



SUIVI DE LA MISE EN ŒUVRE DU CYCLE INITIAL

Implication et bilan de la recherche

Patricia Gilliéron

Avril 2001

SOMMAIRE

❖ Mise en œuvre du cycle initial et description du Conseil des déléguées (CODECIN)	5
❖ Implication de l'URSP	7
♦ Au plan de la méthode de travail	7
♦ Au plan thématique	7
➤ <i>Thème 1 : Le travail en équipe</i>	8
➤ <i>Thème 2 : La différenciation pédagogique</i>	9
❖ Bilan du fonctionnement du CODECIN	11
♦ Bilan des déléguées	11
♦ Bilan de l'URSP	12
➤ <i>Le temps consacré à la communication</i>	13
➤ <i>Le statut de la personne chargée de la transmission des informations</i>	14
➤ <i>La prise en compte des avis exprimés par les enseignants</i>	16
❖ Implication de l'URSP dans des groupes de délégués au moment de la généralisation des innovations	19

❖ MISE EN ŒUVRE DU CYCLE INITIAL ET DESCRIPTION DU CONSEIL DES DÉLÉGUÉES (CODECIN)

Le projet Ecole vaudoise en mutation (EVM) a été accepté en votation populaire au mois de décembre 1996. Dans le cadre de la réforme scolaire, les années d'école enfantine ont pris une nouvelle dénomination : celle de cycle initial (CIN). La mise en œuvre de ce cycle de deux ans s'inscrit dans la continuité des objectifs et activités préscolaires de juin 92¹. Elle n'implique pas de transformations structurelles par rapport à l'ancienne école enfantine qui fonctionnait déjà en cycle bis-annuel. Au-delà d'une modification de nom, les changements attendus visent à favoriser un autre regard des enseignantes sur l'observation des élèves et la différenciation de l'enseignement, à introduire un dossier d'apprentissage à visée formative, à élaborer des objectifs sur deux ans, à enrichir les relations de partenariat famille-école et à encourager le travail en équipe pédagogique autour d'un projet commun².

Contrairement aux autres cycles ou degrés de la scolarité obligatoire, le cycle initial n'a pas bénéficié d'une phase exploratoire au sens habituel. La structure ainsi que les pratiques pédagogiques qui s'y déroulaient avant l'introduction du projet EVM étaient, selon les responsables scolaires, suffisamment proches des intentions de la réforme pour entrer directement en phase de généralisation. Les deux premières années de celle-ci ont toutefois été considérées comme étant une phase de généralisation exploratoire. Elle a débuté à la rentrée scolaire d'août 98. De manière tout à fait particulière³, un accompagnement de l'introduction généralisée du projet EVM au CIN a été mis sur pied par le Service de l'enseignement enfantin, primaire et secondaire (SENEPS). Le Conseil des délégués du cycle initial (CODECIN) a été créé dans cette perspective.

Le canton de Vaud comprend 705 classes enfantines et 35 classes semi-enfantines, ce qui représente environ 1100 enseignantes⁴. Les 740 classes dépendent de 70 établissements ou groupements scolaires différents. Dans les intentions de départ, la désignation des délégués voulait tenir compte de leur répartition géographique en fonction de la carte scolaire vaudoise. Chaque directeur ou directrice des cinq régions du canton (Lausanne, la Banlieue lausannoise, le Nord, l'Est et l'Ouest vaudois) avait à désigner cinq délégués⁵. Le CODECIN s'est finalement

¹ Objectifs et activités préscolaires – Suisse romande. Document adopté par la conférence des chefs des départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CDIP/SR+TI), le 11 juin 1992.

² Voir document de M. Conscience, répondante cantonale du CIN, du 12 mai 1998, SENEPS.

³ «particulière» dans le sens où la mise sur pied d'un accompagnement concerne, habituellement, les années exploratoires de la mise en application du projet EVM. Elle est de deux ans pour les cycles et d'une année pour les degrés (voir aussi note bas de page suivante).

⁴ Cf. l'intervention de C. Cornamusaz, adjoint au SENEPS, dans le compte rendu des cinq rencontres régionales à l'intention des enseignantes du cycle initial, décembre 2000.

⁵ Dans les faits, les délégués du CODECIN ne couvrent pas également les 5 régions du canton. Certaines régions sont surreprésentées alors que d'autres n'ont pas le nombre de délégués souhaité au départ.

stabilisé à 24 participantes, toutes volontaires et restant libres ultérieurement de poursuivre ou non leur participation aux séances de travail.

Le conseil a tenu une première séance en avril 99. Les séances ont eu lieu toutes les 7-8 semaines. L'implication de l'Unité de recherche en système de pilotage (URSP) concerne les années scolaires 98-99 et 99-00. L'activité du CODECIN se poursuit encore actuellement, mais sous une forme modifiée depuis la rentrée scolaire 2000-2001.

