

## MUTUALISATION DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES, PRATIQUE RÉFLEXIVE ET FORMATION DES MAÎTRES

MARC LOISON \*

### Résumé

*Les pratiques de classe éprouvées au quotidien et les rapports humains au sein d'une communauté professionnelle sont-ils susceptibles de produire des savoirs d'expérience capables de prendre en compte et de remédier à l'échec scolaire? La mutualisation de ces derniers, dans le cadre d'actions de formation continue, permet-elle aux perceptions et aux représentations des enseignants en matière d'efficacité des dispositifs pédagogiques d'évoluer? Cette évolution entraîne-t-elle pour autant une réelle modification des pratiques chez les maîtres? Pour tenter de répondre à ces questions essentielles, cet article prend appui, de manière complémentaire, sur quatre objets de recherche: l'éducation prioritaire dans l'académie de Lille, la recherche INRP « Mission école primaire » dans le département du Pas-de-Calais, une recherche-action conduite par la cellule de recherche et d'innovation pédagogiques du rectorat de Lille dans la circonscription primaire de Beuvry et l'accompagnement des enseignants dans le Kent.*

127

### Abstract

*The author wonders whether the classroom practices experienced daily and the human relationships that take place in a professional community are likely to produce experience knowledge that can take into account and solve school failure. Does the mutual exchange of this knowledge in the context of inservice training actions allow the teachers' perceptions and representations to change, as regards the effectiveness of teaching methods? Does this evolution lead to a real*

---

\* - Marc Loison, IUFM Nord-Pas-de-Calais ; Équipe PROFÉOR, Université de Lille 3.

*change in teachers' practices? In order to try to answer these essential questions, this paper relies on four complementary objects of research: priority education in the Lille Academy, the INRP research "Primary School Mission" in the Pas-de-Calais département, an action research led by the research and teaching innovation group of the Lille rectorat in the primary circumscription of Beuvry and finally, the support of teachers in Kent.*

## Introduction

« La formation, parlons-en, à l'école normale on n'a rien appris et pour ceux qui sortent de l'IUFM c'est pire! Les stages? Quand je vois comment ça plane je n'en demande même plus, on y perd son temps » (P... instituteur de 42 ans). Cette réflexion, au caractère pour le moins péremptoire, mise en exergue par D. Legrand (1999) lors de travaux universitaires sur les représentations et les images du métier d'instituteur ou de professeur d'école, est révélatrice du malaise qui traverse de nos jours la formation des maîtres.

De fait, depuis quelques années, les différentes évaluations des plans de formation institutionnelle laissent apparaître un désintérêt croissant pour bon nombre d'actions de formation continue. Par ailleurs, depuis trois ans maintenant, afin de les préparer au mieux aux réalités du métier d'enseignant, les étudiants, à l'issue de leur deuxième année de formation initiale à l'IUFM, bénéficient d'une année supplémentaire de formation sur le terrain qui se traduit par un accompagnement des conseillers pédagogiques de circonscription et d'une aide de collègues enseignants chevronnés.

128

Au regard de ce constat, pour un nombre grandissant de formateurs prônant une meilleure articulation entre théorie et pratique, la mutualisation, dans le cadre d'actions de formation continue, des pratiques de classe éprouvées au quotidien, apparaît être un excellent compromis qui permettrait le transfert de savoirs d'expérience tout en répondant aux besoins exprimés par les enseignants, et prioritairement la lutte contre l'échec scolaire. Pour d'autres, il faut mettre en place une politique de formation donnant de plus en plus d'importance au terrain scolaire par rapport aux établissements d'enseignement supérieur comme en Angleterre où la formation, plus centrée sur le stage dans le lieu d'exercice que sur celle dispensée en université, est de plus en plus confiée à des établissements scolaires.

Que penser de toutes ces propositions? On est en droit tout d'abord de se demander si les pratiques de classes éprouvées au quotidien et les rapports humains au sein d'une communauté professionnelle sont susceptibles de produire des savoirs d'expé-

rience capables de prendre en compte et de remédier à l'échec scolaire. On doit ensuite s'interroger sur l'impact réel de cette mutualisation de savoirs pratiques sur la formation des enseignants : Fait-elle évoluer leurs perceptions et leurs représentations en matière d'efficacité des dispositifs pédagogiques ? Entraîne-t-elle une modification de leurs pratiques quotidiennes ? Telles sont les grandes questions qui structureront notre propos.

## **DES PRATIQUES QUOTIDIENNES DE CLASSE À LA PRODUCTION DE SAVOIRS D'EXPÉRIENCE**

Pour tenter de vérifier si les pratiques de classe éprouvées au quotidien et les rapports humains au sein d'une communauté professionnelle sont susceptibles de produire des savoirs d'expérience, les réseaux d'éducation prioritaire – en raison de leur caractère de « laboratoire pédagogique » mais aussi et surtout à cause des écrits professionnels que l'administration leur a fait obligation de fournir – ont constitué notre premier objet de recherche. C'est ainsi que nous nous sommes intéressés aux 36 réseaux d'éducation prioritaire du département du Pas-de-Calais dont les équipes éducatives, au début de l'année 1999, après la relance de l'éducation prioritaire, ont été invitées, conformément à la circulaire d'octobre 1997, à mettre en œuvre un contrat de réussite.

