



HAL
open science

Le Lieu d'éducation Associé Nice-Nucera, territoire d'une recherche multipartenariale

Nicole Biagioli, Serge Quilio, Frédéric Torterat

► To cite this version:

Nicole Biagioli, Serge Quilio, Frédéric Torterat. Le Lieu d'éducation Associé Nice-Nucera, territoire d'une recherche multipartenariale. Cora Cohen-Azria, Marie-Pierre Chopin, Denise Orange-Ravachol. Questionner l'espace, Les méthodes de recherche en didactiques (4), Presses universitaires Septentrion, pp.163-176, 2016, Éducation et didactiques, 978-2-7574-1158-2. hal-03146156

HAL Id: hal-03146156

<https://hal.science/hal-03146156>

Submitted on 18 Feb 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Article publié dans **Questionner l'espace, Les méthodes de recherche en didactiques (4) (Cora Cohen-Azria, Marie-Pierre Chopin, Denise Orange-Ravachol, dir.)**, Presses Universitaires Septentrion, Collection « Éducation et didactiques », 2016, pp. 163-176, ISBN : 978-2-7574-1158-2

fichier auteur

Le Lieu d'éducation Associé Nice-Nucera, territoire d'une recherche multipartenariale

*Nicole BIAGIOLI*¹

Université de Nice, EA 6308 I3DL

Serge QUILIO

Université de Nice, EA 6308 I3DL

Frédéric TORTERAT

Université de Nice, EA 6308 I3DL

1. Introduction

« De nouveaux espaces pour la recherche en éducation » : tel est le slogan du blog dédié aux Lieux d'éducation Associés (désormais LÉA), créés en 2011, sur le site de l'Institut Français de l'Éducation (désormais IFÉ). Dénomination et conception (« Il s'agit de considérer l'éducation comme un fait social total et de fonder des recherches en éducation sur l'action conjointe entre chercheurs et acteurs du terrain », *ibid.*), soulignent le rôle joué par le paramètre spatial dans cette nouvelle structure de recherche. Dans les recherches en didactique, ce paramètre n'avait jusqu'alors été convoqué qu'indirectement : métaphoriquement, pour « mettre l'élève au centre des apprentissages » ; métonymiquement, pour étudier les effets des dispositifs didactiques (mésogénèse), le plus souvent limités au périmètre de la classe.

L'importance accordée à l'espace de la recherche marque la structure des LÉA qui se caractérise par :

- une conception holistique de l'éducation, qui englobe l'école et ses entours et remet en cause la dichotomie instruction/éducation ;
- une organisation multipartenariale (entre l'école et les autres acteurs éducatifs) ;

¹ N. Biagioli est directrice du laboratoire I3DL et chercheur intervenant dans le LÉA Nucera, S. Quilio siège au comité de pilotage national des LÉA, F. Torterat est chercheur intervenant et référent IFE du LÉA Nucera.

– la nécessité, vu la complexité du système mis en place, de penser la recherche sur un temps long (3 ans minimum), permettant d’observer l’évolution des micro-, méso- et macrostructures sociales impliquées.

Les LéA offrent l’opportunité de mener des recherches-formations collaboratives, de type *cooperative engineering* (Sensevy, Forest, Quilio et Morales, 2013), qui dépendent en grande partie des représentations et de l’expérience des différentes catégories d’acteurs, mais aussi de la façon dont ils déterminent et occupent leurs territoires respectifs.

Le LéA Nucéra, objet de notre étude, est situé dans une zone d’éducation prioritaire devenue Réseau d’Éducation Prioritaire (REP+) lors de la refondation de l’éducation prioritaire en 2014, soit un an après le début du projet. En 2013-2014, il a concerné 237 élèves, pour éviter que compte tenu de la mobilité des familles et des contraintes organisationnelles d’un LéA en zone ECLAIR, les effectifs ne soient réduits au-delà des deux tiers en fin de parcours. Malgré une rentrée marquée par l’application de réformes contestées et la difficile mise en place du REP+, les effectifs de la session 2015 s’élèvent à 221 élèves, soit 93,25 % de ceux de la première session. Nous avons choisi d’emblée de répartir la cohorte entre cycle 1 et cycle 3 afin d’observer simultanément les seuils – CP, CE1 et Cycle 3– 6^{ème}-5^{ème}.

