ceux qui le manipulent, il met en scène tous les acteurs qui s'emparent de l'objet ou s'en détournent et souligne les points d'accrochage entre l'objet et les intérêts qu'il suscite. Adopter une innovation, c'est l'adapter, et cette adaptation résulte d'une élaboration collective, fruit d'un intéressement de plus en plus large. » (Akrich, Callon, Latour, 1991, p. 51)

Ce modèle suppose une participation active de tous les acteurs-utilisateurs qui s'investissent, pour poursuivre la métaphore économique, en fonction de leur intéressement, – *leurs attentes, leurs intérêts, les problèmes qu'ils se posent* – et requiert une élaboration collective, *fruit d'un intéressement de plus en plus en plus large*. Il éclaire l'innovation scolaire dans sa construction sociale, dans la mesure où « l'innovation est conçue comme le résultat de la rencontre dans un espace de négociations d'un ensemble d'acteurs (humains et non-humains investis). [...] La diffusion de l'innovation se trouve dans le processus complexe de négociations et de traductions successives » (Cros, 2001, p. 62). Cros (2000) a testé la pertinence de ce modèle pour le transfert de l'innovation scolaire et reconnaît « qu'il a permis d'éclairer la mise en œuvre des innovations et les conditions de leur transfert, moyennant quelques modulations, conditions liées à l'existence possible d'un espace de traduction ».

13

Le mérite de la Charte et de la Recherche École primaire (désormais REP) est sans doute d'avoir voulu développer un véritable partenariat de coopération entre les différents membres de la communauté éducative et d'avoir pu proposer aux enseignants, demandeurs de cohérence, mais aussi de sens (de leur action, de leur métier) un projet dans lequel inscrire leur action, cette action devenant « démarche » (1).

L'opération allait institutionnaliser un espace collectif de débat, de négociation et de réflexion d'un type nouveau dans le système éducatif, réunissant trois grandes catégories d'acteurs : cadres institutionnels et décideurs, chercheurs et formateurs, enseignants de terrain, « visant à concilier et penser comme potentiellement complémentaires trois logiques *a priori* hétérogènes : la logique des enseignants et équipes éducatives finalisées par un pragmatisme opérationnel visant la réussite des

1 - « Le projet, en effet, est opérateur de transformation des demandes en démarches, qui s'expriment par des initiatives et des actes concrets dans un espace réel. » (Dupuis, 2001)

élèves, la logique de l'institution et du pilotage aux différentes échelles du système scolaire, obéissant en dernier recours aux décisions politiques, la logique de la recherche en éducation, qui vise, sinon à expliquer, du moins à décrire pour comprendre » (Piot, 2001).

C'est « l'espace d'intéressement » au sens proposé par Akrich, Callon, Latour (1991), ainsi créé et développé qui sera l'objet principal de cet article. On s'efforcera de montrer comment au sein de cet espace ont pu se développer de nouvelles attitudes et postures professionnelles, inscrivant le champ de la recherche en éducation et en formation dans un nouveau paradigme épistémologique.

MISE EN ŒUVRE DE LA CHARTE, DE LA REP ET CONSTITUTION DE L'ESPACE D'INTÉRESSEMENT

Comme le précisait le texte officiel de la Charte (2), il ne s'agissait pas seulement « d'identifier les pratiques existantes ou de faire un état des lieux des diverses innovations engagées, mais d'amener les équipes pédagogiques à se mobiliser sur des propositions nouvelles susceptibles de constituer des progrès éducatifs ».

Pour ce faire, des équipes pluricatégorielles (chercheurs, formateurs, inspecteurs, conseillers pédagogiques) ont été constituées dans chaque académie et placées sous la responsabilité d'un chef de projet académique. Elles ont d'abord été chargées d'encadrer et d'accompagner les équipes d'école engagées volontairement dans le processus. Les « accompagner » signifiait les suivre et les guider dans la réflexion pour faire émerger, à partir de l'analyse objectivée du contexte de l'école, une question préoccupante, une problématique spécifique, qui allaient être travaillées *in vivo* et *in situ* sans que jamais les accompagnateurs ne se placent dans une position prescriptive ou en surplomb.