Ce contrat, d'après G. Chauveau (1999) permet de « préciser les engagements des uns et des autres – ceux des équipes de terrain et ceux des responsables académiques – pour que puissent être atteints un petit nombre d'objectifs quantifiés ». Pour A. Van Zanten (1999), les contrats de réussite proposent le passage du contrôle normatif à la responsabilisation des acteurs.

129

Si l'analyse des contrats de réussite 1999-2002 et des bilans d'étape 1999-2000 des réseaux d'éducation prioritaire du département du Pas-de-Calais, complétée par une série d'entretiens avec les responsables et les coordonnateurs de la moitié d'entre eux, ne confirme que partiellement le sentiment de G. Chauveau et A. Van Zanten, il n'en demeure pas moins qu'elle est riche d'enseignements notamment dans les tentatives de réponse aux réalités locales et des savoirs d'expérience qu'elles sous-tendent.

Cette analyse quantitative et qualitative avait un double objectif. Dans un premier temps, il était utile de procéder à l'inventaire méthodique des modes d'organisation pédagogique et des entrées privilégiés par les maîtres pour lutter contre l'échec et l'exclusion scolaires. Il s'agissait de vérifier l'hypothèse selon laquelle les pratiques de classe éprouvées au quotidien et les rapports humains au sein d'une communauté professionnelle sont susceptibles de produire une forme de savoir capable de prendre en compte et de remédier à l'échec scolaire. Il importait aussi de repérer des

indicateurs de pertinence susceptibles d'être proposés aux enseignants, lors d'actions de formation continue, afin que ceux-ci puissent effectuer les choix les plus efficaces pour la mise en place de dispositifs pédagogiques et didactiques. Dans un deuxième temps, il fallait cerner les perceptions et les représentations des maîtres en matière d'efficacité pédagogique et vérifier si ces dernières, après des actions de formation continue privilégiant la praxéologie et la mutualisation des pratiques pédagogiques, évoluent jusqu'à aller vers une réelle modification des pratiques quotidiennes dans les classes.

Les demandes en matière de formation et d'accompagnement formulées par les acteurs de REP dans la rubrique « besoins » des contrats de réussite 1999-2002 traduisent la volonté des équipes éducatives de porter leur réflexion sur les apprentissages. De fait, les 95 demandes de formation continue explicitement exprimées se répartissent de la manière suivante :

Missions générales des collèges et des écoles	Nbre de demandes	%
Accueillir	23	24
Acquérir des savoirs et préparer aux voies de formation	32	33
Construire une culture commune et éduquer à la citoyenneté	16	17
Travailler en partenariat	13	14
Améliorer le pilotage	11	12

**Tableau 1** - Demandes de formation exprimées dans les contrats de réussite 1999-2002 des 36 réseaux d'éducation prioritaire du Pas-de-Calais

130

Cette volonté de privilégier l'acquisition de savoirs et la préparation aux voies de formation transparaît également dans les bilans d'étape 1999-2000 des contrats de réussite. À la question « Quels domaines ont été privilégiés ? » les groupes de pilotage de REP ont répondu ainsi :

Missions générales des collèges et des écoles	Nbre de REP privilégiant ces missions	%
Accueillir	25	69
Acquérir des savoirs et préparer aux voies de formation	36	100
Construire une culture commune et éduquer à la citoyenneté	31	86
Travailler en partenariat	24	67
Améliorer le pilotage	18	50

**Tableau 2** - Domaines privilégiés dans les 36 bilans d'étape des REP du Pas-de-Calais

Cette récurrence se confirme largement dans la répartition des 580 fiches-action accompagnant les 36 contrats de réussite.

Missions générales des collèges et des écoles	Nbre de fiches-action	%
Accueillir	52	9
Acquérir des savoirs et préparer aux voies de formation	315	54
Construire une culture commune et éduquer à la citoyenneté	122	21
Travailler en partenariat	72	13
Améliorer le pilotage	19	3

**Tableau 3** - Répartition des fiches-actions des contrats de réussite 1999-2002

Fort de ce triple constat, afin d'éviter l'émiettement et d'établir une typologie représentative des dispositifs pédagogiques et didactiques mis en place dans les REP du Pas-de-Calais, nous avons estimé qu'il était pertinent de concentrer notre analyse sur le domaine « Acquérir des savoirs et préparer aux voies de formation » au cœur des préoccupations des acteurs de réseaux d'éducation prioritaire du Pas-de-Calais. Par ailleurs, dans le bilan d'étape 1999-2000, les équipes éducatives étaient également invitées à signaler, dans les domaines privilégiés, leurs réussites et leurs difficultés. Au regard des indications fournies, sur les 315 fiches relatives à la mise en place d'actions visant l'acquisition de savoirs et la préparation aux voies de formation, nous en avons isolé 91 décrivant des dispositifs pédagogiques et didactiques présentés ou perçus comme étant efficaces par les acteurs de REP. Une première lecture a permis de percevoir, dans l'ordre décroissant du nombre de fiches, les priorités suivantes :

- mettre en place des situations et des dispositifs favorisant la maîtrise de la langue ;
- repérer et aider les élèves en difficulté, mettre en place des activités de remédiation ;
- donner du sens aux apprentissages et développer des comportements méthodologiques ;
- assurer la continuité des apprentissages et des enseignements ;
- développer les liaisons maternelle – élémentaire, école – collège ;
- favoriser l'interdisciplinarité et la transversalité ;
- développer des comportements scientifiques et mathématiques ;
- penser l'orientation.

