

UFM de Bretagne - site de SAINT-BRIEUC



3 2230 00192526 7

Coordonné par

Marianne Hardy, Brigitte Belmont,
Élisabeth Noël-Hureaux

Des recherches-actions pour changer l'école

Expériences faites



SAVOIR



ET FORMATION

L'Harmattan

De l'école-repoussoir à l'école-ressource

Équipe de l'école Jean-Baptiste Clément

Les écoles qui accueillent des populations réputées difficiles sont bien souvent laissées pour compte. Ce chapitre traite des conditions, des dispositifs, des principes qui ont été mis en œuvre à différents niveaux de l'institution pour engager une école restée longtemps à la dérive dans la voie de la réussite. Il s'agit d'une expérience particulière par la population concernée, la constitution de l'équipe et son fonctionnement, l'organisation interne de l'établissement, les dispositifs pédagogiques mis en œuvre et les modes d'accompagnement dont elle a bénéficié. Elle est particulière aussi par le défi qui était à relever : transformer une école marquée par l'échec, la violence et le fatalisme en une école pensée pour que tous les enfants construisent leurs apprentissages dans les meilleures conditions possible⁵⁶.

Si cette expérience est singulière, elle n'en a pas moins une portée générale : les cas extrêmes, lorsqu'ils génèrent un processus de transformation, mettent en évidence les ressources que recèle le système scolaire et l'amplitude des aménagements qu'il autorise, ainsi que les obstacles à l'innovation et les limites du changement. Dans le cadre des différents dispositifs de formation auxquels nous avons l'occasion de participer, nous constatons effectivement que notre expérience a toute sa place : elle contribue, au même titre que d'autres, à ouvrir des pistes pour améliorer le fonctionnement de l'école, en apportant un éclairage sur la façon dont il est possible de mettre un terme à la spirale de l'échec et de la stigmatisation.

État des lieux

Située dans la commune de Montmagny (Val d'Oise), plantée à la limite d'une très modeste zone pavillonnaire et d'une aire d'habitats précaires

⁵⁶ Voir <http://www.ec-clement-montmagny.ac-versailles.fr/> - page d'accueil du site de l'école Jean-Baptiste Clément, Montmagny (Val d'Oise).

disséminés sur plusieurs hectares, l'école Jean-Baptiste Clément est une école primaire qui va de la petite section de maternelle au CM2. Elle accueille une centaine d'enfants d'une dizaine de nationalités différentes. On compte environ un quart d'enfants du voyage qui, même si les familles sont sédentarisées, ont une scolarisation irrégulière. L'école, constituée de quatre classes, bénéficie d'un poste supplémentaire à temps plein attribué au titre des *Enfants du voyage*.

À la rentrée 2004, l'équipe pédagogique devait être renouvelée dans son intégralité, tous les enseignants de l'année précédente ayant demandé pour diverses raisons leur mutation et l'ayant obtenue tous en même temps. Estimant que cette école nécessitait une attention particulière, l'inspecteur contacta les syndicats afin de trouver une équipe pédagogique déjà constituée prête à s'y investir. Au regard des effectifs, une ouverture de classe était alors prévue : cinq postes étaient donc à pourvoir ainsi que le poste *Enfants du voyage*.

Avec l'aide de Patrick Clerc, qui a suivi notre expérience de bout en bout en tant que responsable de la formation continue dans le département⁵⁷, notre équipe s'est constituée par cooptation autour d'un projet d'école inspiré de l'expérience des Bourseaux⁵⁸ : direction collégiale, classes multiâges, vie coopérative. Nous y avons introduit le dispositif d'autoévaluation régulatrice comme outil pour réaliser notre projet d'école. Dès le départ, nous avons tout mis en œuvre pour être accompagnés dans notre démarche, notamment par l'équipe de circonscription, ne serait-ce que pour éviter de nous mettre en rupture avec l'institution.