Au sein des LéA, la spécificité du LéA Nucéra est double : d’une part, il est consacré à des apprentissages inscrits dans un cadre académique : les apprentissages lexicaux, portés à l’école par l’ensemble des disciplines, ce qui fait d’eux un objet de recherche interdidactique (Biagioli, Torterat, 2012); d’autre part, les acteurs de terrain impliqués aux côtés des chercheurs sont non seulement des enseignants mais aussi des personnels d’encadrement scolaires, des partenaires périscolaires (associations, bibliothèques, centres d’animation culturelle), des responsables de la Ville en charge de la coordination de l’action culturelle et sociale, et bien sûr les parents. En effet, le protocole expérimental fait se succéder à la phase d’apprentissage scolaire une phase de réemploi à l’extérieur de l’école avant l’évaluation-bilan.

Nous allons montrer comment un dispositif de recherche didactique collaborative de longue durée implanté dans une zone REP+, caractérisée par une forte densité d’initiatives et de projets rarement coordonnés, peut recomposer à son profit les territoires institutionnels des différents partenaires et redéfinir les rôles et les apprentissages.

Nous exposerons successivement le cadre théorique du projet, le découpage des territoires avec lequel il a dû composer, et la constitution du territoire interdidactique qui lui est propre.

2. Cadre théorique du projet

Le cadre théorique mobilisé pour ce type de recherche est nécessairement pluridisciplinaire. Il s’agit de se munir d’outils facilitant la gestion d’une équipe pluri-professionnelle dans la durée sans négliger l’aspect strictement didactique de l’objectif : améliorer les compétences lexicales des élèves, avec ce que cela implique de répercussions sur les pratiques enseignantes.

Des études récentes sur le partenariat entre chercheurs et enseignants ont établi qu’il favorise à la fois le développement professionnel et le changement de regard sur la recherche (Jorro, Maire Sandoz et Watrelot, 2011).

Concernant la gestion des équipes de recherche pluri-professionnelles, Donovan, Wigdor et Snow (2003, 3) insistent sur le caractère ardu et aléatoire des négociations entreprises par les chercheurs auprès des structures éducatives :

Educational researchers have traditionally had to negotiate access to schools or districts every time they started a new project. Each such negotiation could involve lengthy exchanges and reviews, always with uncertain outcomes. In other words, researchers were supplicants rather than partners with the schools/districts where they worked.

T. Greacen rapporte que dans le secteur de la santé, certains programmes « échouent » du fait d'un manque de consultation et d'implication de chacun (Géry, 2013). Si dans la santé comme dans l'éducation les bénéfices de la recherche collaborative sont indéniables en termes de co-formation et d'autoformation pour les chercheurs comme pour les praticiens, sa mise en route apparaît délicate. En l'absence de modèles prévisionnels, il est fait recours à l'analyse comparée des champs professionnels qui a au moins le mérite de décentrer les expériences. L'accent est mis sur le repérage et la valorisation des ressources de chaque partenaire, ce que J. Benveniste, une chercheuse australienne qui a expérimenté un multipartenariat en recherche éducative à Victoria appelle *Strengths-Based approach*, approche basée sur les forces disponibles².

Le lexique, objet de la recherche, a été choisi pour sa teneur interdidactique³ mais également interculturelle, dans l'interculturalité restreinte du groupe-projet. En effet, l'amélioration du capital lexical disponible au sortir du collège était inscrite dans le projet de la zone Eclair. « Garantir l'acquisition du "Lire, écrire, parler" et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun » figure en tête de liste des objectifs des REP+ (education.gouv.fr). Et le programme de réussite éducative (PRE) du Contrat Urbain de Cohésion Sociale de la Ville de Nice (CUCS) prévoit de renforcer la lutte contre l'illettrisme et le décrochage scolaire dans la mesure où « La maîtrise du français s'impose comme un vecteur de promotion sociale et professionnelle et un outil premier de citoyenneté et d'autonomie » (CUCS de la Ville de Nice, 2007-2009, p.18).