Le conseil est décrit par le SENEPS comme étant un lieu de parole et de prises d'informations. Il a été créé dans une perspective de régulation du changement et d'aide aux enseignantes dans la mise en place des innovations. L'adjoint et la répondante cantonale responsables du CODECIN transmettent à toutes les directions d'établissement ou de groupement les procès-verbaux des séances ainsi que l'ensemble des documents mis à disposition des déléguées. Les directeurs⁶ ou les conseillers pédagogiques ont pour tâche de transmettre à leur tour les informations à toutes les enseignantes du cycle initial. Par la volonté de communiquer à l'ensemble du canton le travail effectué au conseil, ce dernier se démarque des autres organisations de délégués mises sur pied par le Service au cours des phases exploratoires⁷. Le travail réalisé dans le cadre de ces dernières, en effet, ne donne pas lieu systématiquement à une transmission à l'ensemble des directeurs, des conseillers pédagogiques ou des enseignants du cycle ou du degré dans l'ensemble du canton.

En s'associant à cette démarche, l'URSP souhaite favoriser une meilleure connaissance des pratiques pédagogiques. Cette connaissance est indispensable à l'implantation des innovations actuelles. Par ailleurs, la part des intentions de régulation du changement voulu par les responsables scolaires est en adéquation avec les mandats de suivis attribués à l'URSP.

⁶ Seul le masculin est utilisé ici à titre générique. Les déléguées et les enseignantes du CIN étant à très forte majorité féminine, l'emploi du féminin sera la règle dans le texte pour ces deux fonctions uniquement.

⁷ L'exploration du cycle de transition (5S et 6S) s'est déroulée au cours des années scolaires 97-98 et 98-99, l'exploration du premier cycle primaire (1P et 2P) en 98-99 et 99-00 et celle de la première année du second cycle primaire (3P) se déroule actuellement. Elle se poursuivra en 01-02 pour la seconde année du cycle (4P). L'exploration du 7e degré a eu lieu en 99-00. Enfin, l'exploration du 8e degré se déroule actuellement (année scolaire 00-01). Le 9e degré fera l'objet d'une exploration en 01-02. Chaque phase a donné lieu à l'organisation, par le Service, de séances de délégués d'établissement ou de groupement.

❖ IMPLICATION DE L'URSP

♦ AU PLAN DE LA MÉTHODE DE TRAVAIL

L'implication de l'URSP dans l'accompagnement de la généralisation du CIN, organisé par le SENEPS, fait suite à l'attribution d'un mandat intitulé Suivi de la mise en place du CIN.

Les intérêts convergents entre le SENEPS et l'URSP concernant les prises d'informations auprès des déléguées, ont suscité une collaboration très étroite sur le plan méthodologique entre la répondante cantonale du CIN et la chercheuse de l'URSP. L'élaboration des ordres du jour des séances, la gestion des réunions ainsi que le contenu des questionnaires et leur traitement ont été réalisés pour la plupart conjointement. L'excellente connaissance du terrain de la répondante cantonale, par ailleurs enseignante de classe enfantine, et le bagage méthodologique de la collaboratrice de l'URSP, ayant déjà préalablement dirigé des déléguées et pratiqué différentes prises d'informations auprès des établissements et des groupements expérimentateurs de l'évaluation informative, ont été ici pleinement complémentaires.

Les modalités de prises d'informations sont les mêmes au CODECIN que dans les autres réunions organisées par le Service. Chacune des déléguées a pour tâche de réunir les collègues de son établissement ou groupement afin de récolter leur avis sur les thèmes proposés par le SENEPS ou l'URSP. Cette consultation se fait généralement sur la base d'un canevas de questions. La déléguée rédige ensuite une première synthèse des réponses qu'elle transmet à l'institution concernée. L'ensemble des synthèses est analysé et fait l'objet d'un nouveau traitement (tableau d'interprétation, suite de propositions pour la formation, synthèse visant à dégager des tendances, article, etc.) par la répondante cantonale ou par la collaboratrice de l'URSP. Le produit de ce travail est communiqué aux déléguées du CODECIN qui sont chargées, à leur tour, de transmettre les informations à leurs collègues.

♦ AU PLAN THÉMATIQUE

La concertation étroite sur le plan méthodologique n'a pas empêché une liberté de choix dans les thèmes abordés, soit par le SENEPS soit par l'URSP, lors des prises d'informations auprès des déléguées. Les besoins des deux institutions, en effet, ne sont pas identiques. Si la répondante cantonale a ciblé les questions sur l'organisation des périodes de rétribution des enseignantes et des horaires des élèves ainsi que sur le suivi pédagogique des enfants, la gestion du dossier d'apprentissage et les besoins des enseignantes en matière de ressources, l'URSP s'est intéressée à deux thématiques : le travail en équipe et la différenciation pédagogique.

➤ *Thème 1 : Le travail en équipe*

Dans tous les cycles ou degrés de la scolarité, les innovations ne concernent plus uniquement des changements de structure, de méthodologie ou de moyen d'enseignement. Les réflexions actuelles veulent favoriser des changements au niveau des pratiques enseignantes au sens large. Les remises en question professionnelles, et parfois personnelles, qu'ils impliquent, réclament un partage beaucoup plus intense qu'auparavant entre collègues. Une prise d'informations par questionnaire auprès des déléguées, sur le thème du travail en équipe, a été dès lors entreprise.

En complément au canevas de questions, une définition de cette modalité de travail a été proposée aux déléguées⁸. Elle visait notamment à canaliser les réponses des enseignantes en insistant sur un déroulement et un contenu du travail en équipe en fonction d'un (ou de) but(s) fixé(s) à moyen terme.

