

Chercheurs et praticiens

À l'origine de ce dossier, une question ouverte sur la circulation des savoirs : « Comment mieux utiliser les connaissances issues de la recherche dans les activités de documentation, de coordination et de formation des équipes de ZEP-REP ? ».

Le 30 novembre 2005, le centre Alain Savary avait réuni des chercheurs, des acteurs et responsables de REP pour y travailler ensemble. Après cette journée qui a réuni une trentaine de personnes, voici quelques éléments des différentes interventions ainsi que d'autres contributions pour alimenter et poursuivre la réflexion. D'autres journées de travail et d'étude, d'autres publications seront consacrées à cette question, essentielle pour les acteurs comme pour les chercheurs. À suivre donc...

Déceptions réciproques, chantiers communs

Anne Barrère

Je suis contente d'être avec vous pour réfléchir à cette question, avec mon double témoignage de chercheuse mais aussi de formatrice. Avant de vous proposer deux exemples je voudrais, en introduction, nuancer le constat implicite de la question posée par la journée : la circulation serait difficile entre les connaissances issues de la recherche et les praticiens, les coordonnateurs ou les formateurs dans les REP.

Une double déception

À mon avis, il y a quand même une réelle circulation mais elle est souvent décevante et il faut d'abord réfléchir à cette double déception qu'ont les chercheurs et les praticiens, les uns vis-à-vis des autres. Cette circulation est quand même assez forte, du moins dans les lieux professionnels où j'ai travaillé, l'IUFM, l'UFR de sciences de l'éducation où je suis maintenant, mais aussi lors d'interventions dans de nombreux dispositifs ou des journées d'études comme celle-ci. Il faut dire aussi que parmi les chercheurs nous sommes nombreux à avoir été auparavant des praticiens et que certains praticiens participent à des recherches. Ainsi,

il y a, malgré tout, une circulation. Et en REP plus qu'ailleurs. Ceci en raison des politiques publiques spécifiques dont elles sont l'objet, qui poussent à de constants retours sur l'action, en raison aussi d'une plus grande présence de collectifs de travail (collectifs portés par des responsables qui ont une position de distance face au terrain et des missions d'objectivation et de formalisation des pratiques).

Mais il ne faut pas se leurrer, cette circulation semble parfois se faire difficilement et sans beaucoup d'effets. Sur le redoublement par exemple, certains chercheurs s'interrogent : pourquoi continue-t-on à faire redoubler puisque des recherches ont montré que le redoublement ne servait pas à grand chose ? Ici le lien entre recherche, pratique et formation est pensé comme un problème de communication ou alors comme un problème de résistance. Cette position démontre, me semble-t-il, une sorte de naïveté à propos du social et des pratiques professionnelles : comme si les discours experts, en raison de leur rationalité propre, pouvaient s'imposer, pour ainsi dire « naturellement », aux acteurs. D'un autre côté, les praticiens peuvent avoir une déception légitime face à des efforts de connaissance qui ne sont pas forcément possibles à traduire dans les faits. La question que redoutent le plus les chercheurs après une intervention c'est : « et maintenant, qu'est-ce qu'on fait ? ». Les formateurs aussi sont confrontés à cette question. Ils disent parfois leur lassitude d'entendre demander des recettes, et quand ils les donnent, d'entendre les formés critiquer ces recettes parce qu'elles ne sont pas adaptées à leur contexte ou parce qu'elles sont trop formalisées, trop théoriques...



Anne Barrère est professeur de sciences de l'éducation à l'université de Lille. Elle a aussi travaillé à l'IUFM de Nord-Pas-de-Calais, et a, en particulier, piloté un réseau de formateurs enseignant en secteurs difficiles. Elle a organisé des journées de formation en établissement REP. Ses travaux portent sur la notion de travail à l'école. Elle a une posture de recherche assez originale qui mêle éléments de sociologie du travail et sociologie de l'éducation. Une première recherche a porté sur le travail des lycéens puis sur le travail des enseignants. Son dernier ouvrage, *Travailler à l'école : que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* (Presses universitaires de Rennes, 2003), essaie de faire la synthèse du travail portant sur les lycéens et de celui portant sur les enseignants.

Ce que je voudrais maintenant, à partir de deux exemples, c'est éclairer cette déception réciproque pour pouvoir la dépasser, en posant qu'une meilleure circulation c'est aussi une circulation dont on maîtrise mieux les attentes.

Une experte au collègue

Le premier exemple est issu de ma dernière recherche. Dans ce cadre j'ai, pendant un an, suivi le travail de l'équipe de direction d'un collège de réseau d'éducation prioritaire, classé zone sensible, situé dans un quartier périphérique d'une grande ville du nord de la France. Ce collège avait une réputation difficile et, récemment, une nouvelle équipe avait réussi à améliorer considérablement son climat. Pourtant, en juin 2004, six mois après le début de mon enquête, les résultats du brevet des collèges ont été mauvais (60 %), même plus mauvais qu'en 2001, une époque où le collège connaissait de forts conflits internes et beaucoup de problèmes de violence. Ils étaient de 2 % inférieurs à ceux du collège voisin, un collège aussi classé REP, avec des indicateurs socio-scolaires tout à fait comparables, mais avec un chef d'établissement ayant un style de direction beaucoup plus directif. Ces résultats semblaient disqualifier la mobilisation de toute une équipe pour des dispositifs nombreux et ambitieux, dispositifs souvent de type culturel, ou axés sur la citoyenneté, qui faisaient de ce collège une véritable cité par projets.