L'objectif didactique a été approché dans la triple perspective de la structuration du lexique en discours (les mots et leurs contextes), des acquisitions, et des apprentissages, mettant à contribution la lexicologie (Picoche, 1992), la psychologie du développement (Boudreau et Grondin, 2012), et l'interdidactique (Biagioli, 2014). L'opération de catégorisation, objet des expérimentations de la session 2014, était déjà bien documentée par la recherche à la fois en termes d'acquisition (Dubois et Resche-Rigon, 1995 ; Parisse et Le Normand, 1997 ; Gelman, Goetz, Sarnecka et Flukes, 2008) et d'apprentissage (Gelman et Raman, 2003 ; Kalénine, Bonthoux et Borghi, 2009 ; Monnier et Bonthoux, 2011).

C'est la gestion du projet qui a nécessité la réflexion la plus poussée quand il s'est agi d'élaborer le cadre théorique. Outre les règles générales des conduites à projet établies par Boutinet ([1993], 2014) qui impliquent par exemple de faire porter la négociation du projet sur la conception comme sur la réalisation, sous peine de limiter les partenaires au rôle d'exécutants ou de facilitateurs, nous devons nous assurer que la diversité des points de vue ne bloquerait pas la réalisation, et, une fois les obstacles surmontés, ne déboucherait pas sur des quiproquos, chacun

² "A strengths-based approach aims to build resilience and focuses on prevention. Strengths include what people have learned about themselves, others and the world, their personal characteristics, their talents and abilities, and their personal stories and experiences" (Benveniste, 2013, 42).

³ S'agissant du lexique, l'approche interdidactique consiste à articuler les apprentissages linguistiques de la langue première avec les apprentissages des autres disciplines. Refusant l'alternative du choix entre français transversal et cloisonnement disciplinaire, nous intégrons les apports linguistiques dans les apprentissages disciplinaires en nous inspirant du modèle EMILE (Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère). Nous appliquons au jargon et à la culture disciplinaires les outils linguistiques, pragmatiques, communicationnels et inter-culturels de la didactique des langues.

entendant des choses différentes sous les mots employés. Il nous fallait trouver un modèle susceptible d'accompagner la mise en place, le temps du projet, d'un « métier » commun centré sur les apprentissages lexicaux.

Nous avons choisi d'adapter à la recherche en didactique la notion de territoire élaborée par les géographes, parce que la reconnaissance des territoires est une condition nécessaire de la recherche multipartenariale, et que les territoires convoqués étaient ceux que traversaient les élèves dans leur vie quotidienne et dont ils devaient maîtriser les usages discursifs.

En géographie, cette notion a connu deux périodes, une de construction, une de déconstruction. La première est illustrée par la définition de Le Berre (1995, 622) :

Le territoire peut être défini comme la portion de la surface terrestre appropriée par un groupe social pour assurer sa reproduction et la satisfaction de ses besoins vitaux. Tout groupe aménage et gère cette étendue de terre qui possède alors une unité de fonctionnement, celle que le groupe lui assigne. Le résultat est la production d'un territoire doté dans le temps d'une certaine stabilité. Comprendre un territoire signifie d'abord mettre en évidence les interactions entre un groupe social et son territoire.

Cette définition initiale fait apparaître le territoire comme un construit culturel, issu de la nécessité de penser l'organisation de la vie en fonction des contraintes du lieu. Elle a l'avantage de ne pas éliminer la variable temporelle et de pouvoir s'appliquer à tout groupe social. Une fois constituée, la géographie des territoires va fournir une définition plus dynamique des territoires : « à partir de leur identification, de la déconstruction des intentionnalités qui s'y projettent et de la mise en évidence de leur fonction spatiale » (Elissalde, 2002, 193). Si la recherche en didactique veut assigner à la notion de territoire une fonction autre que métaphorique, elle doit revenir aux conditions initiales de l'allocation du territoire et donc à la problématique éducative. Il lui faut identifier les modalités d'appropriation du territoire didactique, défini comme l'espace occupé par les acteurs de l'enseignement-apprentissage, et prendre conscience des constructions culturelles sur lesquelles repose son découpage. Notons toutefois que dans une recherche collaborative, la déconstruction opère selon deux voies : la méthodologie de recherche, et l'action partagée, qui ensemble donnent naissance au nouveau territoire. La notion est donc susceptible de nourrir le projet depuis sa mise en route jusqu'à son achèvement.