C'est généralement sur la base des projets d'école déjà rédigés et leur analyse d'un approfondissement de l'état des lieux, qu'une sorte de « négociation » a été menée entre les parties concernées (écoles/équipes d'accompagnement). Ont ainsi été élaborés un objet ou une question de recherche, mettant généralement en évidence deux variables observables, l'une concernant le dispositif pédagogique expérimenté, l'autre le comportement des élèves ou tel aspect pédagogique ou didactique. Chaque équipe d'école a ainsi produit sa propre « recherche » contextualisée, avec ses propres questions et ses propres résultats. Mais chacune a aussi participé à la

2 - BOEN, hors série, n° 13 du 26-11-98.

mutualisation non seulement académique mais aussi nationale des travaux, dans le but, non de déterminer quelque invariant ou généralisation, mais de répondre de manière contextualisée à la question de synthèse émergente : « À quelles conditions l'organisation du travail scolaire et du partenariat peuvent-elles faciliter les apprentissages et le développement de tous les élèves ? » (INRP, 2001)

Cet espace d'intéressement global s'est manifesté à différents moments et en différents lieux : conseil national de suivi (3), équipe nationale de recherche (4), équipes de recherches académiques, équipes d'accompagnement, constituant des lieux/moments de rencontre obéissant aux mêmes principes de fonctionnement, c'est-à-dire :

1. une composition pluricatégorielle des groupes de travail ;
2. le respect d'un principe d'homologie et d'isomorphie dans la position des acteurs entre les pratiques d'accompagnement, de formation et d'enseignement. (Develay, 1994, p. 142 ; Montandon, 2002, p. 40) : l'accompagnement a été conduit à chaque niveau dans une perspective de compréhension et de coopération éliminant toute position de surplomb ;
3. une mutualisation effective des expériences et des savoirs (théoriques ou d'expérience) se traduisant notamment par des mises en réseau, la mise en place de « nœuds » de communication, etc.

Des colloques, séminaires ou forums ont été organisés régulièrement aux différents niveaux de la recherche, national (5), académique, départemental. Ces rencontres étaient destinées à favoriser la circulation des informations, la mutualisation des travaux conduits dans les écoles et leur mise en perspective en regard de la problématique générale, le pilotage et la régulation de l'opération. Les *Actes du premier colloque national* tenu à Paris en 2003 montrent comment les quatre entrées dans la problématique générale proposées au départ « espace et temps, élèves, partenariat, savoirs » et notamment la question du partenariat ont été reproblématisées (Martinand, 2000). En effet, les préoccupations « remontées du terrain » et l'arrivée massive dans les écoles des aides-éducateurs ont contraint les enseignants à créer projets, concertations et équipes.

3 - Ce conseil présidé par le directeur de l'INRP était composé d'experts en éducation et de représentants du Ministère, des maires de France, des IUFM, des universités, des associations de parents d'élèves, des mouvements pédagogiques et des organisations syndicales.

4 - L'équipe nationale de recherche réunissait le directeur de l'INRP, les membres de la mission École primaire, les chefs de projet académique et les chercheurs de l'INRP impliqués dans le projet.

5 - Notamment, le colloque national « Charte pour bâtir l'école du 21^e siècle », Grand Amphithéâtre de La Sorbonne, mai 2000.

À la fin des travaux, les écoles encore impliquées ont rédigé un rapport transmis à l'équipe académique et à l'INRP. À l'issue des trois années de recherche, la mission École primaire de l'INRP a reçu 22 rapports académiques, 315 fiches de synthèse et environ 160 rapports ou monographies descriptives de 5 à 50 pages. Les fiches de synthèse transmises par les écoles et académies ont été constituées en corpus. Les traitements réalisés ont combiné statistiques textuelles et analyse de contenu.

QUELS ENJEUX POUR LES ACTEURS ?