Ces priorités ont donc été retenues pour structurer la typologie des dispositifs pédagogiques perçus, mis en œuvre et éprouvés par les enseignants comme facilitant les apprentissages scolaires et le développement de chaque enfant. Cette typologie (1)

1 - La typologie des dispositifs s'organise de la manière suivante : 1- Situations et dispositifs favorisant la maîtrise de la langue : comportements, outils, situations et supports de lecture et

disponible dans son intégralité dans le rapport de recherche « Étude comparative sur la prévention de l'exclusion scolaire et sociale des jeunes dans le Nord-Pas-de-Calais et dans le Kent » (2002) montre à l'évidence que les enseignants, au sein de leurs réunions de directoire, de conseils de cycles ou d'enseignement, manifestent la capacité à apporter des éléments de réponse aux problèmes qu'ils rencontrent dans leur pratique quotidienne de classe notamment dans le champ « acquisition de savoirs et préparation aux voies de formation ».

Si la révélation de ces réponses pédagogiques et didactiques conçues par des praticiens et des acteurs de REP, permet de confirmer la capacité des enseignants à produire un savoir capable de prendre en compte et de remédier à l'échec scolaire, a-t-on pour autant répondu à la question du transfert de ce savoir lors d'un processus de mutualisation intervenant dans le cadre d'actions institutionnelles de formation ? Pour tenter de répondre à cette interrogation nous ferons référence à quelques actions institutionnelles de formation continue visant le transfert de savoirs d'expérience, mises en place dans le cadre de la recherche INRP « Mission école primaire » avec des écoles relevant de l'éducation prioritaire.

## **TRANSFERT DES SAVOIRS D'EXPÉRIENCE ET PROCESSUS DE FORMATION CONTINUE**

Au départ, dans le cadre de l'élaboration de la charte « Bâtir l'école du XXI<sup>e</sup> siècle », la recherche INRP avait pour objectif l'identification des conditions institutionnelles et pédagogiques qui favorisent la collaboration entre les différents intervenants au sein de l'école primaire, sous la responsabilité pédagogique des enseignants, pour assurer la réussite de tous les élèves. Il était demandé aux praticiens et aux « chercheurs-accompagnateurs » de porter leur attention sur l'organisation et l'articulation des activités pédagogiques et éducatives, tout au long de la journée et de la semaine de l'élève et sur la manière dont elles favorisent son développement et ses apprentissages scolaires. L'idée fondamentale était d'inciter les enseignants d'une même école à objectiver et confronter leurs organisations et leurs pratiques, pour les faire évo-

d'écriture ; production d'écrits. 2- Repérage et soutien aux élèves en difficulté, activités de remédiation : repérage, remédiation, projet individualisé, décloisonnement, continuité des dispositifs, outils de remédiation, culture de l'évaluation, gestion de l'hétérogénéité, intervenants et maîtres spécialisés. 3- Donner du sens aux apprentissages : autonomie, savoirs et aides méthodologiques, culture, interdisciplinarité. 4- Continuité des apprentissages : projet d'école, objectifs et compétences, progressions disciplinaires, cycles et liaisons, outils référents verticaux. 5- Liaisons : cycles 1, 2 et 3, école-collège. 6- Interdisciplinarité et transversalité : compétences transversales, approches interdisciplinaires. 7- Comportements scientifiques : réussir en mathématiques, en sciences. 8- Nouvelles technologies de l'information et de la communication : outil de motivation de l'élève.

luer de façon méthodique et concertée vers des objectifs clarifiés. L'analyse de l'existant et des transformations devait leur permettre d'énoncer des recommandations : recommandations en termes d'articulation sur le plan des activités des enfants, du partenariat et de la collaboration entre adultes, des savoirs scolaires et extra-scolaires, et de l'enchaînement des différents moments de la journée scolaire.

C'est dans ce contexte et pour répondre à ces objectifs que des actions de formation continue favorisant l'échange, la mutualisation et la réflexion sur les pratiques pédagogiques ont été organisées pour les enseignants des écoles du département du Pas-de-Calais relevant de l'éducation prioritaire et conjointement impliquées dans la recherche INRP. L'objectif majeur des stages INRP d'une durée de 2 ou 4 jours était dans un premier temps d'appréhender les perceptions et les représentations des enseignants à propos de l'efficacité des dispositifs pédagogiques, puis dans un deuxième temps, après mutualisation et explicitation des savoirs pratiques voire dans certains cas l'élaboration de dispositifs pédagogiques, d'analyser l'évolution en termes d'utilisation d'indicateurs d'efficacité dans les dispositifs existants ou à créer.