Les questions posées aux enseignantes, par l'intermédiaire de leur déléguée, visaient à connaître globalement :

- leurs représentations du travail en équipe et ce qu'elles attendaient de ce mode d'organisation;
- les avantages et les inconvénients de cette modalité de travail;
- les raisons pour lesquelles l'occasion de travailler en équipe ne s'était éventuellement pas présentée;
- lorsqu'un travail en équipe avait été mis sur pied, quel en avait été le but (ou les buts) préalable(s).

Les réponses ont donné lieu à un document de synthèse transmis aux déléguées, à leurs collègues (par l'intermédiaire de la déléguée), ainsi qu'à toutes les directions du canton. Il mettait notamment en exergue quelques jalons susceptibles de favoriser le travail en équipe dans les établissements ou groupements⁹.

Les réponses ont également été présentées dans le cadre de l'une des séances de la Commission de référence du cycle initial (CORECIN). Cette commission, présidée par un adjoint du SENEPS, est composée notamment de directeurs et de conseillers pédagogiques, d'une représentante de l'association de parents d'élèves (APE), d'une représentante de la société pédagogique vaudoise (SPV), de représentants de la formation initiale et continue et d'une représentante de l'unité de recherche en système de pilotage (URSP). Par ailleurs, les synthèses des délég-

⁸ Cette définition s'est fortement inspirée de celle qui est proposée dans les actions de formation continue dispensées par le Bureau de la formation continue (Burofco): on parle de travail en équipe lorsque deux ou plusieurs personnes se réunissent autour d'un projet commun. Le déroulement et le contenu des réunions sont établis en fonction d'un but (ou des buts) fixé à moyen terme. Le ou les buts donnent la direction (l'intention) poursuivie par le travail en équipe.

⁹ Ce document de synthèse concernant le travail en équipe peut être obtenu auprès de l'URSP.

guées ont fait l'objet d'un article publié dans *Deux points* : « ouvrez les guillemets¹⁰.

➤ *Thème 2 : La différenciation pédagogique*

La seconde prise d'informations sur la différenciation menée par l'URSP est en lien avec l'un des mandats de recherche qui lui a été attribué intitulé Gestion de classe et pratiques de différenciation au cycle initial. Elle visait à faire un premier état des lieux des pratiques dans les classes enfantines des établissements ou groupements ayant une déléguée au CODECIN.

Distincte du questionnaire traditionnel, la prise d'information s'est faite sous la forme d'un tableau en lien avec l'un des axes de réflexion du projet EVM (différencier). Tout comme pour le travail en équipe, une description de la différenciation, prise ici dans un sens large, a été proposée aux déléguées, sur la base d'un document de travail du SENEPS¹¹. Ce dernier propose une intention globale à la différenciation : donner à chaque élève de réelles chances de réussite sociale. Elle vise plus spécifiquement à l'épanouissement des élèves, en respectant leurs approches et leur rythme d'apprentissage, à travers la diversification des situations d'apprentissage (dans la classe ou entre les classes), le matériel, les groupes d'élèves, etc.

En fonction de cette définition, les enseignantes avaient à dire :

- a. ce qui était réalisé au CIN et donnait satisfaction;
- b. ce qui était réalisé au CIN mais posait des difficultés;
- c. ce qui n'était pas réalisé au CIN mais devrait être mis en place.

Les réponses des enseignantes ont fait l'objet d'une présentation détaillée au cours d'une séance du CODECIN. Elle a donné l'occasion, à travers une brève approche bibliographique, de tenter un lien entre théorie et pratique. Les avis exprimés par catégorie (a, b ou c) et par mots-clés ont donné lieu à une synthèse mettant plus spécifiquement en valeur les réponses figurant à la fois dans les trois catégories.

Conjointement aux prises d'informations sur la différenciation, des observations de classe ont été mises sur pied au cours des mois de janvier et février 2000. Neuf déléguées avaient accepté que soit menée une observation dans leur classe. Chacune d'entre elles s'est déroulée sur une demi-journée d'école et visait à « examiner » le travail des élèves selon les trois axes suivants : l'organisation du temps, l'organisation de l'espace et la diversité des situations d'apprentissage en classe.

¹⁰ Gilliéron, P. (2000). Le travail en équipe au cycle initial: quelques réflexions, *Deux points* : « ouvrez les guillemets », 9, pp. 14-16.

¹¹ Tableau « Cycle initial », M. Conscience, répondante cantonale du CIN, document de travail du Service enfantin, primaire et secondaire (SENEPS) de 09.1998.

Les visites ont donné lieu à des protocoles d'observation qui seront exploités ultérieurement dans le cadre du mandat de recherche attribué à l'URSP. L'utilisation des informations récoltées par les déléguées dans les établissements ou dans les groupements sur le thème de la différenciation sera également prolongée dans ce cadre.

❖ **BILAN DU FONCTIONNEMENT DU CODECIN**

Au-delà des thèmes ayant fait l'objet de prises d'informations, la création d'un nouveau groupe par les responsables scolaires permet d'en faire un premier bilan après deux années de fonctionnement. L'intention se veut constructive et vise à mettre en valeur certains points utiles à la reconduction éventuelle de groupes de délégués dans les phases de généralisation des changements. Le bilan comporte deux parties; il aborde tout d'abord le point de vue des déléguées puis celui de l'URSP.