3. Découpage des territoires

Lieu où le projet est conçu, conduit et évalué, le LéA est pré-contraint par l'origine, le métier et les fonctions de ses acteurs. L'état du(es) lieu(x) préalable ne saurait donc se limiter au catalogue des ressources mises en commun, comme préconisé dans la Strengths-Based approach. En effet, non seulement ces ressources se révèlent très souvent au hasard de l'action, mais leur utilisation est conditionnée par les obligations qui pèsent sur les acteurs. La lecture des territoires des acteurs du projet est donc indispensable à sa territorialisation, c'est-à-dire à son appropriation par le collectif et à la constitution même de ce collectif.

Comme le montre la figure 1, chaque acteur doit être envisagé non seulement comme un individu exerçant une fonction spécifique marquant une étape dans un parcours personnel, mais aussi comme membre d'un groupe professionnel exerçant son activité dans un lieu donné. Ce groupe est géré par une structure institutionnalisée à des degrés divers qui assure le recrutement de ses membres ainsi que le contrôle, la rétribution et l'évaluation de leurs prestations. C'est cette structure que nous désignons par le terme générique de « pilotage externe ». Les parents entrent dans cette définition, en tant que responsables de leurs enfants, sur le plan civil et sur le plan

scolaire, mais aussi, le cas échéant, en tant que professionnels dont les disponibilités doivent être prises en compte si on veut les impliquer dans un projet éducatif.

Le pilotage interne du projet est tributaire des pilotages externes des institutions engagées à travers ses membres. Pour les besoins de la schématisation nous avons limité leur nombre à deux mais ils sont évidemment plus nombreux. Appartenant à des groupes professionnels différents, les individus se retrouvent dans le groupe de pilotage interne du projet (flèches blanches). Ils sont amenés à expliciter leurs cadres institutionnels respectifs pour les subordonner aux contraintes et enjeux du projet LÉA ; ce qui a pour effet d'interroger les rôles et fonctions des pilotages externes des groupes professionnels (flèches pleines).