L'évaluation, en premier lieu, a donc pris la forme d'un questionnaire. Les questions volontairement ouvertes pour permettre aux enseignants de faire état en toute liberté de leurs perceptions et de leurs représentations étaient au nombre de quatre.

### **Contenu du questionnaire :**

- Avant ce stage quelle définition donniez-vous d'un dispositif pédagogique efficace ?
- À l'issue de ce stage votre définition a-t-elle évolué ? Si oui pouvez-vous préciser dans quel sens ?
- Avant ce stage quels indicateurs utilisiez-vous pour évaluer l'efficacité d'un dispositif pédagogique ?
- À l'issue de ce stage escomptez-vous en utiliser d'autres ? Si oui précisez lesquels.

En deuxième lieu, les équipes éducatives dont la réflexion était bien avancée, ont bénéficié d'un stage de quatre jours. Ce dernier, de par sa durée, après la phase de mutualisation et d'explicitation des savoirs pratiques, a permis un retour des enseignants dans leurs écoles respectives et un travail, en autonomie, de réinvestissement qui a débouché sur l'élaboration de fiches action « dispositifs pédagogiques ». De manière à pouvoir effectuer une étude comparative et percevoir ainsi l'évolution dans les perceptions et les représentations des enseignants en matière de dispositifs pédagogiques efficaces, un cadre de présentation, identique à celui des fiches-action du contrat de réussite que les équipes éducatives avaient mises en œuvre l'année précédente, a été proposé. Ce cadre a obligé les enseignants à fournir, à partir d'indicateurs relativement précis, un diagnostic détaillé : constat effectué (types de difficultés rencontrées par les élèves), les hypothèses (champs à travailler, activités à mettre en

œuvre), les effets attendus ; à préciser l'organisation du dispositif : niveau concerné et activités mises en place (déroulement, durée, contenu, intervenants sollicités) ; à indiquer une évaluation : effets observés et/ou quantifiés et enfin à signaler les besoins de formation en rapport étroit avec l'entrée du dispositif pédagogique décrit.

L'analyse de contenu des réponses au questionnaire d'évaluation laisse clairement apparaître que durant les stages de 2 ou 4 jours, la mutualisation des pratiques de classe et les échanges sur les perceptions et les représentations qu'avaient les enseignants à propos des dispositifs efficaces a permis de faire évoluer ces dernières chez une forte majorité d'entre eux.

Ainsi, 75 % des enseignants ayant suivi un stage de 2 jours (2) donnent une définition différente voire plus précise d'un dispositif efficace, le qualifiant de structure :

- répondant aux besoins des élèves ;
- en cohérence avec les partenaires dont les rôles sont clairement définis ;
- prenant en compte le constat initial à court et à long terme.

Les 25 % restants indiquent clairement que leur définition de l'efficacité d'un dispositif pédagogique n'a pas changé et que celle-ci est synonyme soit de réussite, soit de motivation et d'investissement de l'élève.

92 % des enseignants ayant suivi un stage de 2 ou 4 jours indiquent vouloir utiliser d'autres indicateurs que ceux qu'ils utilisaient préalablement. Ainsi une large part est accordée aux évaluations nationales ou non, aux grilles de compétences, d'activités et d'observation des élèves qui paraissent être des indicateurs objectifs permettant de sortir de la perception bien souvent intuitive de l'efficacité. Quelques enseignants indiquent vouloir prendre en compte des indicateurs de motivation, d'attention et d'implication des élèves, d'échanges entre les enseignants, de rapport entre l'enseignant et les élèves, d'attitude face au travail, d'environnement scolaire, de rythmes de vie, de participation et de fréquentation des parents.

Les 8 % d'enseignants déclarant ne pas vouloir changer d'indicateurs continuent néanmoins de faire référence aux évaluations nationales.

Afin de déterminer l'impact des actions de formation continue sur l'élaboration de dispositifs pédagogiques, nous nous sommes livré à une analyse comparative des fiches de description de dispositifs privilégiant l'acquisition de savoirs. Ces fiches ont

---

2 - Seuls les enseignants suivant un stage de 2 jours devaient indiquer la définition qu'ils donnaient d'un dispositif efficace AVANT et APRÈS le stage. Les enseignants suivant un stage de 4 jours devaient quant à eux, après la phase de mutualisation de savoirs pratiques, durant leurs travaux en autonomie, élaborer et décrire un dispositif jugé efficace.



été produites avant et après les stages INRP de quatre jours exclusivement. L'analyse a permis d'isoler, dans l'ordre décroissant de fréquence, quatre grands types d'évolution dans les perceptions et les représentations des enseignants en matière d'efficacité des dispositifs pédagogiques : prise de conscience de la nécessité d'améliorer le fonctionnement des dispositifs pédagogiques existants en utilisant mieux le partenariat ; mesure de l'importance de la motivation des élèves et du sens à donner aux apprentissages en définissant clairement les activités, les plages horaires et les intervenants ; prise de conscience de l'importance des activités de langage dans les dispositifs pédagogiques et les apprentissages et enfin nécessité d'une identification précise des difficultés des élèves et d'un traitement individualisé.