♦ **BILAN DES DÉLÉGUÉES**

Au terme de la deuxième année de fonctionnement, les déléguées ont eu l'occasion d'exprimer leur avis concernant leur participation au CODECIN. Elles ont ainsi relevé un certain nombre de points positifs sur les plans institutionnel, professionnel et personnel. Les déléguées qui se sont exprimées considèrent que le Conseil leur a apporté :

- *au niveau institutionnel*
 - un contact direct avec l'adjoint du Service et la répondante cantonale leur permettant d'avoir des informations de «première main» et de poser des questions «en haut lieu»; ce rapprochement des «instances supérieures» est apprécié;
 - une occasion de diversifier les contacts hiérarchiques; le directeur ou le conseiller pédagogique ne sont plus les seuls interlocuteurs possibles;
 - un sentiment d'être dans une situation de communication active; les modalités d'organisation du CODECIN permettent de se sentir en réflexion;
- *au niveau professionnel*
 - un côtoiement de collègues venant de tout le canton permettant de se décentrer de certaines réalités locales; il favorise une «vue d'ensemble» très diverse sur certains points (aménagement des horaires, transports, utilisation des périodes de décharges, etc.);
 - une prise de conscience, à travers les retours des prises d'information, de la richesse des représentations et des pratiques professionnelles; elle favorise une décentration individuelle;
 - un rapprochement avec la recherche donnant l'occasion de bénéficier d'éclairages théoriques différents;
 - un enrichissement professionnel par l'apport d'interventions ciblées et approfondies de personnes venant de l'extérieur comme de l'intérieur du CODECIN;

- *au niveau personnel*
 - un sentiment d'être valorisées, stimulées et écoutées par les responsables scolaires.

Certaines déléguées ont également mis en valeur des points négatifs qui viennent nuancer leur appréciation du CODECIN. Il s'agit notamment d'une impression de perdre son temps lors des premières séances du conseil, d'une réception trop tardive des procès-verbaux des séances ainsi que d'une crainte de ne pas pouvoir continuer à fonctionner au CODECIN de manière satisfaisante si les périodes de décharge ne sont pas reconduites.

Certaines d'entre elles relèvent aussi les efforts à faire, au cours des premiers mois, pour se mettre dans la tâche de déléguée. Ce point sera repris plus bas, dans le bilan de l'URSP. Par ailleurs, la transmission des informations à leurs collègues n'est pas toujours facile, disent-elles. Les séances du CODECIN ne laissent, d'autre part, pas assez de place aux échanges entre le Service et les déléguées et entre les déléguées elles-mêmes. Pour terminer, le nombre d'intervenants extérieurs devrait être augmenté.

Selon l'avis exprimé par les déléguées, les modifications à apporter au CODECIN dans le futur concernent l'instauration d'un moment de bilan ou d'échange à chaque séance (par exemple sur un thème «à chaud», non préparé), une mise en valeur de la suite donnée par le Service aux informations récoltées ainsi qu'une recherche de réponse au problème des établissements «à deux vitesses» (ceux qui ont une déléguée et ceux qui n'en bénéficient pas).

♦ **BILAN DE L'URSP**

Les avis exprimés plus haut montrent que les déléguées sont généralement assez satisfaites de leur participation au CODECIN. Leur fidélité aux réunions, d'une séance à l'autre et d'une année à l'autre, accrédite cette affirmation. La grande qualité d'écoute et le nombre important d'interventions au cours des séances sont aussi des révélateurs du fonctionnement satisfaisant du CODECIN. Plusieurs déléguées soulignent qu'une telle assemblée permet une meilleure considération de leur travail. Elles insistent parfois sur le fait que les maîtresses enfantines, peut-être plus que les autres enseignantes, ont besoin d'une valorisation institutionnelle de leurs tâches professionnelles.

Les discussions consacrées au bilan de la participation des déléguées au CODECIN ont mis en valeur, à mon sens, un point particulier important : il s'agit de leur besoin d'échanges et d'informations, et ceci à tous les niveaux. Les déléguées, et sans doute certaines enseignantes de leur établissement ou groupement, semblent avides de connaître d'autres façons de penser, de créer, de concevoir et de pratiquer leur métier, tant par des échanges avec des collègues du cycle initial qu'avec des collègues des autres cycles ou degrés. Elles sont également intéressées par des informations touchant à l'organisation de leur établissement ou au

fonctionnement du Service qui les emploie. Qui décide de l'introduction des innovations ? Sous quelles influences ? Quelle est leur marge de liberté ? Quels sont les groupes de réflexion qui précèdent les décisions ? Qui en fait partie ? Comment les avis des enseignants peuvent-ils être relayés ? Quels sont les effets réels des réflexions menées dans le terrain ? Quelle est la place de la recherche dans ce processus d'innovation ? Autant de questions relevant du souci de parvenir à inscrire leur pratique dans un tout compréhensible et, en deçà, de consolider leur identité professionnelle à travers la construction d'un langage commun, une connaissance des structures scolaires et une certaine contribution aux décisions. A travers leurs réactions, on peut constater que le système fait souvent figure de boîte noire. Certaines déléguées relèvent la difficulté à obtenir parfois des informations claires et cohérentes, difficulté pouvant être ressentie comme une certaine opacité (paraissant même comme entretenue) du système scolaire. De l'avis de certaines d'entre elles, ce manque de transparence n'aide pas le corps enseignant à se sentir soutenu dans son travail quotidien et limite le sentiment, en période d'intenses réformes, d'appartenir à un projet collectif de grande envergure... et de s'y inscrire.