Vivre et apprendre ensemble

Quand nous reprenons l'école, nous constatons qu'il y a un fort climat de violence. Les années précédentes, les enfants du voyage étaient séparés des autres dans la cour - pour éviter les affrontements entre communautés - ainsi que dans les classes. L'enseignant nommé au titre des *Enfants du voyage* les prenait en charge par petits groupes, sur une partie de la journée scolaire, dans une salle qui leur était réservée ; le reste du temps, ils étaient dans les classes ordinaires, sans pour autant participer au travail collectif. Les enfants « manouches » et les autres ne se connaissaient donc pas. Par ailleurs, beaucoup d'élèves étaient signalés pour difficultés comportementales et scolaires et les résultats aux évaluations étaient les plus mauvais de la circonscription. Or, l'équipe précédente n'avait pratiquement pas été aidée pour faire face à cette

situation : le RASED⁵⁹ était très peu implanté sur l'école, et l'enseignant spécialisé dans la difficulté scolaire n'y venait que ponctuellement, une demi-journée par semaine.

Face à cette situation, nous nous sommes attachés à relever le défi.

Le fonctionnement coopératif de l'établissement

Notre projet prévoyait de transformer la structure et le fonctionnement de l'établissement. Nous organisons l'école en cycles d'apprentissage, conçus pour que des enfants d'âges et de niveaux différents vivent et apprennent ensemble. Chaque classe regroupe ainsi des enfants des trois années d'un même cycle. Cette organisation a pour avantage de laisser aux enfants trois ans pour acquérir les compétences de fin de cycle, et de faire vivre aux enfants positivement l'expérience de l'hétérogénéité. Au cours d'un cycle, chacun va assumer tour à tour le rôle de petit, de moyen puis de grand : les plus jeunes peuvent se projeter dans l'avenir et découvrir ce qu'on attend d'un grand, les grands peuvent mesurer le chemin parcouru, ou revenir sur des notions encore fragiles. La confrontation entre enfants d'âges différents leur permet d'aborder un même concept à des niveaux d'abstraction différents, ce qui enrichit la réflexion et est un facteur de progression (Platone, 2000). De plus, cette organisation permet une grande flexibilité dans les parcours individuels et par conséquent une meilleure intégration des enfants en décalage par rapport aux apprentissages attendus dans tel ou tel champ de connaissances (retards, difficultés, lacunes...)

Nous décidons de banaliser le poste attribué à l'école au titre des *Enfants du voyage* et d'organiser entre nous la prise en charge de ces élèves, sans les mettre à l'écart ni les stigmatiser. Cet aménagement permet d'avoir une classe supplémentaire, grâce à quoi l'école compte au départ deux classes pour chaque cycle. Surpris par cette nouvelle organisation, les enfants du voyage nous font remarquer qu'avant, ils avaient un maître et une classe pour eux, « les manouches ».

Dans la première année, l'enseignante spécialisée dans la difficulté scolaire propose de venir à mi-temps dans l'école. Au départ, son intervention reste traditionnelle : prise en charge de petits groupes d'élèves en dehors de leurs classes. Par la suite, sa pratique va évoluer : le travail se fait maintenant en collaboration avec l'équipe et des temps de re-médiation sont organisés dans les classes.

Enfin, même si administrativement un poste de direction existe, ses tâches sont réparties entre tous les membres de l'équipe éducative. L'un d'entre eux assure, par rotation, un rôle de coordination, qui est conçu non en termes de pouvoir, mais de représentation de l'équipe à l'extérieur de l'école et de circulation des informations. Le quart de temps attribué pour les tâches de

57 Cf. chapitre « Agir sur tous les fronts ».

58 Voir chapitre « Neuf ans pour apprendre ».

59 Réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté.

direction est utilisé selon les besoins et les priorités définis en équipe. Une direction réellement collégiale ne s'est instaurée que progressivement. La première année, chacun avait tendance à se concentrer sur les pratiques pédagogiques et à se reposer sur le coordinateur. Des réajustements ont été nécessaires pour parvenir à un partage effectif des responsabilités. Le rôle du coordinateur s'est précisé au fil de l'évolution de l'équipe. Il assure notamment une fonction de « vitrine » : il est la parole et le témoin de l'école hors de l'école. Il assume également un rôle « tampon » qui consiste à renvoyer les partenaires vers le collègue responsable du dossier pour lequel il a été sollicité.