Ces types d'évolution semblent donc bien confirmer que les actions de formation continue accordant une large place à la mutualisation des pratiques pédagogiques permettent une modification des perceptions et des représentations des enseignants à propos de l'efficacité des dispositifs pédagogiques. Toutefois, à la question du réinvestissement de stage et des modifications de pratiques pédagogiques engendrées (3), la moitié des enseignants interrogés ne répondent pas explicitement et demandent un accompagnement personnalisé avec des formateurs (enseignants maîtres-formateurs, conseillers pédagogiques) mais également avec des enseignants-chercheurs.

Cette demande maintes fois et clairement exprimée renvoie au cadre de référence (Zay, 2002) de notre problématique de départ, savoir celui des politiques de formation qui tendent à donner de plus en plus d'importance au terrain scolaire par rapport aux établissements d'enseignement supérieur. C'est par exemple le cas de l'Angleterre où le *Local Education Authority* (4) (LEA) identifie les établissements scolaires et les enseignants qui ont besoin d'être soutenus par la formation et par une petite recherche universitaire leur permettant de diagnostiquer eux-mêmes les problèmes (Cornwall, 2001). Incontestablement, l'originalité de ce dispositif réside dans l'interactivité existant entre le *Local Education Authority*, différents services (sociaux, de santé, pour la jeunesse...), les écoles devant faire l'objet d'actions de développement et les enseignants ayant besoin de formation pour diagnostiquer les problèmes et, pour finir, une équipe universitaire comportant des spécialistes de l'éducation des enfants et des élèves en difficulté.

3 - Question formulée en ces termes dans le document d'évaluation distribué aux enseignants à l'issue des actions de formation : « Dans un proche avenir ce stage va-t-il avoir des répercussions sur l'organisation, les modalités de fonctionnement du dispositif pédagogique que vous venez de décrire ? Si oui précisez lesquelles ».

4 - *Local Education Authority* : autorité locale d'éducation. L'équivalent français serait l'académie pour la zone géographique, le rectorat pour l'autorité administrative.

En permettant aux enseignants repérés de se livrer, dans le cadre de leur formation, à de petites activités de recherche, ce partenariat entre le LEA, les différents services sociaux et de santé, les écoles et l'université a pour objectif majeur de favoriser la réinsertion scolaire et sociale des élèves en difficulté relevant de classes spécialisées à l'intérieur de leur école ou alors scolarisés dans des établissements spécialisés.

La démarche de mise en œuvre passe tout d'abord par la compréhension des problèmes puis par la mise en place d'expériences et/ou de « petits projets de recherche » avec les enseignants qui viennent à l'Université. Il y a nécessité de prise en compte conjointe des questions pratiques d'enseignement et des perspectives suggérées par la théorie et la recherche.

À l'université de Canterbury, l'équipe de recherche centre son approche et sa réflexion sur la compréhension des problèmes dans l'établissement particulier, sur les difficultés et les détresses spécifiques des élèves et éventuellement, sur les problèmes culturels et sociaux. C'est ainsi qu'elle privilégie trois approches : sociogénique, psychogénique et pathogénique. La première s'intéresse à l'impact des processus d'assimilation, aux comportements parentaux déviant tels que rejet de la compétition scolaire ou violence de la famille. La seconde se pose la question de savoir et de vérifier si les enfants et les élèves qui sont violents, démotivés, rejetés, en difficulté affective, agressifs ou en état de désengagement du cursus scolaire n'ont pas des difficultés scolaires ou des problèmes de santé. La dernière approche, quant à elle, porte l'accent sur la gestion de la classe par l'enseignant mais aussi de l'établissement en totalité par le directeur ou d'autres responsables. La démarche mise en place par les Anglais est centrée sur l'auto-formation et la pratique réflexive par une attitude de recherche et un partenariat avec des universitaires et, en définitive, sur l'établissement scolaire et non sur l'établissement de formation. Pour John Cornwall (2001) il est très important que les stages de formation offerts par l'université donnent la possibilité aux enseignants d'acquérir les capacités de communiquer et d'améliorer l'aménagement de l'environnement dans la salle de classe. Par ailleurs il estime que les petites recherches et les projets de développement dans l'établissement scolaire doivent concerner toute l'équipe de direction de l'établissement.