La culture de l'évaluation est forte en REP : le pilotage par les chiffres est important. Il se trouve aussi qu'une partie de la recherche en éducation aujourd'hui, est engagée dans des activités d'évaluation du système éducatif et des établissements. Il y a donc une convergence apparente entre des préoccupations locales et des préoccupations expertes et générales qui donnent, je crois, l'illusion d'une transférabilité possible et souhaitable. Comme si l'on était constamment en déficit de résultats experts dont on aurait besoin au quotidien pour éclairer l'action. Et pourtant, cette conver-

gence est largement apparente, et la transférabilité très problématique. En effet, les résultats sur l'efficacité en éducation sont issus de constructions statistiques extrêmement complexes, discutables et révisables¹. Il s'agit de résultats instables et toujours contextualisés. Les résultats d'experts se contredisent assez souvent, en particulier sur la question des pédagogies. De plus, ces résultats procèdent par agrégation de variables qu'il est possible de faire travailler statistiquement mais pas dans la réalité quotidienne ! Enfin et surtout, un certain nombre de ces résultats sont extrêmement déceptifs pour l'action. Voyez, par exemple, l'évaluation des apprentissages des élèves en REP.

Dans le collège dont je vous ai parlé, même si je n'étais pas là pour travailler sur ces résultats, j'ai fini par être quand même amenée à les commenter. Or, que pouvais-je mettre en évidence ? Que les 2 % de différence d'avec le collège voisin ne représentaient peut-être pas un écart important, qu'il aurait fallu faire des études fines pour voir s'il n'y avait pas quelques petites variations de public... Mais la question qui se posait était aussi celle du style de la direction : quelle est l'influence d'une direction, autoritaire ou non, sur les résultats des élèves ? Il n'y a aucun résultat très probant ou positif en France là-dessus. D. Meuret montre qu'on n'arrive pas, en France, à faire de lien entre un style de direction d'établissement et les résultats scolaires. Je ne pouvais donc rien dire à l'équipe à ce propos. J'ai quand même dit que la disjonction observée entre le travail sur le climat et les performances scolaires était un peu atypique au vu des résultats de la recherche. En effet, certains chercheurs disent que, dans un établissement, plus on passe du temps à faire la discipline, à faire autre chose qu'apprendre, moins on est efficace. Or, en améliorant le climat, ils avaient réduit le temps passé à lutter contre les incivilités.

Mais d'un autre côté, le nombre d'heures consacrées à des projets extrascolaires (et pas à faire le programme) pouvait peut-être être explicatif. On rejoint ici des résultats de recherches comme celles de l'équipe ESCOL (Paris 8) qui met en garde contre la tendance à privilégier « l'extraordinaire du projet contre l'ordinaire de la classe ». Ma solution d'experte aurait-elle été de dire : « il faut faire moins de projets dans ce collège » ? Mais c'était beaucoup plus compliqué car une partie des améliorations obtenues sur le climat résultait bien de l'importante mobilisation de l'équipe sur des projets. Compter les journées où les profs étaient absents, parce qu'engagés dans des

« Imparfait bibliothécaire »

Pour le coordonnateur d'un REP, la pratique d'une lecture « professionnelle » des travaux de recherche répond à une double nécessité : celle de « penser globalement », au moins à l'échelle du réseau et de son territoire, en cherchant à se libérer de l'emprise du contexte (une exigence de lucidité) et celle d'« agir localement », en répondant à des demandes précises de formation ou d'information (une exigence d'efficacité).

Eu égard à la diversité des questions que traite un coordonnateur REP, cette lecture « professionnelle » ne peut être qu'une lecture « plurielle ». Pour ma part, elle combine deux pratiques : une lecture « institutionnelle » régulière, à partir des sources officielles (MEN, ministère de la ville, INRP, CNDP, Bien Lire, etc.). Et une lecture de « braconnage » occasionnelle, au travers d'Internet et de réseaux informels (collègues, partenaires...).

Je consacre à ces lectures plusieurs heures par semaine pendant et en dehors de mon temps de travail. Mon objet ultime n'est pas l'accumulation sans limite mais le traitement des informations : d'abord pour moi, en les transformant en connaissances exploitables, et aussi pour les autres, en leur donnant une forme accessible en vue de leur diffusion.