Le projet pédagogique

Avec la ferme volonté d'intégrer tous les élèves dans les classes, nous avons entrepris de travailler en urgence sur le *vivre ensemble* et sur le rapport de chacun à l'école et, en même temps, d'engager les enfants dans des situations pédagogiques leur permettant de construire un autre rapport au savoir. Ensuite seulement nous pourrions espérer une amélioration des résultats dans les domaines disciplinaires. Il fallait, au préalable, instaurer un climat d'école qui permettrait aux élèves de progresser dans les apprentissages. Le projet de l'école est conçu dans cette perspective. Il se décline en six points :

- faire confiance aux élèves : leur permettre d'investir, d'exploiter les différents lieux dans les différents temps, de mener à bien des projets, la gestion de diverses activités, et d'être responsables de leur comportement ;
- donner confiance aux acteurs gravitant autour de l'école, en faisant preuve d'une réelle transparence quant à ce qui se passe dans l'école, à travers des réunions régulières, des visites aux familles, des rencontres avec l'équipe de circonscription ;
- se connaître avec nos différences de mode de vie, de culture, de pensée : en réunions, dans des situations d'apprentissage ou des moments de convivialité, l'idée est de multiplier les occasions de communiquer dans les groupes et entre les groupes - enfants, professionnels, parents ;
- se reconnaître : s'écouter, prendre en compte les avis des uns et des autres, gérer les désaccords, prendre des décisions concertées ;
- prendre le temps : l'apprentissage a besoin de temps, les évolutions, les progrès des élèves ne sont pas linéaires ; chacun doit pouvoir aller à son rythme, plus ou moins rapide ou lent selon les moments ;
- donner le temps : assurer une continuité, donner de la souplesse, organiser la progression sur plusieurs années.

La vie coopérative au niveau des élèves

Ce projet repose sur l'écoute, l'empathie, l'entraide, que l'instauration d'une vie coopérative permet de travailler régulièrement. La vie coopérative se traduit

par l'institutionnalisation de différents moments réservés à la discussion, dans toutes les classes. Par ce biais, chaque enfant peut avoir prise sur son environnement immédiat, participer à la vie de l'école et construire des savoirs sociaux. C'est également un moyen de rendre le travail dans la classe plus efficace.

La réunion de coopérative a lieu tous les lundis matin. Les élèves donnent leur avis sur ce qui se passe dans la classe et dans l'école. Les règles de vie sont mises en place, des projets sont proposés, organisés et suivis, les solutions pour améliorer la vie quotidienne sont discutées.

Le conseil de régulation a lieu chaque fin de semaine. On tente de résoudre les conflits qui ont surgi dans la classe ou entre classes, et de trouver des solutions pour les prévenir. Ces moments importants pour la construction du milieu social sont aussi des temps d'exercice d'une pensée logique et d'habiletés linguistiques : expliquer le déroulement des faits, les liens entre des actions, synthétiser des solutions, des décisions...

Le Quoi de neuf a lieu tous les jours, en début de matinée. Sa visée est de construire un groupe solidaire et de créer une histoire du groupe-vie et une culture commune. Les enfants peuvent y dire ce qui les préoccupe, ou y rapporter des événements de leur vie : il constitue une transition plus douce entre l'école et le monde extérieur en facilitant le passage pour devenir élève, partager des moments importants de sa vie, se libérer de ses soucis, et se rendre plus disponible pour les apprentissages.

La mise en œuvre de ces dispositifs a permis, dès les premières années de fonctionnement, de nettes améliorations : l'ambiance s'est beaucoup détendue, on constate plus d'échanges, d'écoute et de tolérance entre les élèves, l'image renvoyée par l'extérieur sur l'école est devenue positive. Sans pour autant encore se mélanger systématiquement, les groupes apprennent à se connaître, se respecter, et à prendre en compte les différences de culture et de mode de vie. Les résultats aux évaluations nationales CE2 et sixième se sont nettement améliorés : ils ont augmenté de 15 points en 3 ans, passant de 30 à 45 points sur 100.

Même si ces résultats sont encourageants, il reste malgré tout à l'équipe à progresser sur le plan de la pratique pédagogique en s'attaquant à deux difficultés qu'elle a identifiées : la gestion de l'hétérogénéité et le rôle de l'adulte dans le processus enseignement/apprentissage. Le travail de recherche-action va dorénavant se resserrer sur ces axes-là.