Les enjeux pour les acteurs participants

Van der Maren (1996, p. 59-70), à la suite d'une enquête sur la dynamique des pratiques de recherche en éducation avait pu recenser différents types d'enjeux :

- *des enjeux de type théorique ou épistémologique* qu'il appelle *nomothétiques* afin de proclamer des lois, des principes généraux, des théories et d'obtenir une reconnaissance dans le milieu scientifique ;
- *des enjeux politiques* : faire évoluer les valeurs (normes) ou les besoins afin de modifier les conduites et le plus souvent d'énoncer et de légitimer un nouveau projet pour modifier, sinon transformer les pratiques de l'école ;
- *des enjeux pragmatiques* : résoudre fonctionnellement des problèmes de la pratique pédagogique, que les dysfonctionnements soient ceux du système, des acteurs ou des moyens.

Dans ces deux derniers types d'enjeux, on retrouve des formes de *recherche évaluative*, *recherche-action* et de *recherche-développement*.

- *des enjeux ontogéniques* : il s'agit pour le praticien, de développer ses connaissances et habiletés propres. Ce type d'enjeux est souvent le fait des praticiens qui reviennent aux études et dont l'objectif est de se développer, de s'épanouir professionnellement, et de se réassurer comme acteur efficace, grâce à une recherche liée directement à la pratique (6).

Pour chacun des acteurs ou groupes d'acteurs, chacun de ces enjeux est plus ou moins présent à des degrés divers et fonctionne en complémentarité avec les autres. Le fait que la Recherche École primaire ait d'abord été mise au service de l'installation de la Charte puis en soit distinguée, après le départ de Claude Allègre, a par instant brouillé les enjeux et rendus méfiants certains acteurs. Mais l'importance accordée à la clarification des enjeux en cours de recherche a permis d'installer « une dialectique des discours et des pratiques méthodologiques correspondant aux

6 - Soulignons que la Recherche École primaire a été l'occasion pour un certain nombre d'enseignants de reprendre leurs études, voir de s'engager dans une thèse.

tensions qui pouvaient animer le champ de la recherche collective » (Vellas, 2003). Ce fait est important car les enjeux politiques et ontogéniques ont trop souvent été occultés dans le champ de la recherche en éducation par une distinction binaire entre recherche fondamentale et appliquée. La Recherche École primaire n'a pas évité ces tensions ; mais elle a permis aux divers acteurs de mieux les problématiser, de mieux cerner les pouvoirs et limites de chacun donnés par cette recherche. « Elle a surtout favorisé une tendance à allier et utiliser les pouvoirs et les connaissances en présence pour orienter la recherche vers un enjeu commun : préparer l'école du XXI^e siècle » (Vellas, *idem*).

Comme on pouvait s'y attendre le statut ou la fonction des chefs de projet a donc joué sur la composition des équipes de recherche et sur leur orientation.

Les chefs de projet et les équipes académiques : chercheurs et/ou formateurs

Pour la plupart des chefs de projet choisis en principe par l'équipe nationale de pilotage en accord avec le Recteur, il s'agissait de « jeter l'indispensable pont entre les chercheurs et les acteurs de terrain » (Testu, 2000), et notamment pour les équipes universitaires, « de trouver un accès facilité à des terrains de recherche ». Ce dernier aspect était plus marqué du côté des responsables de laboratoire universitaires que des enseignants-chercheurs des IUFM. Cependant, dans l'esprit de la mission École primaire de l'INRP chargée de piloter l'opération, il ne s'agissait pas de faciliter l'accès des écoles aux chercheurs pour un champ de recherche en développement, celui des « recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation » (Marcel, 2002), mais plus idéalement sans doute, de développer un partenariat de coopération entre les différentes catégories d'acteurs et notamment entre chercheurs/formateurs et enseignants.

17

Comme le soulignait Marcel à propos des modalités d'accès au terrain, la mise en place du dispositif « Charte » paraissait tout à fait propice pour travailler sur le partenariat enseignant/chercheur : « Dans un article récent, nous avons précisé ces modalités d'accès au terrain en insistant sur la nécessité d'un véritable partenariat enseignant/chercheur, partenariat qui gagnerait à être formalisé par une contractualisation précédemment et explicitement négociée. » (voir à ce propos, Marcel *et al.*, 2002)

Les directeurs ou directeurs-adjoints d'IUFM y ont vu un remarquable outil pour développer les liens entre recherche et formation, permettant aux chercheurs d'avoir une meilleure connaissance du terrain mais aussi de développer les liens :