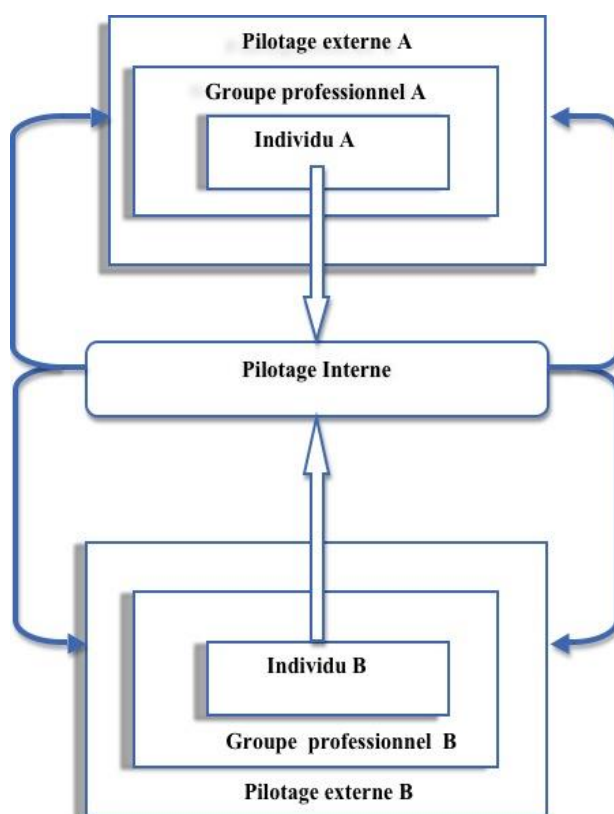


Figure 1-La dynamique des pilotages

La réussite du projet repose sur la capacité de ses acteurs à passer d'un périmètre décrété *a priori* à la constitution d'un territoire du projet, avec son organisation, ses enjeux et sa culture. Le cadre institutionnel des LÉA prévoit un binôme de rattachement à l'IFE, formé d'un référent IFE, chercheur dans un laboratoire et d'un référent LÉA, professionnel de terrain. Une convention est signée entre les institutions partenaires. Dans la logique des conduites à projet, il revient à chaque LÉA d'établir son mode et son groupe de pilotage. Tant à cause de l'ampleur du projet que du nombre et de la complexité structurelle des institutions engagées, nous avons opté pour un pilotage à la fois collaboratif et participatif, avec l'intégration dans le groupe de pilotage de membres des pilotages externes (principal-adjoint de collègue, inspecteur de circonscription primaire), et des invitations réciproques (ex : des chercheurs aux conseils du REP+ et de la politique de la ville, des partenaires du projet aux conseils du laboratoire).

Le groupe de pilotage interne répartit les moyens, recrute les expérimentateurs, organise les sessions d'expérimentation. Il est également en charge de l'évaluation interne qui infléchit la conduite du projet. Cependant ses activités sont souvent contrariées par les logiques territoriales des participants. Les obstacles sont ou peuvent être perçus comme externes, *i. e.* ne dépendant pas des sujets, ou comme internes. Leur juste évaluation contribue à cimenter l'entente, mais elle est délicate car le propre du territoire est de mêler inextricablement les réalités géographiques et organisationnelles et les motivations humaines. Les problèmes relatifs à l'espace cachent souvent des revendications identitaires. Il a fallu environ un an pour que le choix des lieux de réunion cesse d'être protocolaire pour devenir utilitaire : que les enseignants se déplacent dans les associations et les associatifs les uns chez les autres.

Le bon fonctionnement du projet repose sur la capacité de ses pilotes à infléchir en sa faveur le fonctionnement de leurs institutions d'appartenance. Il faut aussi éviter les perturbations susceptibles de détériorer l'image du projet auprès des acteurs témoins qui ne participent pas directement au projet mais peuvent être appelés à y entrer.

Enfin, dernier trait des territoires professionnels, la culture qui les caractérise tend souvent à s'exprimer sans ménagement quand elle entre en contact avec celles d'autres territoires. C'est le propre de l'habitus, dont Bourdieu souligne qu'il est « à la fois principe générateur de pratiques objectivement classables et système de classement [...] de ces pratiques », et que « c'est la relation entre les deux capacités qui définissent l'habitus, capacité de produire des pratiques et des œuvres classables, capacité de différencier et d'apprécier pratiques et produits (goût), que se constitue le monde social représenté, c'est-à-dire l'espace des styles de vie » (Bourdieu, 1979, 190). Dans l'univers d'un REP+, les mondes sociaux représentés sont parfois très éloignés, même si seule une rue les sépare⁴. Il en va de même pour les mondes professionnels : éducation nationale à l'intérieur de laquelle maternelle, primaire, secondaire et supérieur demeurent cloisonnés ; associations souvent en concurrence entre elles.

Le territoire du projet naît peu à peu de ces frottements ainsi que de la remise à plat périodique de ses enjeux et de la décision de le poursuivre. Son institutionnalisation passe par un réajustement éclairé des priorités, qui ne doit pas se laisser arrêter par la crainte de bouleverser les prérogatives réelles ou fantasmées de tel ou tel territoire. Ainsi a-t-il été décidé, à l'issue de la première année, de caler le calendrier des expérimentations sur les périodes d'intervention des familles, des bibliothèques, et des associations car c'était la seule façon de pouvoir les intégrer dans la démarche. C'est aussi à cette époque que nous avons pris conscience de l'importance du suivi de cohorte. La première année, les expérimentateurs étaient les enseignants des classes des élèves de la cohorte. La deuxième année, les élèves ayant changé de classe ou d'école, les expérimentateurs n'étaient plus que très rarement leurs enseignants habituels. Nous avons ainsi eu la preuve que le territoire du projet tendait à épouser celui de la cohorte et se déplaçait avec elle.