La démarche de recherche-action

L'organisation de l'école présuppose un travail en équipe dans chaque cycle et entre les cycles, afin d'établir une cohérence entre les divers adultes qui interviennent auprès des enfants. Cette cohérence se joue sur le plan des contenus didactiques et sur celui des pratiques pédagogiques. Pour faire évoluer nos actions et progresser dans notre quotidien d'enseignant, notre projet d'école repose sur un dispositif de recherche-action et sur la mise en œuvre d'une démarche d'auto-évaluation : la visée est de réfléchir sur nos pratiques et sur les contenus d'apprentissage que nous proposons à nos élèves au plus près de ce qui est fait au sein même des classes.

Le dispositif de travail et ses effets

Deux fois par trimestre, des réunions consacrées à la recherche-action ont lieu sur l'école. Tous les enseignants de l'équipe y participent, y compris l'enseignante spécialisée du RASED, ainsi que des accompagnateurs - Patrick Clerc, l'équipe de circonscription - et des chercheurs du Cresas que nous avons sollicités chemin faisant.

Le travail se fait essentiellement à partir de l'analyse de séquences filmées dans les classes. Après une période de tâtonnement, nous avons adopté une procédure de travail qui nous paraît efficace : les films sont présentés lors de la réunion de recherche-action par deux enseignants qui les ont analysés en amont. Avant de les montrer, ils en situent le contexte, en relatent le déroulement, distribuent éventuellement le décryptage d'un moment qu'ils jugent éclairant. Dans une première étape, le film a surtout permis de se voir à travers l'autre, de prendre de la distance, de revoir des choses qu'on n'avait pas vues, ou qu'on avait oubliées, de connaître la façon dont chacun décline les mêmes orientations, dans son contexte et à sa façon. Les connaissances psychopédagogiques et didactiques issues d'analyses plus fines nous ont permis de franchir une étape : organiser une situation d'apprentissage déclinée dans les trois cycles, qui permette aux enfants, à chaque niveau, de partir de l'action pour aller vers l'abstraction.

En nous inspirant d'une expérience menée par Hicela Ivon⁶⁰ dans le cadre d'un projet de recherche européen, nous avons organisé une activité de jeu sur le modèle du jeu de la marchande, que nous avons nommée *la boutique*. Les enfants y développent des activités mettant en jeu des opérations logico-mathématiques et exercent leurs capacités à faire des opérations mentales, à calculer de tête. Pour les plus jeunes, par exemple, au cours de leur jeu symbolique, ils peuvent être amenés à évaluer globalement des petites quantités,

60 Professeur en Sciences de l'éducation à l'Université de Split.

ou faire des décompositions additives ou soustractives, lorsqu'il s'agit de payer ce qu'on a acheté. Progressivement, les enfants en viennent à exercer les prémices de la multiplication (comptage 2 par 2, 3 par 3...) et de la division (partage d'objets...). Pour les plus grands, cette activité permet d'exercer différentes connaissances mathématiques, telles que les quatre opérations ou encore les fractions... Elle permet aussi de travailler ce qu'est un problème, de la compréhension d'un énoncé à sa résolution, en laissant les élèves s'appuyer sur ce qu'il leur faut d'action : mise en situation d'un énoncé pour le comprendre, utilisation du matériel pris dans la boutique pour résoudre une opération, reprise d'une procédure mathématique utilisée au cours d'un jeu, mise en problème d'une situation vécue impliquant la mise en relation de différentes données.

Après deux années d'expérimentation, les effets de ce travail sont prometteurs : les élèves assimilent mieux certaines notions mathématiques, par exemple celle de proportion. Ils affrontent aussi plus sereinement les problèmes : même s'ils ne parviennent pas tous à la bonne solution, rares sont ceux qui se découragent avant même de chercher à comprendre, contrairement à ce qui se passait auparavant. Ces effets vont dans le sens d'une amélioration générale des acquisitions scolaires de nos élèves : aux évaluations nationales, les résultats de nos CM2 se situent maintenant dans la moyenne. Cependant, même si les écarts entre les meilleurs élèves et les moins bons ont tendance à se resserrer, cette évolution ne se lit pas dans les évaluations nationales, du fait que nous recevons chaque année de nouveaux élèves ayant eu une scolarité extrêmement chaotique ou n'ayant pas été scolarisés avant l'âge de six ans.

Les bénéfices de l'analyse

Le dispositif de recherche-action-formation nous offre la possibilité de nous placer en position d'observateur par rapport aux enfants. Elle nous apporte des outils qui nous permettent d'acquérir un regard plus expert, plus affiné. On devient l'analyste du dire, du faire, du soupir, du regard absent, de l'intervention inopinée.