L'instauration d'une transmission plus directe entre les enseignants et le Service entraîne plus globalement d'autres réflexions et ceci notamment concernant :

- Le temps consacré à la communication.
- Le statut de la personne chargée de la transmission des informations dans les établissements ou groupements.
- La prise en compte des avis exprimés par les enseignants.

➤ *Le temps consacré à la communication*

Une transmission d'informations sous la forme orale ou écrite, à tous niveaux, prend beaucoup de temps. L'horaire habituel des enseignants comporte une part de travail en classe ainsi qu'une part de préparation des cours. La prise en compte du temps de concertation entre enseignants, de relation avec la direction d'école ou de communication avec le Service ne fait généralement pas partie, sauf mesures exceptionnelles, du planning habituel. En période d'innovations, la nécessité de travailler en équipe mais également les formations continues, les éventuels projets d'établissement, les concertations entre maîtres occupent une partie du temps consacré auparavant à la préparation de l'enseignement. La création d'un nouveau canal d'information comme le CODECIN, ayant pour ambition la transmission d'informations auprès des collègues de l'établissement ou du groupement et plus largement au niveau du canton, vient se glisser en plus des tâches professionnelles et des activités périphériques obligatoires. Souvent, disent certaines déléguées, les efforts à consentir pour améliorer la communication doivent trouver une place dans un horaire parfois déjà très chargé.

¹² Les déléguées du CODECIN sont déchargées de leur enseignement une demi période par semaine soit une après-midi par mois. Elles sont par ailleurs remplacées dans leur classe lorsqu'elles se rendent à une séance du CODECIN.

Le travail de la déléguée demande incontestablement une disponibilité supplémentaire. L'enseignante en charge doit assister aux séances du Conseil, convoquer ses collègues, prendre part et gérer les discussions, prendre des notes, faire une synthèse des avis récoltés, veiller à ce que les informations parviennent au destinataire dans les délais. A cela viennent s'ajouter les échanges informels entre collègues à propos des activités et des demandes du CODECIN. Les enseignantes qui acceptent ce travail ont quelques périodes de décharge¹² qui ne suffisent pas, le plus souvent, à la réalisation de l'ensemble des tâches. On peut dès lors se demander si l'on ne crée pas ainsi un canal de communication reposant partiellement sur le volontariat, l'intérêt personnel et le bénéfice symbolique, laissant dans l'ombre ou limitant fortement la poursuite d'objectifs plus collectifs.

Si l'on veut que le travail de la déléguée soit reproductible à moyen ou long terme, il gagnerait à être reconnu comme une tâche professionnelle spécifiquement liée à la communication et à l'information. Ces dernières, à tous les niveaux du système scolaire, devraient occuper une place beaucoup plus importante. Les trois années de mise en application de la réforme qui viennent de s'écouler ont montré sans réserve que la communication et l'information sont absolument nécessaires et indispensables au fonctionnement de l'institution, et ceci tout spécialement en période de fort changement. L'intégration de cette dimension dans le cahier des charges de l'enseignant, actuellement en chantier, semble indispensable.

➤ *Le statut de la personne chargée de la transmission des informations*

La création d'un lien direct entre les responsables scolaires et les enseignants pose également la question du statut de la déléguée et ceci à un double niveau : celui de sa place par rapport au directeur ou au conseiller pédagogique et celui de la légitimité de son rôle face à ses collègues.

En contact régulier avec des cadres du Service, la déléguée reçoit ce que certaines nomment «des informations de première main». Une déléguée n'a cependant aucune fonction hiérarchique spécifique lui permettant de justifier une position privilégiée en matière de communication. Son statut par rapport au directeur et au conseiller pédagogique (qui ont des positions hiérarchiques clairement identifiées) reste très ambigu. Comment les informations entendues par la déléguée sont-elles retransmises ? Par quel canal ? Quelle est la place du directeur et du conseiller pédagogique dans la transmission des informations du Service ? Ceux-ci connaissent-ils le contenu des informations ? En ont-ils perçu le même sens ? Souhaitent-ils toujours que les informations soient largement diffusées ? Même si, lors des premières séances du CODECIN, il a été expressément dit aux délé-

¹³ Si les informations communiquées lors des séances des délégués des établissements ou groupements expérimentateurs ou explorateurs étaient (et sont toujours) préalablement données aux directeurs, ce n'est pas le cas du CODECIN. L'idée de base des premiers délégués par établissement ou groupement était notamment de multiplier les canaux d'information pour améliorer la communication entre le Service et le terrain.

guées que leurs activités ne devaient pas donner lieu à des conflits ou des tensions avec leur directeur ou leur conseiller pédagogique, le rôle des enseignantes, en ligne directe avec le Service, demande à s'inscrire dans un système de communication plus structuré¹³. Ainsi on peut remarquer qu'aujourd'hui les intentions et les modalités d'organisation ne sont encore que peu clarifiées et souvent peu partagées par l'ensemble des acteurs scolaires concernés, à quelque niveau que ce soit.