Cette manière de faire, pour le premier point, n'est pas sans rappeler la mutualisation des pratiques pédagogiques mise en place dans les stages de formation continue dans les écoles du Pas-de-Calais au titre de la recherche INRP « Mission école primaire ». Pour le deuxième point, on remarquera des similitudes d'approche, entre du côté anglais, la recommandation d'impliquer dans la réflexion et la recherche toute l'équipe de direction et du côté français, l'obligation de mettre en place, dans les réseaux d'éducation prioritaire un directoire qui associe le principal de collège, l'inspecteur de l'éducation nationale, le coordonnateur de réseau, les conseillers pédagogiques, les directeurs des écoles et quelques professeurs du collège. Il nous

paraît important ici de souligner que dans le cadre de nos entretiens avec des acteurs REP du Pas-de-Calais, nous avons pu constater, dans la majorité des cas, que le directoire de réseau est perçu par ces derniers comme un moyen de dynamiser les personnels en les associant à la réflexion et à la décision mais aussi d'affirmer « une démarche de projet plutôt qu'une démarche d'actions ».

L'équipe de recherche de *Canterbury Christ Church University College* articule la formation des enseignants dans leur école avec des projets de développement ou de petites recherches prenant en compte quatre axes :

- le cursus de l'élève: développement personnel, capacité, savoir apprendre, apprentissages de base et de vie;
- l'environnement et l'ambiance de l'établissement appréhendé dans sa totalité;
- les difficultés affectives, cognitives, scolaires, sociales et familiales de l'élève;
- les capacités de l'enseignant à enseigner et à communiquer dans la classe et avec des groupes.

Le lecteur averti aura, là aussi, remarqué quelques similitudes avec les cinq grands champs structurant les contrats de réussite (5) mis en place avec la relance de l'éducation prioritaire de 1997-1998.

L'évaluation du projet anglais que nous avons pu opérer grâce à l'analyse de documents statistiques annexés au plan de relance anglais (6) semble confirmer que l'accompagnement des enseignants dans leur établissement scolaire et non dans un établissement de formation est un moyen de lutter contre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes à défaut de la prévenir. Néanmoins, cette manière de procéder articulant recherche et formation amène-t-elle pour autant des modifications des pratiques pédagogiques ?

## RECHERCHE, FORMATION ET MODIFICATION DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Pour répondre à la question de la modification des pratiques pédagogiques que pourrait amener un accompagnement des enseignants par des chercheurs, dans le cadre d'une liaison entre la formation et la recherche, nous ferons référence à une recherche-action (Loison, 1995) mise en œuvre dans le cadre de la Cellule de Recherche et d'Innovation Pédagogiques (CRIP) du rectorat de Lille.

5 - Ces cinq grands champs correspondent aux missions essentielles de l'école, à savoir l'accueil des élèves, l'acquisition des savoirs et la préparation aux voies de formation, la construction d'une culture commune et l'éducation à la citoyenneté, le travail en partenariat et l'amélioration du pilotage.

6 - *Behaviour Support Plan 1998-2001*.

Cette recherche-action a été mise en œuvre en 1991 à la suite d'une enquête effectuée dans le cadre d'animations pédagogiques de circonscription (7) qui indiquait que la plupart des maîtres du cycle 3 constataient chez leurs élèves, lors d'activités historiques la difficulté à se situer dans le temps et à caractériser les périodes. À la lumière de ce constat, deux hypothèses de travail et de recherche ont été formulées par les enseignants aidés en cela par un chercheur, à savoir l'impact de l'utilisation conjointe des ressources locales et de la transdisciplinarité et le poids du capital historique constitué dès la maternelle sur la capacité des élèves à caractériser les périodes au cycle 3.

Dans notre cas, comme dans ceux présentés par D.A. Schön (1996), le retour au terrain s'est conjugué avec un partenariat entre chercheurs et praticiens, qui fait bénéficier les seconds des acquis conceptuels et méthodologiques des premiers. Pour mémoire rappelons que la théorie de D.A. Schön remet en question la formation universitaire des professionnels, qui vise l'exhaustivité et la totale explicitation du savoir et qui laisse ainsi échapper la pertinence de la théorie par rapport à la pratique, car celle-ci est faite d'aléatoire, d'imprévu et d'une expertise fondée sur la réaction appropriée dans l'instant. Le professionnel qui réussit, « l'expert », est celui qui produit la théorie adaptée à l'action. Il est capable d'analyser la situation, de diagnostiquer les signes précurseurs d'un dysfonctionnement, de réfléchir-en-action pour restructurer celle-ci de façon à répondre correctement aux contraintes du moment. Pour D. A. Schön si l'on veut former de bons professionnels, mieux vaut donc partir des modes de théorisation des experts sur le terrain que de ceux élaborés par qui a statut de théoricien. C'est ainsi que les maîtres impliqués dans cette recherche-action CRIP ont bénéficié soit d'un accompagnement théorique et méthodologique d'un enseignant-chercheur, dans le cadre de stages de formation mis en place de manière spécifique dans les écoles ; soit de l'aide didactique et pédagogique d'un enseignant-formateur pour la mise en place d'activités dans les classes.