Outre l'intérêt pédagogique et didactique de découvrir les savoirs et les questions des enfants, les procédures qu'ils utilisent, les notions qu'ils travaillent, l'analyse de films nous conduit à devenir plus tolérants et plus confiants envers les enfants. Celui qui hésite, se trompe, se tait, nous offre en fait des pistes d'analyse imprévues, nous incite à regarder ce qui nous a échappé, à pointer ce à quoi nous n'avions pas pensé.

Cette démarche nous aide aussi à équilibrer les relations au niveau de la vie et de l'écologie de la classe. Nous ne sommes pas seulement des transmetteurs de savoirs, nous avons aussi à inciter les enfants à s'autoriser, à s'écouter, à échanger. L'analyse des films nous conduit à réfléchir aux conditions qui rendent possible le développement des échanges et à nous interroger sur nos

attitudes. Nous nous rendons compte de la différence qui peut exister entre ce que nous cherchons à induire au niveau du groupe d'enfants et les effets réels de nos interventions. Nous essayons alors de repérer celles qui empêchent les interactions et donc la construction d'une intelligence collective, de comprendre ce qui les motive : notre intérêt de voir les enfants débattre et penser l'emporte-t-il vraiment sur notre désir qu'ils trouvent rapidement la solution à un problème ?

La tenue de réunions d'analyse réparties sur toute l'année, auxquelles participent des régulateurs externes, nous fournit un accompagnement qui favorise la continuité de cette remise en question, orientée par la recherche de situations d'apprentissage visant à étayer au mieux les enfants dans leur cheminement.

La recherche-action nous permet aussi de réfléchir entre nous sur le métier d'enseignant tel que nous le pratiquons, et de nous faire comprendre auprès des parents, des stagiaires, de l'Institution, de personnes extérieures, en leur montrant des séquences de films que nous avons analysées et qui donnent à voir ce qu'est pour nous l'acte d'enseigner.

Une démarche portée par une réflexion en équipe

La démarche a certes un fort pouvoir fédérateur, mais les nouveaux collègues qui, au fil des ans, sont nommés dans l'école, ont parfois du mal à la comprendre. N'ayant pas participé aux étapes de son évolution, ils ont à en construire le sens. Une de nos collègues parle, pour traduire l'état d'incompréhension dans lequel elle se trouvait les premiers mois de son arrivée, de *nébuleuse impalpable*, de *finalités qui échappent et glissent entre les doigts*, donnant l'impression d'être submergé face à un groupe qui fonctionne déjà avec ses codes, ses implicites, ses réflexions. D'où la difficulté de s'intégrer : « on reste en retrait, on tâtonne, on observe, on écoute ; on n'ose pas vraiment intervenir. » Mais, dit-elle, peu à peu « on saisit, on s'empare des implicites, jusqu'à ce qu'apparaissent le cadre, la cohérence des actions et la ligne directrice qui guide et sous-tend la réflexion. Tout prend alors sens dans un dispositif au niveau de l'école entière. Tout trouve sa place, sa définition, son but. C'est alors qu'on peut s'investir et s'autoriser à parler. Puis la confiance en les autres grandissant, on ose remettre en question et se remettre en question. Parce que ce que l'on remarque chez l'autre fait écho dans notre façon de faire, plus d'hésitation, on se lance et on y va ».

Ce climat de confiance nécessaire à la réflexion collective s'enracine dans l'analyse commune des expériences filmées, qui deviennent plus productives et moins effrayantes que lorsqu'on est tout seul. En effet, il est parfois difficile de constater ses manques, ses erreurs, ses défauts, mais le groupe nous engage dans une dynamique positive : non seulement il apporte des éléments d'analyse supplémentaires, mais il donne une dimension collective aux cas individuels. Les réajustements envisagés, les solutions proposées aux problèmes rencontrés

dans une situation précise sont utiles à tous. En nous concentrant ensemble sur un même objet de recherche qui interroge toute notre pratique, nous sommes conduits à bousculer nos hésitations, voire nos certitudes. Le fait de partager les mêmes préoccupations - arriver à ce que tous les élèves entrent dans la tâche, comprennent, se parlent, réfléchissent ensemble -, crée une émulation des énergies : les remises en questions et les réajustements se font dès lors plus rapidement et plus énergiquement.