- avec les inspections académiques et les équipes de circonscription : « Une des missions du chef de projet était d'ancrer le processus innovant de cette recherche dans le terrain de la formation et faire en sorte que le terrain de la formation enrichisse cette recherche, faire en sorte qu'il y ait concertation entre les différents sites IUFM et les inspections académiques. » (Sanfourche, *Texte académique* (7), 2001) ;
- avec les laboratoires universitaires : « On notera la participation assidue, active et remarquée d'enseignants-chercheurs et de formateurs de l'IUFM (cellule interface) à toutes ces sessions, qui conduisit à l'élaboration d'un argumentaire de recherche traduisant en problématiques les réflexions des enseignants. » (RA-Lyon, 2002)

Les équipes de recherche ont été généralement constituées conformément aux principes initiaux de regroupements multicatégoriels. Cependant, selon le statut du chef de projet, la constitution de l'équipe s'est équilibrée différemment. Si le chef de projet était un universitaire, l'équipe comprenait de ce fait davantage d'universitaires que s'il était inspecteur d'académie (IA) ou de circonscription (IEN). Il en a été de même pour l'organisation de la recherche, du dispositif de recherche et d'accompagnement. Sur l'ensemble des académies, on constate qu'assez peu de laboratoires universitaires en sciences de l'éducation se sont réellement associés au projet de recherche-accompagnement. En revanche, la présence comme chef de projet académique de plusieurs directeurs-adjoints ou responsables-recherche d'IUFM montrent l'intérêt que ces instituts y ont décelé pour la formation continue des enseignants du premier degré et des formateurs IUFM. Au fur et à mesure du déroulement de l'opération, la REP a pu devenir d'une certaine manière « la norme » des recherches en IUFM :

18

« La recherche en éducation doit devenir l'apanage d'équipes pluricatégorielles où enseignants/formateurs-chercheurs des IUFM ou des universités et enseignants-praticiens du terrain associent leur savoir-faire respectif, sans que les uns tentent de prendre quelque posture de "surplomb" par rapport aux autres. Si les recherches de ce type, souvent alors définies comme recherches-actions, se sont assez largement répandues dans le 2^d degré, elles sont longtemps restées très exceptionnelles dans le 1^{er} degré. La recherche pour "bâtir l'école du XXI^e siècle" a été l'occasion de les y développer à une grande échelle et sous une forme novatrice qui introduit le concept d'accompagnement des praticiens par des équipes de chercheurs en éducation. » (Deviterne, *Texte académique*, décembre 2002)

7 - Les textes académiques sont des documents pour la plupart non publiés au niveau national, transmis à la mission École primaire, les rapports académiques (RA) ont été communiqués officiellement aux recteurs et publiés sur le site www.inrp.fr/primaire.

Les dispositifs de recherche et d'accompagnement mis en place ont pu aboutir dans certains cas à une véritable ingénierie de formation.

Enjeux des écoles

Ce sont quelques 1 500 équipes d'écoles qui se sont engagées en 1998-1999, témoignant globalement d'une volonté de s'interroger sur le fonctionnement de l'école, sur les pratiques pédagogiques et sur les apprentissages des élèves. Comme le montre les préambules de nombreuses écoles, la Charte a pu susciter un certain enthousiasme en déclarant les enseignants comme de possibles acteurs de changement :

« Nos objectifs : être acteurs dans les changements. Chaque item de la Charte nous parle. Nos préoccupations et nos pratiques apparaissent dans chacun d'eux. Nous nous reconnaissons dans ces propositions : mieux comprendre et mieux maîtriser. » (Rapport d'école (8) - 1205)

« La motivation, adhérer à la Charte est née d'abord d'un coup de tête, formule traduisant bien un élan, dans un premier temps irrationnel, pour l'expérimentation et l'innovation et une disponibilité à la remise en question. » (RE-1412)

Pour beaucoup d'entre elles, l'évolution de l'école et de son public, et notamment l'hétérogénéité marquée des élèves posent des difficultés croissantes et nécessitent sinon une recherche de solutions du moins une réflexion :

« Plus profondément, le désir d'engager une réflexion s'explique par un sentiment de malaise lié aux changements de comportements à la fois des familles et des élèves. » (RE-1412)