Par ailleurs, la déléguée, dont la fonction habituelle est d'être une enseignante, n'est pas toujours bien acceptée par ses collègues de l'établissement ou de groupement. Il a déjà été constaté ailleurs (par exemple lorsque des enseignantes deviennent formatrices) toute la difficulté d'être reconnue par ses pairs. La position de déléguée, parfois perçue comme supérieure, peut isoler des autres. Elle peut faire figure d'«œil de Moscou» ou d'arriviste. Selon certaines déléguées, les problèmes rencontrés avec les collègues des établissements ou des groupements concernent également :

- leur surcharge de travail et leur manque de temps;
- une transmission parfois difficile de l'utilité de la démarche de communication du CODECIN;
- un abstentéisme récurrent de certaines collègues aux séances;
- une absence d'avis exprimés oralement ou de retours écrits;
- une délicate direction d'un groupe de discussion parallèlement à une prise de notes;
- une gestion nouvelle des espaces de parole et parfois des conflits.

Le seul enthousiasme et la bonne volonté de la déléguée ne suffisent pas toujours à l'instauration de bonnes relations au sein de l'établissement ou du groupement. Un certain nombre de «solutions» ont été évoquées en séance par les déléguées comme, par exemple, éviter de rendre les réunions obligatoires à tout prix, donner le thème de la prise d'informations avant la séance ou organiser le travail au besoin avec plusieurs groupes restreints.

Après quelques séances du CODECIN et après avoir pris conscience des difficultés que les déléguées peuvent rencontrer dans la réalisation de leur tâche, l'adjoint et la répondante cantonale leur ont proposé une formation au travail en équipe d'adultes. Dispensée par le Bureau de la formation continue (Burofco), le taux de participation à cette offre a montré le besoin et la nécessité de former les déléguées à l'organisation et à la gestion de groupes. Le temps de formation et le soutien personnels qu'impliquent la direction et la gestion d'adultes pour des enseignantes (habituellement en contact avec des enfants) semblent trop souvent sous-estimés.

➤ *La prise en compte des avis exprimés par les enseignants*

La volonté du Service de créer un réseau de prises d'informations auprès des enseignantes par l'intermédiaire de déléguées répond notamment au besoin de «savoir ce qui se passe» dans le terrain et à la préoccupation de créer un réseau utile à la régulation des innovations. La récolte des avis exprimés par les enseignants pose au moins une question : celle de leur prise en compte réelle dans un processus régulateur. Si la volonté de donner suite aux tendances explicitées n'a pas à être mise en doute, la possibilité de le faire au niveau de l'institution n'est pas aussi évidente, et ceci pour deux raisons au moins.

La première tient à l'ampleur de la diversité des pratiques, probablement plus importante encore en période d'application d'innovations. Chaque enseignante perçoit le changement différemment, tente de le mettre en œuvre (parfois partiellement, voire pas du tout) dans le cadre d'une organisation professionnelle personnelle préexistante. Les choix, les attitudes, les représentations et les pratiques dans les classes sont, on le sait, fort mal connues et peu définies. S'il est possible d'améliorer, au travers des tâches des déléguées, la communication et la connaissance réciproque entre responsables scolaires et enseignants, il semble difficile de dégager ainsi une véritable image globale de la mise en application d'innovations dans le terrain. Il devient, dans ces conditions, partiellement illusoire de dégager des informations pertinentes suffisamment exhaustives et fiables en vue de prises de décisions touchant l'ensemble du système. L'obtention d'indices forts est cependant indispensable à une régulation dite formative des innovations au niveau général. Les récents événements concernant l'évaluation des apprentissages des élèves (notamment la périodicité du carnet, les codes dits formatifs, les intitulés des colonnes) ont montré que, malgré la mise sur pied de canaux de prises d'information par le Service, les désaccords fondamentaux ne parviennent pas à s'exprimer clairement via les délégués et les enseignants consultés par ce biais. D'éventuelles solutions aux problèmes rencontrés ne s'imposent pas davantage ainsi.

La seconde difficulté tient au contexte plus général dans lequel s'inscrit tout système scolaire. Les contraintes ne proviennent pas que de l'intérieur; elles émanent aussi des influences qu'exerce le monde extérieur sur l'école. On peut citer ainsi certaines réalités économiques, politiques et sociales qui l'entourent. En périodes d'innovations, les premières conditionnent beaucoup le déroulement des changements. La limitation des budgets scolaires est fréquemment invoquée en réponse aux demandes des enseignants. Plus largement, les exigences des milieux professionnels orientent également les décisions prises par les responsables scolaires. Sur le plan social, les nombreuses modifications qui touchent la composition et l'organisation des familles ainsi que l'attention accrue que les parents portent au déroulement de la scolarité de leur enfant demandent à la fois une ouverture et une prise en compte plus forte des partenaires dans les décisions scolaires. Quant au monde politique, les conceptions très divergentes de l'école que défendent les partis engendrent inévitablement des compromis et des propositions

parfois peu linéaires en matière scolaire. Guidées par d'autres logiques, qui n'ont parfois plus grand-chose à voir avec des considérations pédagogiques, les décisions ne prennent dès lors pas toujours en compte les avis exprimés par les enseignants, fussent-ils connus. La détermination, l'explicitation et la reconnaissance de ces influences sur l'école sont constitutives de tout dialogue et, au delà, de toute communication entre acteurs scolaires. Elles permettent d'aborder la complexité, de délimiter et d'accepter plus clairement la part d'action des uns et des autres.