La recherche-action, c'est faire et réfléchir ensemble pour que les enfants réussissent ensemble.

L'accompagnement par l'équipe de circonscription

Pour garantir la pérennité de ce projet d'école, nous avons demandé à être suivis par l'équipe de circonscription. La première année, un accompagnement était de toute façon prévu par l'institution pour les « titulaires deuxième année ». Selon les accompagnateurs et selon l'avancée de nos pratiques, l'accompagnement ne s'est pas effectué de la même manière.

Nous souhaitons impliquer l'équipe de circonscription dans notre projet et l'associer à notre réflexion. L'enjeu, pour nous, était de parvenir à transformer nos pratiques dans le sens de nos partis pris philosophiques en évitant de nous mettre en porte-à-faux avec l'institution. De plus, dans la situation difficile où nous étions, nous avons besoin de l'aide des formateurs pour qu'ils jouent le rôle de régulateurs externes. L'action au quotidien empêchant parfois de prendre le recul nécessaire à l'analyse de ce que nous faisons, nous attendions d'eux qu'ils interviennent ou portent un regard sur l'école et sur nos pratiques.

L'insuffisance d'un accompagnement individualisé

La première année de notre fonctionnement, l'équipe de circonscription alors en place nous a proposé un accompagnement individualisé : chaque enseignant était suivi par un formateur différent, maître formateur⁶¹ ou conseiller pédagogique. Celui-ci venait dans les classes pour observer des séances, puis lors d'un entretien individuel, proposait son analyse de ce qui avait été observé. On était donc dans le type d'accompagnement que nous avons connu lors de notre formation initiale. Chaque formateur est venu une ou deux fois dans chaque classe en début d'année. Il y a eu une réunion avec l'ensemble de l'équipe de circonscription pour faire un point sur ce qui avait été observé dans

61 Le maître formateur est impliqué surtout dans la formation initiale des enseignants.

les classes. À la suite de cette réunion, les conseillers pédagogiques ne sont pas revenus dans nos classes.

Avec le recul, l'élément qui nous apparaît comme central est l'absence de valeurs communes entre l'équipe de circonscription et l'équipe de l'école. Notre cadre théorique n'était pas totalement partagé par une équipe de circonscription qui n'abandonnait pas son positionnement hiérarchique. Les formateurs adoptaient une position d'expert face à des enseignants débutants qu'il s'agissait d'évaluer et à qui il fallait expliquer comment faire. Dans ce type de relations, le praticien se sent jugé, il mesure sa propre ignorance et ne se permet pas de dire les choses comme elles sont ni d'exposer ses difficultés. L'accompagnateur ne peut donc apporter une aide efficace aux réels problèmes qui se posent. Dans ces conditions, il n'a pas été possible de mettre en place une véritable recherche-action. Or, malgré tout, l'inspecteur s'est rendu compte des différents changements qui se sont passés dans l'école. Il n'avait plus de retours négatifs de la Mairie ni des parents, ce qui montrait que les choses allaient en s'améliorant. Ainsi, même s'il n'était pas réellement d'accord avec nos options, il a tout de même validé le projet d'école, mais en demandant d'aménager la gestion des grandes sections de maternelle qui posait problème : en effet, faire travailler ensemble des enfants dont certains sont lecteurs et d'autres non n'allait pas de soi.

Le besoin d'un accompagnement partenarial

À la suite d'un redécoupage des circonscriptions dans le département, nous avons changé de circonscription. Nous avons demandé à nos nouveaux accompagnateurs de suivre la mise en œuvre d'une recherche-action portant sur trois activités : *ateliers de réflexion orthographique*, *ateliers de réflexion problèmes en cycles 2 et 3*, et *démarche des réussites en cycle 1*. Au début, l'inspectrice et la conseillère pédagogique sont venues une à deux fois par trimestre. Elles ont tout d'abord souhaité voir ce qui se passait dans les classes, certainement pour se rendre compte concrètement de la mise en œuvre de nos partis pris pédagogiques. Les visites suivantes ont porté uniquement sur la participation aux réunions d'analyse de vidéos.