« Nous étions confrontés à des élèves de niveaux très hétérogènes. Il nous fallait chercher des solutions pour aider les élèves. » (RE-1217)

Dans nombre d'écoles, les équipes étaient déjà mobilisées sur des projets, notamment liés, dans la période 1995-2000, à l'aménagement du temps et des rythmes scolaires. Portées souvent par leurs directeurs, elles ont vu dans l'opération une possibilité de répondre à un besoin déjà identifié dans leur contexte spécifique d'enseignement et de vie scolaire. Elles espéraient trouver alors dans l'accompagnement prévu une aide à la réflexion voire à la formalisation des questions qu'elles se posaient.

D'autres écoles expriment précisément le besoin d'une aide à l'identification de leurs difficultés, à la précision de leur questionnement (différente du conseil pédagogique) justifiant la mise en œuvre d'une expérimentation :

8 - Les rapports d'école (RE) ont été communiqués à l'équipe académique et à la mission École primaire, non publiés dans leur version d'origine. Dans certaines académies, ils ont pu faire l'objet de réécritures et de publications.

« Bon nombre d'élèves ont une vue parcellaire et parcellisée de ce qu'ils font à l'école. Des enseignants rencontrent des difficultés dans la conduite de cette pédagogie. Les parents ne perçoivent pas forcément la place des apprentissages dans les projets. Il apparaît que cette situation peut être dommageable et qu'il nous faut y remédier. » (RE-1509)

Un certain nombre d'écoles, il faut le souligner, ont ressenti plus ou moins directement une pression institutionnelle. Leur candidature n'a pas toujours été synonyme de volontariat, on peut sans doute y voir la conséquence de relations hiérarchisées entre écoles et circonscription (IEN) (RA-Lyon, 2002). D'autres encore semblent avoir été également motivées par la recherche de moyens et de ressources, matérielles et financières, pour mener à bien un projet ou bénéficier de meilleures installations.

NÉGOCIATIONS ET RECONFIGURATIONS ENTRE LES CATÉGORIES D'ACTEURS

Cet espace d'intéressement constitué, restait à le faire évoluer et à le maintenir durant les trois années de la Recherche École primaire. Chacun s'est positionné d'emblée en fonction de ces intérêts et enjeux. Ces positionnements d'abord individuels ont, à la suite de négociations, abouti à un engagement collectif sur un projet commun : mener le processus de recherche à son terme en partant des préoccupations et réflexions des équipes d'écoles. Une forme de contractualisation a ainsi été mise en œuvre, même si elle n'a pas toujours été clairement explicitée.

20

Des problématiques de recherche ont pu être définies par négociation entre les préoccupations du terrain et les perspectives du laboratoire de recherche impliqué :

« La contribution des universitaires sur le terrain a, quant à elle, plus particulièrement concerné l'étape initiale et finale de la recherche. Au départ, il s'est agi de définir, en collaboration avec l'équipe pédagogique, un objet d'étude et une méthodologie répondant à la fois aux préoccupations du terrain en même temps qu'aux perspectives actuelles de travail de l'enseignant-chercheur. À l'issue de la recherche, il s'est ensuite agi de restituer, à l'équipe pédagogique, les résultats des observations mises en œuvre et de réfléchir ensemble aux implications pédagogiques de ces derniers. Entre ces deux étapes, les enseignants eux-mêmes ont pu, selon les cas, être ou non directement impliqués dans la mise en œuvre et l'analyse des observations. » (RA-Amiens, 2002)

Certains ont pu regretter que pour diverses raisons, les aspirations premières n'aient pu être atteintes. La distinction entre « faire de la recherche sur les pratiques » (visée

heuristique) et « être en recherche *pour* les pratiques » (visée transformatrice) est restée bien souvent insuffisante » :

« Le positionnement des chercheurs par rapport aux enseignants est resté cantonné dans un syncrétisme qui a généré plusieurs malentendus entre les différents acteurs concernés. Pourtant, les collaborations avec les enseignants furent réelles. Elles ont, en particulier, pris la forme de deux rencontres départementales (concernant essentiellement une réflexion autour du dispositif) et de deux rencontres académiques (qui permirent des échanges sur les expériences menées). » (RA-Toulouse, 2002)

Un nouvel acteur : le chercheur/formateur-accompagnateur

Dans les équipes IUFM, les plus nombreuses, les enseignants-chercheurs étaient intéressés par l'approfondissement de leur connaissance des écoles et des problématiques des enseignants, par un travail de proximité avec eux. Certains ont souligné leur intérêt pour ce type de démarche « constructiviste » où il s'agissait de « partir des écoles, de leurs questionnements » et de les « laisser faire elles-mêmes ».