Des impératifs internes ou externes conditionnent donc souvent (sans pour autant l'annuler totalement) la possibilité réelle de tenir compte des avis exprimés par les délégués et, plus largement, par le corps enseignant. Il s'agit peut-être pour les responsables scolaires d'exposer plus clairement ces différentes réalités. Un individu consulté (quel qu'il soit et sur quelque sujet que ce soit) doit admettre que ce n'est pas parce qu'on lui demande son avis que quelque chose va forcément changer à court ou moyen terme au niveau des petites entités collectives ou de l'ensemble du système. Le processus de changement n'obéit pas à des règles simples. Lorsque l'on accepte de jouer le rôle de délégué, mieux vaut le savoir et admettre d'emblée que les diverses réalités internes et externes à l'école font partie des «règles du jeu».

Alors, pourquoi les délégués souhaitent-elles s'informer et prendre du temps pour communiquer, peut-on se demander ? Sans doute en premier lieu par besoin personnel. Si connaître ou comprendre n'a pas toujours les effets escomptés sur le groupe, l'établissement ou l'institution, les bénéfices individuels sont généralement importants. Dans le cadre du CODECIN, les «simples» apports personnels semblent bien être déterminants pour bon nombre de délégués, et ceci au-delà de toute ambition de changement collectif, même si celui-ci n'est pas totalement absent de leur engagement. Selon les intentions de départ, le CODECIN constitue d'abord un espace d'informations réciproques et un lieu d'écoute autour de la mise en place d'innovations. L'intention de régulation formative du changement souhaité par les responsables scolaires semble donc bien ici s'opérer au niveau individuel (intégrant parfois l'équipe d'enseignants et l'établissement). Dans cette perspective, les effets de la création d'un conseil sont au bénéfice de l'ensemble des acteurs impliqués.

A l'avenir, la reconduction de groupes de délégués au moment de la généralisation des innovations pourrait ainsi viser d'autres objectifs (distincts et complémentaires mais tout aussi importants) que ceux liés directement au pilotage du système. Un conseil par cycle ou degré rendrait possible la création et le maintien d'un espace nouveau de communication et de connaissance permettant aux enseignants notamment :

- d'évoquer le travail pratique et de réflexion entrepris dans les classes;
- de rappeler les besoins et les priorités du terrain;
- de percevoir différentes représentations de leur métier;

- d'échanger sur les pratiques professionnelles;
- de prendre connaissance du travail entrepris au niveau des responsables de l'institution;
- d'appréhender les contraintes liées au fonctionnement du système;
- de construire un sens aux intentions de réforme;
- de s'inscrire dans un projet plus large.

Pour les responsables scolaires, un conseil de délégués leur permettrait notamment :

- d'informer sur le fonctionnement de l'institution;
- d'évoquer les tâches réalisées autour du pilotage des innovations;
- de valoriser et d'échanger sur les intentions et les buts des changements;
- de percevoir la diversité des représentations;
- d'appréhender les différentes approches et pratiques professionnelles;
- d'entrevoir ainsi un certain nombre d'impératifs concrets dans l'application des innovations;
- de cibler quelques contenus de formation initiale et continue;
- d'évoquer des tendances lors de prises de décisions institutionnelles.

Lorsque les politiques ou les responsables scolaires évoquent le souci de régulation des innovations, il s'agit dès lors de bien distinguer si les actions entreprises ont des incidences premières au niveau individuel (qui peut comprendre aussi l'équipe d'enseignants et l'établissement) ou au niveau institutionnel et plus particulièrement dans le processus des réflexions et de décisions lié au pilotage du système.

¹⁴ Rappelons que le premier groupe de délégués du cycle de transition mis sur pied au cours de l'année scolaire 97-98 a été organisé sur proposition de chercheurs du Centre vaudois de recherche pédagogique.

¹⁵ Cf. *Rapport d'activité 2000* de l'Unité de recherche en système de pilotage (URSP), février 2001.

❖ **IMPLICATION DE L'URSP DANS DES GROUPES DE DÉLÉGUÉS AU MOMENT DE LA GÉNÉRALISATION DES INNOVATIONS**

Dès le début de la mise en œuvre du projet EVM (année scolaire 97-98), certains collaborateurs de l'URSP ont été étroitement associés aux accompagnements organisés par le Service¹⁴. Dans ce cadre, en lien avec les mandats de suivis des phases expérimentales et exploratoires attribués à l'URSP, les tâches des chercheurs visaient à établir des points de situation sur certains thèmes liés aux innovations, à identifier les acquis et les difficultés et à favoriser une prise de conscience de la diversité des représentations et des pratiques. Ciblée sur une mise en réflexion individuelle des enseignants, voire des équipes pédagogiques ou de l'établissement et sur une traduction synthétique de tendances dans l'application des innovations, la participation de l'URSP aux groupes de délégués offrait (et offre encore pour les explorations en cours) une éventuelle collaboration méthodologique aux prises d'informations du Service, un appui à l'organisation et à la gestion des réunions ainsi qu'une aide à l'insertion de contenus informatifs lors des séances. Sur le plan individuel, les apports de ces mandats ont été très riches pour les chercheurs. Le côtoiement régulier avec les délégués et les responsables scolaires donne une connaissance et une perception à la fois du contenu, de l'organisation et de la mise en application des innovations tout à fait intéressantes.