Philippe Pesteil
coordonnateur REP à Marseille

1. Voir les dernières discussions entre la DEP (Direction de l'évaluation et de la prospective) et Georges Felouzis sur les indicateurs de l'INSEE qui peuvent être différents selon les variables utilisées (par exemple la variable du niveau d'acquisition en seconde qui, actuellement, n'est pas traitée par la construction de la DEP).

projets, était sans doute décalé par rapport aux logiques d'actions que je voyais en tant que chercheuse pendant un an de terrain. Pour finir sur cet exemple, même si les résultats issus de la recherche pouvaient, d'une certaine manière, éclairer la réalité de ce collège, il était extrêmement difficile et hasardeux d'en déduire des pistes simples pour l'action et il aurait été très caricatural ou même sans doute contre-productif de mettre en cause, unilatéralement, par exemple, la logique de projets ou le style de direction de l'établissement, dans ce contexte précis.

Entre recherche et opérationnalisation de la recherche

Le deuxième exemple que je prendrai est tiré de mes propres travaux qui se situent à la croisée de la sociologie de l'éducation et de la sociologie du travail. Je fais une sociologie compréhensive à partir d'entretiens semi-directifs, à partir de ce que me disent les acteurs de leur travail. Mais la question n'est pas celle de mes travaux de recherche, la question est celle des effets qu'ils produisent lorsque je les utilise en formation. Cela m'est souvent arrivé, en particulier face à des jeunes enseignants en réseau d'éducation prioritaire. Dans le meilleur des cas les enseignants se reconnaissent dans l'analyse que je propose. C'est une sorte de validation après coup de mes résultats de recherche : comme le détective Colombo, les enseignants se disent « mais oui, bien sûr, ce que je vivais c'était ça ». Pour autant, ces réflexions apportent-elles une valeur ajoutée à l'action des enseignants ? Je n'en suis pas persuadée. Il y a en effet un autre problème : pour opérationnaliser mes recherches, c'est-à-dire pour qu'elles soient utiles aux praticiens eux-mêmes, il faudrait presque tout un autre corpus. En fait, si mes recherches tentent de socialiser ce que j'appelle les épreuves enseignantes, d'en proposer un cadre interprétatif plus large, elles en proposent davantage une description analytique et des formes de compréhension que des solutions !

D'ailleurs, sur la gestion de la classe par exemple, qui est centrale dans ces épreuves, il y a énormément de prescriptions (à l'IUFM et ailleurs), beaucoup de livres, d'études de cas, de fiches qui font l'intermédiaire entre des travaux issus de la recherche et la pratique non formalisée des acteurs. Il existe une sphère qui n'est ni de la recherche ni de la pratique, ce que Lise Demailly appelle « ingénierie du social ». Cette ingénierie du social faite d'ensembles hybrides de pratiques, de savoirs, de

« Petit télégraphiste »

Le statut d'« expert en éducation prioritaire » conféré aux coordonnateurs me vaut d'être régulièrement sollicité en vue de la formation des néo-enseignants en ZEP (Enseigner en ZEP, en milieu difficile,...). Lors de ces formations, je m'appuie naturellement sur les connaissances issues de la recherche, en proposant des morceaux choisis de textes scientifiques au côté des documents institutionnels (lois, circulaires,...) et des outils pratiques (fiches, relations d'expériences,...). Par ailleurs je cite systématiquement mes sources car l'expérience m'a montré que beaucoup de débutants ignorent jusqu'au nom des chercheurs les plus réputés. Bien que l'approche de textes théoriques ne présente pas de difficultés particulières pour les nouvelles générations de professeurs, je dois pourtant reconnaître qu'en agissant de la sorte je vais le plus souvent à l'encontre des attentes de ces jeunes enseignants plutôt friands de recettes « efficaces » ou d'histoires « vécues ».

Je reste toutefois perplexe sur les effets à moyen terme d'une telle stratégie tellement l'urgence du traitement des situations pédagogiques prévaut par la suite sur l'analyse et la réflexion. Je crois que l'on pourrait parler à ce sujet d'un « effet culbuto » : une adhésion temporaire au discours réflexif des chercheurs précédant un brusque retour au « faire » : faire la classe, faire cours, faire le programme.

Philippe Pesteil

discours, se situe en fait à distance, et de la recherche, et de l'action. Je crois qu'un des problèmes de cette sphère intermédiaire c'est qu'elle a justement pour but exclusif l'efficacité de l'action, ce qui n'est pas le cas de la recherche. Mais surtout, ces sphères intermédiaires proposent aux praticiens comme cadre d'action, le cadre effectif où ils sont : on va chercher à résoudre la gestion de classe dans la classe. Tandis que toute une partie de la recherche, et je crois que c'est une difficulté, cherche à déplacer et déplace de facto le cadre de l'action à l'extérieur de la sphère quotidienne des praticiens. Les recherches portent souvent sur des effets de système ou de politiques sur lesquels il n'y a pas, à proprement parler, de prise au quotidien, ce qui déçoit les praticiens lorsqu'ils attendent des chercheurs un certain nombre de pistes d'action.