L'attitude du chercheur ou formateur « accompagnant » une équipe et devenant « accompagnateur » s'est avérée déterminante dans un premier temps : l'intérêt qu'il témoigne ou qu'il se montre disposé à accorder aux praticiens et à leurs connaissances fait qu'il en reconnaît implicitement la valeur, ce dont ce dernier n'a pas nécessairement conscience. Toutefois ce « savoir détenu » (Barbier 1996) « révélé » à son auteur/possesseur pourrait prendre l'allure d'une propriété privée livrée à l'autre (Donnay, Charlier, Dejean, 2002, p. 98) si le processus ne s'inscrivait pas dans une démarche collaborative et une relation de confiance.

21

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 est évident que cette relation de confiance entre accompagnateurs et enseignants des écoles n'a pas pu se concrétiser partout également et cela peut expliquer nombre d'échecs ou de désengagements de la recherche. L'importance de l'accompagnement « humain » et les relations de confiance qui ont pu s'établir sont apparues dès la première année comme une dimension centrale de cette recherche.

Suivons un accompagnateur de l'équipe de Nancy lorsqu'il 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... » ;
- vinrent 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 synchroniser les temps professionnels, personnels, institutionnels et de la recherche.

Du côté des écoles, ces moments de confrontation avec les accompagnateurs ont également rythmé le temps de la recherche pour les écoles :

« L'appui et les aides apportés par notre équipe d'encadrement, ont rendu possible cette approche de la recherche liée à l'acte d'enseigner. De notre confrontation avec cette équipe d'encadrement, un nouveau positionnement a pu s'opérer pour arriver à questionner, repositionner, voire à revisiter nos choix et nos certitudes. Entre les moments de regroupement et les temps de réflexion, les apports plus théoriques et nos lectures, nous avons pu croire que notre travail était important, que nous étions véritablement en situation de faire de la Recherche... Au moins la qualité des échanges entre professionnels a-t-elle permis de mieux appréhender et mieux comprendre les pratiques tant personnelles que collectives mises en œuvre dans cette école. Et aussi peut-être, à mieux cerner ce qu'est : apprendre pour chacun de nous, dans le double positionnement qui était alors le nôtre, d'apprenant se penchant sur sa propre pratique. » (RE-1416)

22

À l'opposé, lorsqu'il y a eu décalage entre l'investissement des écoles et l'accompagnement attendu, 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, en raison du faible nombre d'enseignants-chercheurs impliqués et d'accompagnateurs volontaires en général.

DYNAMIQUES DE L'ESPACE D'INTÉRESSEMENT. RECONFIGURATIONS

On a pu avancer au terme de cette opération l'idée qu'une communauté de Recherche École primaire avait pu se constituer grâce au respect d'un principe d'isomorphie (Develay, 1994, p. 142 ; Mialaret, 1996, p. 185 ; Montandon, 2002, p. 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 ».

À ce mouvement ascendant/descendant a été associé un mouvement horizontal de coopération, 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. « 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 a renforcé cette mobilisation » (RA-Lille). La multiplication des échanges et la réflexion sur les pratiques, suscitées par l'accompagnement ont créé une dynamique qui a permis aux enseignants de rompre avec l'isolement de la classe, de relativiser les difficultés du métier. 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, ce 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, ont dû 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.

23

Conclusion

Ainsi, à partir de relations jusqu'alors souvent représentées, opposées et hiérarchisées à travers les couples théorie/pratique, recherche/action, les principaux acteurs en présence, chercheurs, formateurs, enseignants ont pu évoluer grâce à la dynamique créée par l'accompagnement des écoles. Cela a permis de faire émerger des rapports de collaboration entre des cultures professionnelles différentes, de nouvelles postures professionnelles, reproblématiser des questions vives et/ou construire de nouvelles hypothèses de travail.