Cette collaboration, parfois intensive et très prenante au niveau du temps attribué aux différentes tâches, se conçoit pleinement dans des phases d'expérimentation et d'exploration des innovations. Par contre, au moment de la généralisation des changements à l'ensemble des classes du canton, l'implication de l'URSP dans des groupes de délégués ne peut être envisagée selon les mêmes modalités de fonctionnement et ceci pour au moins trois raisons.

Le premier argument concerne le mandat global attribué à l'URSP dès janvier 99. Pour répondre à la demande de régulation et d'aide au pilotage des innovations, l'engagement de l'unité s'est effectué de trois manières différentes : l'intervention dans des groupes de travail ou des commissions de référence, le suivi des phases d'expérimentation et d'exploration et la réalisation de recherches centrées sur certains aspects de la réforme (y compris l'analyse d'indicateurs statistiques)¹⁵. Les prises d'informations menées jusqu'ici par l'URSP dans le cadre des groupes de délégués n'ont eu de sens que par rapport aux sujets interrogés (les établissements ou groupements expérimentateurs ou explorateurs ou, dans le cadre du CODECIN, un nombre restreint d'établissements ou de groupements répartis dans le canton). On ne saurait considérer d'office que leur contenu puisse avoir une portée plus générale. L'aide au pilotage de la réforme scolaire, telle qu'elle a été conçue au départ dans les tâches attribuées à l'URSP, comporte certes des intentions de régulation des innovations sur le plan individuel à court et moyen terme, mais également sur le plan institutionnel à moyen et long terme. Or, comme on a pu le voir plus haut, le fonctionnement des délégués engage les

enseignants à modifier leurs représentations et leurs pratiques individuelles et apporte aux chercheurs, tout comme aux responsables scolaires, de précieuses informations, mais il comporte des effets plus limités sur la régulation du système dans son ensemble. Au moment de la généralisation des innovations, les modalités d'organisation des prises d'information via les délégués ne donnent pas des indices suffisamment précis en vue d'étayer les éventuelles prises de décisions nécessaires au pilotage de la réforme. L'obtention de données plus fiables réclame certaines rigueurs méthodologiques telles que la constitution d'un cadre théorique, la construction d'une instrumentation de récolte de données, la définition de dimensions de l'échantillon ou le traitement des données. Ces différentes étapes sont nécessaires à l'appréhension plus objective de la réalité (même si l'objectivité parfaite en sciences humaines n'existe pas). Elles réclament du temps et semblent devoir s'inscrire dans un travail de recherche distinct et sans doute complémentaire de celui qui a été réalisé jusqu'ici au cours des suivis de la mise en application des innovations.

Deuxièmement, dans le cadre de la généralisation de la mise en œuvre d'une réforme scolaire, l'aide au pilotage souhaité par les institutions, ne peut avoir lieu qu'au travers de descriptions et d'analyses suffisamment distancées des options politiques et des choix institutionnels. Le sens critique (dans le sens positif et négatif) s'accommode mal de l'implication trop personnelle du chercheur dans la mise en œuvre exploratoire des innovations ainsi que dans la gestion et l'observation directe de groupes organisés par les responsables scolaires. Le fait de devenir à la fois «juge et partie» comporte, on le sait, des inconvénients majeurs.

Et, pour terminer, les forces mises à disposition actuellement pour effectuer les tâches de régulation des innovations ne permettent pas aux chercheurs de s'impliquer de manière efficace à la fois dans des groupes de délégués et dans des recherches plus ciblées sur l'aide au pilotage de la réforme scolaire. Si la participation des chercheurs devait être sollicitée dans l'accompagnement de la généralisation des innovations, elle devrait faire l'objet d'une redéfinition et d'un redimensionnement importants.

Pour l'URSP, les bénéfices retirés de l'implication des chercheurs auprès des délégués au cours des phases d'expérimentation et d'exploration sont incontestables. L'espace d'écoute que constituent ces groupes de travail permet aux chercheurs d'avoir une perception du terrain nécessaire à une (re)connaissance de l'impact des innovations. La généralisation de ces dernières réclame toutefois une redéfinition des tâches de recherche si celles-ci doivent s'inscrire dans un processus de régulation du système d'enseignement. Un espace de travail nouveau, situé entre les connaissances théoriques des sciences de l'éducation et l'analyse des pratiques enseignantes dans un contexte politique et économique bien spécifique, semble se construire actuellement. Dans ce cadre, la connaissance plus objective des pratiques enseignantes ainsi que la question de la faisabilité des innovations en contexte (tenant compte des réalités quotidiennes) paraissent de plus en plus centrales.

Les recherches qui sont menées actuellement ou qui doivent être entreprises ultérieurement tireront tous les bénéfices des expériences et des réflexions réalisées au cours des suivis de la mise en œuvre de la réforme scolaire ainsi que des nombreux contacts et relations établis au cours de ces dernières années. Elles auront à composer avec divers éléments, pas toujours faciles à mettre en synergie, parmi lesquels on peut citer le maintien d'une proximité forte avec le terrain pédagogique et la pertinence des analyses dans les prises de décision des responsables scolaires.