Expertise et contre-expertise

Malgré ces malentendus, les savoirs des chercheurs et des praticiens se rencontrent et s'interpénètrent indéniablement, en construisant un pôle réflexif, où les pratiques sociales se confrontent constamment aux résultats des sciences humaines et sociales. Pour le sociologue Anthony Giddens, c'est une des caractéristiques du monde dans lequel nous vivons. Les pratiques sociales se redéfinissent discursivement et constamment face à ces savoirs, remodelés, réincorporés partiellement dans l'action et dans l'interprétation que l'on en produit jour après jour. Cette sphère réflexive est extrêmement importante car les acteurs y puisent des ressources pour agir et pour

légitimer leur action. Elle existe bel et bien dans les établissements, même si je suis frappée par le fait qu'elle est parfois peut-être plus investie par les personnels de direction, les coordonnateurs de REP, les CPE ou les COPsy que par les enseignants eux-mêmes.

Mais cette sphère réflexive peut être aussi, aujourd'hui, la construction d'un pôle de discussion, voire de contre-expertise, face à des propositions d'actions ou de changements venus « du haut » qu'il s'agisse de prescriptions officielles, ou de projets divers, portés par les collectivités locales ou les directions d'établissements. Il me semble qu'il y a des enjeux très forts à se sujet, en termes de démocratie locale dans les établissements. Je vous donne un exemple, tiré de l'expérience d'un stage en lycée où j'ai rappelé les résultats de Marie Duru-Bellat et de l'IREDU sur les groupes de niveaux, disant qu'actuellement on pense plutôt que le pouvoir stigmatisant de ce type de dispositif est supérieur à la médiation pédagogique que l'on y propose. Or, il était question, dans ce lycée, de faire une classe d'élèves très en difficulté en seconde et le stage a contribué à remettre en question ce projet. Pourtant, bien que la recherche affirme plutôt l'inefficacité de ce type d'organisation, il n'empêche que certains praticiens peuvent avoir l'expérience d'un dispositif qui, dans un contexte précis, avec un certain type de projets pédagogiques, fonctionne tout de même. Bref, ce qui est nécessaire, c'est aussi de discuter et de nourrir ces résultats experts en les recontextualisant chaque fois finement. C'est d'ailleurs pour cela que j'avais parlé de proposer un nouveau métier de « sociologue sco-

laire », en construisant des observatoires plus locaux, et en faisant des évaluations qui tiennent plus compte des caractéristiques tout à fait locales des établissements, mais qui permettent aussi aux acteurs des établissements scolaires d'y participer plus activement.

Protéger de l'action ?

Mais si la constitution d'une sphère d'expertise ordinaire dans les établissements scolaires apparaît importante, elle n'est pas superposable à la recherche, qui n'a pas en elle-même à privilégier forcément l'action par rapport à l'inaction, l'engagement au désengagement des acteurs, ou, bien sûr, à ne se définir qu'en termes exclusifs de contribution à l'efficacité de telle ou telle pratique ou dispositif organisationnel. Quelquefois, lors de mes interventions, j'ai l'impression de davantage contribuer à une protection de certains acteurs, en général les enseignants, contre des processus d'engagement qui mènent, dans des logiques très étudiées aujourd'hui par de nombreux chercheurs, à une très grande responsabilisation individuelle face à l'action. Dans les organisations, beaucoup de chercheurs observent une intensification des prescriptions d'engagement dans l'action, dans le travail, par exemple par la définition de bonnes pratiques, mais aussi par la diffusion de la culture des résultats. Il me semble qu'aider, à l'école comme ailleurs, à comprendre ces évolutions contribue aussi à aider les individus à mieux y faire face, ce qui ne va pas forcément dans le sens d'une implication exponentielle, lorsqu'elle est, comme le dit David Courpasson, une « implication contrainte ».

Bref, c'est justement parce que chercheurs et praticiens en éducation ont, fort heureusement, de multiples lieux et occasions de rencontres, qu'il importe de mieux préciser les convergences possibles, et les malentendus éventuels. Tous contribuent, de manière différente, à la constitution de l'épaississement de la réflexivité sur l'action éducative, mais cette réflexivité ne peut pas être pensée dans les termes d'une simple rationalisation de l'action et des pratiques. Et ces liens complexes sont aussi, précisément, un sujet fort important de recherches et de débats pour l'avenir...

Anne Barrère

Tous gagnants ?

En 2001, le contrat de réussite du REP retient la « continuité des apprentissages et des attitudes éducatives » de l'école au lycée comme axe prioritaire. Le groupe de pilotage décide alors de solliciter le concours d'une équipe de chercheurs en ergonomie de l'activité enseignante afin de conduire une action de formation inter-dégrés concernant des enseignants de CM2, 6^e, 3^e et 2^{de}. Pour conduire cette action à son terme, j'ai été confronté à deux difficultés majeures. La première fut l'articulation de deux temporalités différentes : temps long des chercheurs (en apparence peu structuré) et temps court des enseignants rythmé par la sonnerie des récréations et des échéances brèves (évaluations, conseils de classes, ...). La seconde, le partage équitable des bénéfices de l'action entre des chercheurs soucieux de nourrir leur réflexion et des enseignants désireux de transformer positivement leurs pratiques.

La poursuite de cette expérience, quatre ans après, est sans doute un gage de son succès. Mais, dans ce cas, que penser en revanche de sa faible notoriété ?