L'équipe d'accompagnement remplit une fonction pragmatique en aidant l'équipe d'école à construire une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité pédagogique. Elle 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. Les savoirs construits sont utiles aux praticiens pour l'action et la pratique pédagogique, ils sont susceptibles de le devenir plus largement, dans la mesure où leur communication et 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.

Cette évolution des attitudes et postures professionnelles, surgissant dans l'interaction et la collaboration, dans l'espace créé par l'intéressement institué, partagé ou réciproque, est susceptible d'ouvrir de nouveaux champs d'intervention, voire de nouvelles fonctions perceptibles dans le lexique utilisé (pour les conduites : écoute active, explicitation, verbalisation, reformulation, réflexivité ; pour les postures : personne-ressource, praticien réflexif, praticien-chercheur, chercheur-accompagnateur, chercheur-formateur, formateur-passeur, accompagnateur-accompagnant). Le champ de la recherche en éducation et en formation s'inscrit dans un nouveau paradigme où la pratique, dans le cadre de recherche-accompagnement ou plus largement collaborative, analysée, distanciée, réfléchie peut devenir une *praxis*, et le discours qui la décrit, une *praxéologie*, au croisement des sciences du langage et des sciences de l'éducation.

BIBLIOGRAPHIE

24

- AKRICH M., CALLON M., LATOUR B. (1991). « À quoi tient le succès des innovations », t. 1 : « L'art de l'intéressement », *Annales des Mines* [série Gérer et comprendre], n° 11, p. 4-17.
- AKRICH M., CALLON M., LATOUR B. (1991). « À quoi tient le succès des innovations », t. 2 : « Le choix des porte-parole », *Annales des Mines* [série Gérer et comprendre], n° 12, p. 14-29.
- CORTIER C. (2003). *Rapport sur la Recherche École primaire*, Paris : INRP.
- CROS F. (2000). *Le transfert des innovations : une question de traduction ?* Paris : INRP.
- CROS F. (2001). *L'innovation scolaire*, Paris : INRP.
- DEROUE J.-L. (2002). « Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation. De la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôles de compétences : un itinéraire de recherche », *Recherche et formation*, n° 40, p. 13-25.
- DEVITERNE D. (2002). « Une recherche accompagnée pour Bâtir l'école du 21^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. Site : <http://www.dijon.iufm.fr>
- DEVELAY M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF Éditeur.

- DONNAY J., CHARLIER E., DEJEAN K. (2002). « Quelques spécificités d'une recherche au service des pratiques éducatives », *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 95-102.
- DUPUIS P.-A. (2001). « Demandes, désirs, besoins, projets, démarches », in S. Baillauquès, P.-A. Dupuis, G. Ferry, M. Kempf, F. Tournier [éds], *La personnalisation d'une formation professionnelle. Le cas des professeurs des écoles*, Paris : INRP.
- MARTINAND J.-L. (2000). « Production, circulation et reproblématisation des savoirs », Colloque international *Les pratiques dans l'enseignement supérieur*, Université Toulouse-Le-Mirail, 2-4 octobre 2000.
- MARCEL J.-F. et al. (2002). « Les pratiques comme objet d'analyse [Note de synthèse] », *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 135-170.
- MEIRIEU P. (2001). « Synthèse et conclusions du premier colloque national de la recherche INRP École primaire » [13 mai 2000], in *Actes du premier colloque de la recherche INRP École primaire*, p. 126-130.
- Mission École primaire INRP [C. Cortier, coord.] (2001). *Actes du premier colloque national de la recherche INRP* [La Sorbonne-Paris-13 mai 2000], *Revue Réflexions et analyses pédagogiques*, IUFM de Poitou-Charentes et INRP.
- MONTANDON C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques*, Paris : L'Harmattan.
- PERRENOUD P. (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 sur le site : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud>.
- PIOT T. (2001). « Quelle légitimité pour la recherche accompagnement en pédagogie? », in *Actes du premier colloque de la recherche INRP École primaire*, p. 132-138.
- VAN DER MAREN J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles : 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 ». Site : www.inrp.fr/primaire.