Cet accompagnement s'est déroulé sous la forme d'un partenariat entre acteurs partageant les mêmes valeurs philosophiques et politiques et les mêmes orientations pédagogiques. L'inspectrice avait d'ailleurs elle-même été partie prenante d'un projet similaire durant sa carrière et l'équipe de circonscription était également engagée dans un groupe de recherche-action sur les pratiques d'accompagnement, mis en place sur le Val d'Oise à l'initiative de Patrick Clerc. S'étant mise dans une position de co-recherche, elle était avec nous dans un réel travail de collaboration face aux difficultés de l'école. Nous cherchions ensemble des solutions pour favoriser la réussite de tous dans une pédagogie interactive.

Cet accompagnement plaçait l'équipe dans une dynamique de recherche et non dans des logiques d'opposition qui empêchent d'avancer. Il nous a donné l'impression que l'institution reconnaissait une certaine valeur aux propositions didactiques et pédagogiques mises en place. De plus, il nous a été demandé de co-gérer une animation pédagogique de circonscription pour aborder les questions de l'hétérogénéité. Ceci a permis de faire évoluer le regard des collègues sur l'école : cette prise en compte de notre travail par l'institution crédibilise nos choix face aux enseignants, aux parents.

Ce partenariat a eu des effets en termes de processus engagé, il a enclenché des habitudes de travail, des postures professionnelles propres à la recherche-action au sein de l'équipe enseignante.

Conclusion

Au départ de l'expérience il y avait l'idée que, pour qu'une école fonctionne et remplisse son contrat, il ne suffit pas que les enseignants partagent les mêmes valeurs : encore faut-il institutionnaliser des principes et des outils professionnels permettant à chacun de s'intégrer dans la vie de l'équipe et d'être reconnu comme acteur du projet d'école.

Avec le recul, on peut identifier les éléments qui ont été déterminants dans la conduite du changement :

- La notion de défi, car elle est mobilisatrice : pour faire la preuve que le projet pédagogique est crédible, il faut obtenir des résultats rapides et tangibles, ce qui conduit chacun à se dépasser pour apporter sa contribution à l'action collective ;
- La méthode d'auto-évaluation régulatrice des pratiques, car elle est fédératrice de l'équipe, surtout lorsqu'elle se fait à partir de séquences vidéo-filmée, grâce auxquelles la réalité étudiée n'est pas filtrée. L'analyse de ces séquences permet de mettre à l'épreuve du réel des principes pédagogiques de base ; en apprenant à discerner dans quelles conditions une organisation donnée est une entrave à la réflexion des élèves et dans quelles conditions elle est un stimulant, les principes se nuancent progressivement. Du coup, on apprend à être plus souple, plus nuancé, moins intransigeant ;
- L'ouverture de l'école et l'établissement de partenariats, qui assurent à la fois des appuis et une régulation externe du travail engagé, sont tous deux nécessaires à la survie de l'équipe. Diverses actions ont vu le jour : un contrat d'accompagnement avec l'équipe de circonscription dans le cadre d'une recherche-action, la participation à divers « lieux ressources » existant dans le département, le travail auprès des parents, de la municipalité,

l'accueil de stagiaires en formation initiale, autant de liens qui permettent de développer une dynamique d'innovation et d'avoir en retour des points de vue diversifiés sur les actions engagées et leurs effets⁶².

Pour conclure, nous dirons que les régulateurs externes nous ont été indispensables pour avancer dans nos recherches. Leur présence est primordiale. La valeur de cet accompagnement réside dans la qualité des analyses et des réflexions qu'il permet de produire en équipe. L'accompagnateur pousse à apporter des preuves, montrer, expliciter, argumenter, mettre en mots nos choix. Il engage à préciser ce que l'on souhaite, ce que l'on fait, ce vers quoi on veut tendre, ce qu'on cherche à mettre en œuvre. Il régule, étaye et nous donne également un point d'encrage, d'existence. Il nous rend confiants mais humbles : certes, rien n'est jamais acquis, rien n'est jamais certain, mais le recul sur nos pratiques, le partage, la confrontation de différents regards nous aident à construire de nouveaux gestes professionnels plus conformes à nos objectifs.

Final

62 Celui, par exemple, des professionnels de la PJJ (Protection judiciaire de la Jeunesse) avec qui nous avons eu l'occasion de travailler soulignent leur intérêt d'avoir assisté à une mise en application de principes théoriques sur la gestion de la violence qu'ils connaissaient.