Voir dans *Skholé*, publication de l'IUFM d'Aix-Marseille (hors série I.2003, « Métier enseignant : organisation du travail et analyse de l'activité » (<http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/>)) le récit de cette expérience réalisée en partenariat avec l'INRP

Philippe Pesteil

Les « 5 à 7 » du REP

Joce Le Breton

Faire travailler ensemble chercheurs et praticiens ? C'est ce que nous avons tenté dans notre REP. Sur la thématique des difficultés d'apprentissage des élèves, une douzaine d'enseignants ont travaillé avec Élisabeth Bautier, professeure en sciences de l'éducation et responsable de l'équipe ESCOL (Paris 8), dont l'engagement a permis la concrétisation d'une véritable rencontre. Cette action, en lien avec un des axes du contrat de réussite, s'est déroulée sur un temps de travail non institutionnel (cinq mardis soirs, de janvier à mai, de 17 à 19 h). En tant que coordonnatrice du REP, j'ai pris en charge l'organisation, le suivi de cet atelier en repérant et diffusant des textes sur la problématique, en rédigeant les comptes rendus, en rappelant les dates des rencontres, etc.

Lors de la première rencontre, le chercheur a posé les problématiques de ce travail : comment des savoirs sur les élèves de milieux populaires, construits dans la recherche peuvent être utiles et utilisés par les enseignants en classe ? Quelles évolutions possibles des pratiques, des manières de faire la classe ?

Elle a ensuite présenté ses recherches sur le rapport au langage et au savoir en s'appuyant sur différents documents. Cette introduction a constitué une culture commune pour les participants qui avaient des niveaux d'information et de formation très divers. Ainsi le groupe a pu faire émerger deux grands axes de travail : comment aider les élèves à comprendre la logique scolaire ? Comment mieux repérer et identifier les différents registres de réponse et de travail des élèves ?

Pour prendre le temps d'élaborer des questionnements et éviter d'être dans l'attente de « réponses » toutes faites, nous avons choisi d'alterner les séances de travail avec et sans le chercheur. Nous nous sommes centrés sur les productions des élèves en travaillant sur le « journal d'apprentissage » mis en place au CM2 par une enseignante du groupe afin de permettre aux élèves de mieux cerner les enjeux du travail scolaire. Chacun dispose d'un journal, la consigne étant : « Écrivez votre journée ». Les élèves réalisent cette activité à la maison et, chaque matin, deux ou trois font une lecture de leurs écrits, ils sont ensuite questionnés par les autres. Lors de cette deuxième séance, nous avons donc essayé d'identifier les lieux de difficultés des élèves

en mettant à l'épreuve de l'analyse les apports théoriques de la séance précédente. Un compte rendu de nos réflexions a été transmis à Élisabeth Bautier.

La séance suivante, en reprenant nos analyses, elle a attiré notre attention sur les faibles progrès des élèves du point de vue de la langue. Des erreurs massives restaient persistantes dans le domaine de la segmentation des mots, de l'orthographe, de la syntaxe, de la discrimination auditive. Nous n'avions pas pris en compte cette dimension. Nous avons donc effectué une relecture des productions des élèves et engagé un classement de leurs erreurs.

Les deux dernières séances ont été consacrées à des analyses de travaux de nos élèves. Dans les exercices, nous avons cherché à identifier les difficultés des élèves et à comprendre leurs erreurs. Il est apparu que les enjeux des apprentissages restaient flous : les supports et les consignes permettant très souvent une multiplicité d'interprétations du travail à réaliser. En prenant la perspective des élèves, il devenait évident que le cadre de l'activité est trop peu explicite et insuffisamment contraignant du point de vue cognitif, ce qui se révèle particulièrement préjudiciable aux élèves peu familiarisés avec les exigences de l'univers scolaire.

Bien évidemment, cinq rencontres sont insuffisantes pour une véritable évolution des pratiques. Nous avons davantage soulevé des questions que construit des réponses. Il me semble cependant qu'une telle collaboration permet de mieux connaître les problématiques de la recherche et de mettre en évidence des préoccupations communes aux chercheurs et enseignants, comme celles de la réussite scolaire de tous les élèves, même si les points de vue et les logiques diffèrent. S'il n'est pas toujours aisé de s'en saisir, les résultats des travaux de recherches peuvent nourrir la réflexion et alimenter le travail de la classe au quotidien. Mais de tels réseaux de travail sont fragiles et l'écueil majeur reste celui du manque de temps et de disponibilité des collègues pour un engagement à long terme. Car, si les apports d'Élisabeth Bautier correspondaient bien aux demandes des enseignants et constituaient de véritables pistes de travail, j'ai aussi le sentiment qu'ils renvoyaient à des interrogations très déstabilisantes sans que nous ayons un temps suffisant pour réfléchir à la façon de prendre en considération ces connaissances et les expérimenter dans les pratiques quotidiennes.