138

L'évaluation de la recherche-action (Loison, 2001) – qui a permis de mettre en évidence des modifications tant au niveau des compétences des élèves que des pratiques quotidiennes de classe des maîtres – montre notamment que les images mentales mises en place chez les élèves durant le cycle des apprentissages premiers par le biais d'activités réelles d'appropriation, de verbalisation et de représentation sont largement réactivées quelques années plus tard au cycle 3, lors d'activités de mise en relation, même par les élèves rencontrant le plus de difficultés de structuration du temps. Cette réduction notable des difficultés de structuration du temps qu'éprouvaient certains élèves des classes expérimentales est nécessairement passée par la mise en œuvre de situations pédagogiques nouvelles suscitées voire dictées

---

7 - Il s'agit de la circonscription de Beuvry dont nous tenons ici à remercier les maîtres et leur IEN, M<sup>me</sup> Monique Ducatillon.

par la recherche-action. Il paraît donc inconcevable que la mise en place, dans les classes, d'activités réelles d'appropriation, de verbalisation et de représentation se soit déroulée sans réelle modification des pratiques pédagogiques quotidiennes des maîtres concernés. Il est certes fort difficile de quantifier ces modifications et l'évaluation reste quelque part qualitative et donc subjective. Nous pouvons toutefois tenter d'apprécier l'évolution des pratiques grâce à une analyse de contenu des comptes rendus d'activités publiés dans le rapport de recherche CRIP (Loison, 1995). Ce qui apparaît en première lecture c'est l'approche transdisciplinaire ou pluridisciplinaire accordée au processus d'apprentissage. Ainsi dans une section de grands une visite patrimoniale donne lieu à une exploitation en arts plastiques, en éducation physique et sportive avant de déboucher sur des activités d'expression orale et écrite. Dans cette même section, la constitution d'un musée de classe et d'un fonds iconographique constitue un nouvel axe fort et débouche sur des activités d'appropriation, de manipulation et de tri d'objets, puis sur une évaluation des compétences des élèves à percevoir l'évolution technique.

Dans une classe de CP-CE1 et dans les cycles 1 et 2 d'une autre école, afin de favoriser la production d'écrits chez les élèves en difficulté, les maîtres mettent en place un référentiel historique par la visite de sites locaux et l'étude de différents écrits notamment le conte, le documentaire, la légende et le roman. Ce référentiel a ensuite le statut d'outil d'aide à la lecture et à l'écriture.

Nous pourrions multiplier les exemples de ce type mais nous nous limiterons à ces quelques cas particulièrement révélateurs d'une évolution des pratiques pédagogiques quotidiennes des maîtres qui avaient, pour la quasi totalité d'entre eux, jusqu'à la mise en œuvre de cette recherche-action, une approche exclusivement disciplinaire des difficultés de leurs élèves. Au passage, il est à noter, qu'avec une dizaine d'années d'avance, les pratiques quotidiennes de ces maîtres ont évolué vers des modes d'approche qui sont fortement recommandés dans les programmes de l'école primaire de février 2002, préconisant notamment « la prise de conscience de réalités ou d'événements du passé et du temps plus ou moins grand [...] dans le cadre de projets : découverte et observation du patrimoine proche (sites ou objets conservés dans la ville ou le village, dans le quartier, dans la famille ou chez des amis) ».

Il aurait été effectivement surprenant que l'amélioration des compétences des élèves constatée dans notre échantillon et, de notre avis, surtout provoquée par la mise en place d'activités d'explicitation dans les classes, n'ait pas été précédée chez les maîtres d'une modification de leurs perceptions et de leurs représentations et surtout d'une évolution de leurs pratiques quotidiennes de classe.

## CONCLUSION

En définitive, au terme de cette recherche qui visait surtout à répondre à la question de la construction, de la mutualisation des savoirs d'expérience et de leur impact sur la formation des maîtres, nous pouvons indiquer que les écrits professionnels, notamment ceux produits dans le cadre de la relance de l'éducation prioritaire, montrent que les pratiques de classe éprouvées au quotidien et les rapports humains au sein d'une communauté professionnelle sont susceptibles de produire des savoirs d'expérience capables de prendre en compte et de remédier à l'échec scolaire. Par ailleurs, il faut noter que la mutualisation de ces savoirs d'expérience, dans le cadre d'actions de formation continue, permet la plupart du temps aux perceptions et aux représentations des enseignants en matière d'efficacité de dispositifs pédagogiques d'évoluer. Toutefois, la lecture comparative attentive des écrits produits par les enseignants avant et après des actions de formation institutionnelle ayant privilégié ce type de mutualisation, ne laisse pas clairement apparaître de réelles modifications des dispositifs et des pratiques pédagogiques, la plupart des enseignants interrogés attendant un accompagnement personnalisé pour franchir ce pas.

Tout ceci laisse à penser, pour apporter des éléments de réponse aux hypothèses qui sont à l'origine de cette recherche, que la formation institutionnelle des maîtres à la praxéologie permet une modification des perceptions et des représentations des enseignants à propos de l'efficacité des dispositifs pédagogiques, que la mutualisation des pratiques pédagogiques constitue bel et bien un acte de formation et doit donc occuper une place privilégiée dans le processus de formation continue des personnels enseignants.