Joce Le Breton est coordonnatrice de REP à Paris et responsable du groupe « Ressources et Mutualisation » du Centre académique pour l'éducation prioritaire de Paris. Elle a été institutrice et directrice d'école en ZEP en banlieue parisienne. Elle a également été chargée d'études au centre Alain Savary (responsable de la coordination des ressources) et chef de projet pour les dossiers « Maternelle et ZEP » et « Oral et ZEP » du site « Éducation prioritaire » (pilote par l'Éducation nationale et développé par le Scérén-CNDP). Elle a fait des études universitaires en sciences de l'éducation à Paris 8, sur les relations des familles populaires à l'école et sur l'activité enseignante. Elle est membre de l'équipe de recherche RESEIDA (Recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages) sur la problématique des continuités et ruptures entre maternelle et élémentaire.

Joce Le Breton

Quelques conditions

Élisabeth Bautier



Élisabeth Bautier est professeure en sciences de l'éducation à l'université de Paris VIII et co-responsable de l'équipe de recherche ESCOL (Education, Scolarisation). Linguiste de formation, elle effectue des recherches dans le domaine des rapports entre langage et construction des savoirs, entre pratiques langagières socialement différenciées et différences de rapports au(x) savoir(s), en particulier chez les élèves en difficulté. Son dernier ouvrage porte sur la maternelle. Intitulé *Apprendre l'école et apprendre à l'école*, il est en cours de publication. Avec Jean-Yves Rochex, elle a créé, en 2001, le réseau RESEIDA (Recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages) sur la question des inégalités et des processus différenciateurs à l'école. Actuellement le réseau s'engage dans une recherche commune sur les contextes d'apprentissage.

Pour travailler ensemble il faut une volonté commune. En général nous avons tous, au départ, un grand enthousiasme, une grande envie de réfléchir ensemble et puis les choses ne se passent pas toujours comme prévu. Ce travail est une des meilleures expériences que j'ai pu avoir du fait de ses conditions. Cela tient d'abord à la présence de la coordonnatrice REP, Joce Le Breton, qui avait un statut intermédiaire, entre le chercheur et l'enseignant : sans avoir actuellement un statut de chercheur, elle participe activement à une recherche de notre équipe et, comme coordonnatrice, elle est aussi proche des enseignants. Elle a été un médiateur. Le second élément est dans l'organisation de notre travail, dans l'alternance des séances avec moi et sans moi, le travail avec la coordonnatrice préparant et assurant le suivi entre les séances que j'animais avec elle. Le troisième élément est le volontariat.

Les personnes venaient en dehors de leur temps de travail et, même si des contraintes extérieures, institutionnelles, ont pu rendre l'assiduité parfois difficile, cette situation de volontariat est préférable à celle d'un stage. Il y a ainsi au départ, un contrat partagé fondé sur une connaissance et une reconnaissance réciproques. Une souplesse donc aussi : si une séance n'est pas parfaite, s'il y a des absences, il n'y a pas de culpabilité et on peut en parler.

Ce qui a également permis ce travail commun, c'est la connaissance de l'ordinaire de la classe que je pense avoir. En tant que chercheur,

depuis vingt ans, une part importante du temps consiste à analyser ce qui se passe dans les classes (après observations directes ou visionnement de longs enregistrements en vidéo, jusqu'à des semaines entières plusieurs fois dans l'année dans la même classe et dans une diversité de classes, mais aussi avec les documents de préparation, les productions des élèves...). Cette familiarité est nécessaire, elle permet une vision approfondie, non caricaturale, de la classe. Mais, il est évident que le regard du chercheur n'épuisera jamais la réalité et la difficulté de la classe au quotidien. Quand on analyse une dimension, une pratique particulière, l'enseignant, lui, a beaucoup d'autres tâches à accomplir. De plus, il doit tenir la journée, la semaine, l'année... Toute l'expérience du chercheur ne remplacera jamais un enseignant dans sa classe, le point de vue n'est pas le même. En revanche, dans le cas présent, je crois que j'ai pu donner à voir que, quand l'enseignant croit faire quelque chose en termes d'apprentissage, d'évaluation ou d'activité, il sollicite en fait souvent les élèves sur un autre registre, ce qui peut expliquer que les effets produits ne sont pas ceux attendus. Quand la différence de point de vue est comprise, acceptée et assumée par tous, il est possible pour l'enseignant de se saisir de ce qui est pertinent pour lui dans ce que le chercheur propose.

Il y a une autre condition sans doute pour que cette saisie puisse entraîner une modification de pratique : l'inscription du travail dans une temporalité longue qui autorise le travail personnel ou de groupe entre les séances, qui permet que le travail fasse son chemin lentement. S'il y avait une mise en œuvre immédiate de ce que dit le chercheur, ce serait sans doute grave, on serait dans une logique applicationniste et superficielle de quelque chose qui « aurait plu » mais qui pourrait être sans cohérence avec la logique du quotidien de la classe. En effet, le chercheur déstabilise souvent et ne reconstruit pas toujours, pas dans l'immédiat mais cela ne peut se faire que sur du long terme, c'est parfois un an après que la reprise peut faire sens. On ne voit jamais ce que l'on sème.

Forces et fragilités

Depuis de nombreuses années, dans le cadre de l'action *Coup de pouce* en lecture écriture, l'inventeur du dispositif, Gérard Chauveau, prête directement son concours aux équipes de deux REP marseillais en intervenant personnellement dans certains des temps consacrés à la formation et à l'information des différents acteurs : travailleurs sociaux, enseignants, animateurs des clubs, parents. Ce contact direct avec le chercheur-concepteur du dispositif a de toute évidence un effet d'entraînement sur l'ensemble des acteurs, en raison notamment de son charisme personnel mais aussi de sa faculté à présenter dans un langage accessible à des publics très divers l'objet de ses recherches. Toutefois comme dans nombre d'opérations partenariales reposant sur de fortes implications personnelles, il est à craindre que la dynamique de l'action ne pâtisse un jour du désengagement du chercheur.

Philippe Pesteil

Entretien avec Élisabeth Bautier

Du côté de l'école

Antoinette Jung

Comme directrice je souhaite que les collègues puissent échanger sans se sentir juger. Je crois que dans cette école il y a une confiance réciproque. Le travail avec le chercheur s'est inscrit dans ce climat de confiance. De plus, dans l'ensemble, les collègues sont motivés et intéressés par la pédagogie et par la recherche. Ainsi tous les enseignants de l'école ont participé (sauf une collègue près de la retraite). Ensemble nous voulions travailler sur le langage, avec le souci d'une meilleure cohérence entre la maternelle et l'élémentaire.

Institutionnellement nous n'avons pas de temps, pas de cadre prévu pour échanger et discuter de nos pratiques. Ce dispositif a permis ces échanges. Il aurait sans doute fallu davantage de réunions même si, en dehors du temps scolaire, c'est difficile. D'une séance à l'autre, il y avait une perte de motivation, une certaine démotivation. On avait un peu perdu le fil. Heureusement que la coordonnatrice du REP faisait le lien. Elle a beaucoup suivi l'action. Il aurait aussi été intéressant qu'Élisabeth Bautier puisse passer dans les classes. Un accompagnement plus fort aurait été bienvenu car il y a toujours un décalage entre ce qui se dit en réunion et ce qui se passe dans les classes. Les enseignants ne savent pas toujours faire le lien entre ce qui est discuté et proposé en réunion et la mise en œuvre concrète en classe. J'ai eu une expérience antérieure où le formateur venait dans la classe et j'ai trouvé cela très enrichissant.

Comme le chercheur nous avait proposé de réfléchir à partir de productions d'élèves, nous avons travaillé sur le « journal des apprentissages » des CM1. Avec elle nous avons analysé les écrits des élèves, analyse qu'on ne pratique pas habituellement. Les discussions ont parfois été vives mais sans blocage. La collègue de CM1 a eu l'impression qu'Élisabeth Bautier n'avait pas bien compris ce qu'elle avait voulu faire, qu'elle n'avait pas suffisamment pris en compte le contexte, la manière dont cela avait été mis en place et avait évolué. L'incompréhension était peut-être réciproque. Mais cela n'a pas été un obstacle à la poursuite du travail. Il y avait une vraie posture de recherche. Il s'agissait de voir ce que ce « journal » pouvait apporter aux élèves, quel sens il avait pour l'enseignant, pour les élèves... Après nos échanges, l'enseignante a modifié le dispositif. La consigne a

changé : « *qu'est-ce que tu as fait ?* » est devenu « *qu'est-ce que tu as appris ?* ». Les autres collègues aussi en ont tiré des enseignements : la nécessité de clarifier les attentes, veiller à être le plus clair possible, à bien dire aux élèves ce que l'on attend d'eux.

Ce dispositif de travail a renforcé l'idée qu'il est nécessaire de chercher, réfléchir, s'informer... Le chercheur fixe le cadre théorique, cadre qui nous fait souvent défaut : peu d'enseignants lisent les recherches faites et se les approprient. Le contact direct avec le chercheur les a incités à le faire. Le chercheur nous a aussi apporté son regard extérieur, regard qui généralise, qui distancie. Cela a été possible parce que l'équipe connaissait le chercheur (même sans avoir lu ses travaux) et, surtout, lui reconnaissait une véritable connaissance de la classe.

Entretien avec Antoinette Jung



Titulaire d'une licence de lettres modernes et d'une maîtrise de sciences de l'éducation, **Antoinette Jung** est directrice de l'école élémentaire de la rue le Vau à Paris depuis 1996.

Lever des obstacles

Pratiquement, l'interaction entre recherche et action suppose qu'un certain nombre d'obstacles soient levés.

Une question de temps ?

Le principal obstacle me semble être le manque de temps : la lecture professionnelle qui devrait trouver sa place dans le temps de travail des enseignants au même titre que le face à face pédagogique, les préparations, les corrections, les réunions est, le plus souvent, sacrifiée à l'urgence de l'action.

Une question de formation ?

On peut regretter une certaine faiblesse des injonctions institutionnelles : ainsi dans la longue circulaire relative à l'accompagnement à l'entrée dans le métier quelques mots à peine suffisent à rappeler aux enseignants de « *prendre en compte l'exigence d'actualisation des savoirs, ainsi que les avancées de la recherche...* ». Je crois aussi qu'il faudrait, à l'occasion, questionner les attitudes déconcertantes de certains formateurs.