140

Toutefois si l'on veut que cette évolution des perceptions et des représentations des maîtres soit suivie d'un réel changement des pratiques pédagogiques, il faut privilégier la pratique réflexive dans laquelle un partenariat entre les chercheurs et les praticiens permettra l'explicitation du savoir tacite des professionnels recommandée par D.A. Schön pour qui, rappelons-le, la coupure théorie-pratique est un faux problème. Tout le monde théorise mais pas de la même manière. La coupure est entre savoir explicité visant l'exhaustivité, mais qui risque de manquer de pertinence, car l'action est faite d'imprévu, et savoir produit dans l'action, qui est aussi une forme de théorisation mais non explicitée, parce que ce n'est pas le but poursuivi dans l'action. Si l'expérience de la Cellule de recherche et d'innovation pédagogiques du rectorat de Lille a prouvé, il y a quelques années, toute la pertinence et l'efficacité de cette démarche actuellement institutionnalisée du côté anglais, les difficultés qu'a rencontrées la recherche INRP « Mission école primaire » démontrent une fois de plus, mais faut-il le rappeler, que cette manière de procéder passe par la nécessaire attribution institutionnelle de moyens d'accompagnement de la formation dans les établissements scolaires.

## BIBLIOGRAPHIE

- CHAUVEAU G. (1999). – « Des points de vue de chercheurs », *Le contrat de réussite*, Séminaire DESCO-DPATE, mai 1999, Poitiers, pp. 23-25.
- CHAUVEAU G., ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1984). – « Lire en famille : des familles immigrées et l'apprentissage de la lecture », *Coll. CRESAS*, n° 3.
- CORNWALL J. (2001). – « La formation des enseignants dans leur établissement avec Canterbury Christ Church University College », in D. Zay (dir.), *Prévention de l'exclusion scolaire et sociale des jeunes et préparation de leur insertion sociale et professionnelle*, actes de la journée d'étude INTERREG II Nord-Pas-de-Calais / Kent Transmanche du 8 novembre 2000, pp. 74-78.
- DAVAL R. (1999). – « Praxéologie », *Encyclopaedia Universalis*.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1989). – « Les choix éducatifs dans les zones d'éducation prioritaires », *Revue française de sociologie*, n° 31, pp. 75-99.
- LEGRAND D. (1999). – *Instituteurs et professeurs d'école aujourd'hui : continuités et discontinuités dans les représentations et les images d'un métier*, thèse sous la direction de R. Bourdoncle, Université de Lille 3.
- LOISON M. dir. (1995). – *De la constitution du capital historique à la maternelle vers la périodisation au cycle III*, rapport de recherche, CRIP du rectorat de Lille.
- LOISON M. (2000). – « Eurorégion, éducation prioritaire et formation des maîtres : contextualisation d'un projet de recherche dans l'académie de Lille », in D. Zay (dir.), *Culture, éducation et formation en partenariat eurorégional et interrégional dans le Nord-Pas-de-Calais*, rapport de recherche, équipe d'accueil PROFÉOR EA 2261, Université de Lille III, pp. 89-102.
- LOISON M. (2001). – « Eurorégion, éducation prioritaire et formation des maîtres : de la nécessité d'une formation des maîtres à la praxéologie pour lutter contre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes », in D. Zay (dir.) *Prévention de l'exclusion scolaire et sociale des jeunes et préparation de leur insertion sociale et professionnelle*, actes de la journée d'étude INTERREG II Nord-Pas-de-Calais / Kent Transmanche du 8 novembre 2000, pp. 79-84.
- LOISON M. dir. (2001). – *Repères temporels au cycle 1*, Lille, CRDP Nord-Pas-de-Calais.
- LOISON M. (2002). – « Formation des maîtres entre praxéologie et pratique réflexive », in D. Zay (dir.), *Étude comparative sur la prévention de l'exclusion scolaire et sociale des jeunes dans le Nord-Pas-de-Calais et dans le Kent*, rapport de recherche, équipe d'accueil PROFÉOR EA 2261, Université de Lille III, à paraître.
- PERRENOUD Ph. (1998). – « Former à une pédagogie différenciée. Recrutement et formation en débat », *Revue du SE*, pp. 17.
- SCHÖN D. A. dir. (1996). – *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas* (trad. Jacques Heyneman & Dolorès Gagnon), Montréal, Les Éditions Logiques.

VAN ZANTEN A. (1999). – « Des points de vue de chercheurs », *Le contrat de réussite*, Séminaire DESCO-DPATE, mai 1999, Poitiers, pp. 25-26.

ZAY D. dir. (2001). – *Prévention de l'exclusion scolaire et sociale des jeunes et préparation de leur insertion sociale et professionnelle*, actes de la journée d'étude INTERREG II Nord-Pas-de-Calais / Kent Transmanche du 8 novembre 2000.

« Consultation sur les programmes de l'école primaire. Cycles 1 et 2. Documents d'accompagnement », *Bulletin départemental de l'éducation nationale*, IA du Pas-de-Calais, n° spécial, Septembre 2001.

« The Relaunch Strategy. Kent Partnership Project », *Behaviour Support Plan 1998-2001*.