Une question de communication ?

Opposer jusqu'à la caricature deux mondes, deux cultures professionnelles, ne permet pas d'expliquer le faible écho rencontré « sur le terrain » par le travail des chercheurs. Avant toute chose, ceux-ci devraient s'efforcer de mieux prendre en compte les conditions particulières dans lesquelles leurs collègues enseignants exercent. La demande des enseignants porte à la fois sur la forme et sur le fond : est-il possible de produire des documents courts, d'un accès facile (articles, livres au format de poche, conférences ou entretiens filmés) ? Est-il envisageable de lier chaque fois que cela est possible approche théorique et applications pratiques ?

Dans l'attente de ces changements hypothétiques je crains que les coordonnateurs de REP, en plus de leurs nombreuses missions, ne restent encore longtemps voués au rôle « d'imparfait bibliothécaire » (J.-L. Borgès).

Philippe Pesteil

Dire ce qu'on fait

Bernard Destrac



Bernard Destrac, titulaire d'une licence de biochimie, est, depuis sept ans, enseignant en grande section de maternelle. Il a auparavant enseigné six ans à l'école élémentaire, toujours en ZEP.

Même s'il n'y a pas eu suffisamment de séances de travail pour vraiment approfondir, j'en ai tiré quelques enseignements pour ma pratique. D'abord sur le vocabulaire que j'emploie avec les élèves en maternelle : j'utilisais des termes qui me semblaient plus simples, ce qui n'est peut-être pas judicieux. Aujourd'hui je donne aux élèves les termes exacts. Par exemple, je dis « discriminer » au lieu de « regarder si c'est presque pareil », de même je parle de « lignes obliques, horizontales ou verticales » et non plus de « traits penchés, debout ou couchés ». Je crois que c'est important. D'abord cela enrichit le vocabulaire des enfants : ils ne peuvent apprendre ces termes qu'à l'école. Et surtout, cela précise les choses et clarifie ce que je leur demande : un trait penché et une ligne oblique ce n'est pas la même chose. Il s'agit de travailler à « comment dire ce qu'on fait pour mieux faire ».

J'ai également apprécié que le chercheur n'hésite pas à remettre en question des idées à la mode, par exemple la métacognition. En effet, c'est actuellement une idée dont on parle à tort et à travers et dont on finit par perdre le sens. Je suis conscient de l'intérêt du travail de reformulation et d'explicitation par les élèves, mais j'avais parfois tendance à me culpabiliser en me disant que je travaillais « à l'ancienne ». Or ce n'est pas parce qu'on

met les élèves en groupe qu'il y a des échanges et de la métacognition ! De même pour l'orthographe, quand j'étais en élémentaire, j'ai eu tendance à fermer les yeux sur l'orthographe en pensant que cela pouvait bloquer l'expression des élèves. J'ai apprécié qu'Élisabeth Bautier nous alerte en disant qu'il fallait absolument travailler l'orthographe pour ne pas défavoriser encore plus les élèves lorsqu'ils vont au collège.

Lorsque nous avons travaillé sur les écrits des élèves de CM1, la collègue a pu se sentir mise en accusation par les propos du chercheur, mais les malentendus ont été levés par la discussion. Moi, ce qui m'a plu, c'est l'absence de jargon. J'ai souvent du mal avec les chercheurs qui jargonent. En fait je ne connaissais pas Élisabeth Bautier avant ce travail commun, une de mes collègues m'avait parlé de ses recherches sur l'écrit en maternelle, mais sans plus. La recherche m'intéresse si elle n'est pas trop déconnectée de mon travail d'ins-tit. Mais j'en lis assez peu, pas de revue, quelques ouvrages : celui de J. Bernardin (*Comment les enfants entrent dans la culture écrite*) dont j'avais entendu parler lors d'une conférence et, actuellement, un livre de G. Chauveau, à la suite des polémiques sur les méthodes de lecture (un livre acheté lorsque j'étais à l'UFRM et pas encore lu).

Entretien avec Bernard Destrac

Quelques pistes bibliographiques

- CASTEL Robert. « La sociologie et la réponse à la demande sociale », in *À quoi sert la sociologie ?* B. LAHIRE (dir.). Paris : La Découverte, 2002.
- GIDDENS Anthony. *Les conséquences de la modernité*. Paris : l'Harmattan, 1994, 192 p.
- LATOUR Bruno. *Pasteur : guerre et paix des microbes*. Paris : La Découverte, 2001, 370 p.
- MARTUCELLI Danilo. « Sociologie et posture critique » in *À quoi sert la sociologie ?* B. LAHIRE (dir.). Paris : La Découverte, 2002.
- PROST Antoine (dir.). *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*. Rapport remis à MM. les ministres de l'Éducation nationale et de la recherche, 2001.
- RAYOU Patrick (dir.). « À quoi sert la sociologie de l'éducation ? » *Éducatives et sociétés* n°9, De Boeck Université, 2002.
- Sciences humaines*, « À quoi servent les sciences humaines ? ». Hors-Série N° 25, 1999.