4. Émergence du territoire de projet

Les projets multipartenariaux qui tendent à se généraliser dans la recherche en didactique sont une invite à relire la Psychologie des conduites à projet, vingt-deux ans après sa parution en 1993. Boutinet y accorde une attention particulière à la coexistence d'une pluralité de projets (p. 98) dès que l'on envisage « le projet d'ensemble d'une opération située dans le long terme », mais aussi

⁴ Le CUCS parle « de quartiers ou micro-quartiers isolés les uns des autres » (2009, 37).

aux caractéristiques du projet dans le milieu éducatif. Il revendique le pragmatisme de Dewey comme source d'inspiration, à travers l'école de Chicago, cette école d'architecture qui a essayé « sans doute pour la première fois de poser les liens possibles unissant le projet technique notamment architectural au projet humain, principalement pédagogique » (p. 15). Si le projet pédagogique est le prototype des projets à visée sociale comme le projet architectural l'est des projets à visée technique, cela ne signifie pas qu'il y ait deux types de projets, techniques et humains, mais que tout projet comporte ces deux faces, à des degrés variables.

C'est donc l'éducation tout entière qui relève de la démarche de projet en ce qu'elle vise le développement de l'individu en harmonie avec son environnement physique et social. Toutefois, en même temps qu'il oppose « l'espace des non-lieux » « programmatique, rationalisé, bureaucratisé » à l'espace des projets qui « tentent de redonner sens à certains espaces », comme « l'espace du lycée à travers son projet d'établissement » (p. 72), Boutinet met en garde contre les dérives du projet pédagogique dues à la forme scolaire. Afin de garantir l'égalité de traitement pour tous les élèves, celle-ci impose l'élémentation et la graduation des savoirs (par le biais des programmes) au lieu d'en laisser l'initiative à l'enseignant. Il en conclut que « le projet pédagogique, centré sur des buts négociés à atteindre et sur les modalités pour les atteindre, appelle son complémentaire, la pédagogie du projet qui met dans le moment présent les acteurs en situation de choisir, de décider, d'agir » (p. 49) ; non sans signaler toutefois que « la pédagogie de projet dans son souci de valoriser continuellement l'apprenant montre sa fragilité et ses exigences » (p. 50).

Aujourd'hui les enseignants éprouvent de plus en plus de difficultés à négocier leur projet pédagogique avec des élèves qui leur semblent de moins en moins en mesure de le comprendre. La pédagogie de projet a accru les inégalités scolaires, car si elle humanise les relations entre enseignants et élèves, elle le fait sur des objets qui ne sont pas directement liés à la maîtrise des savoirs, mais qui la présupposent. Enfin, la notion même de projet s'est banalisée. Les enseignants n'ont pas toujours conscience que leur pratique quotidienne d'adaptation des objectifs et contenus scolaires aux réalités du terrain est une conduite à projet, et beaucoup se sont lassés de la pédagogie de projet, qui apparaît souvent comme une charge supplémentaire. Elle a migré ailleurs : dans les associations, ou les familles à fort projet éducatif, moins contraintes par le cadre institutionnel de l'école. L'ouverture de l'école sur le monde qu'elle assurait s'en est trouvée compromise.

Actuellement le seul espace dans le milieu éducatif qui reste ouvert à la culture du projet est celui de la recherche. Bachelard cité par Boutinet (p. 29) disait déjà dans *Le nouvel esprit scientifique* (1934, p. 15) : « Au-delà du sujet, au-delà de l'objet immédiat, la science moderne se fonde sur le projet. Dans la pensée scientifique, la méditation de l'objet par le sujet prend toujours la forme d'un projet ».

Nous avons souhaité que notre projet épouse le projet pédagogique des enseignants sans l'alourdir ni le perturber, mais qu'en même temps il les aide à passer – pour reprendre la terminologie de Boutinet – du statut d'« acteurs-assujettis » à des projets qui les dépassent, à celui d'« auteurs-acteurs » de leur projet. Toutefois, ne voulant pas sacrifier la dimension culturelle et interculturelle de la pédagogie de projet, nous avons choisi comme objet de recherche le lexique qui est un contenu de savoir à la fois explicite – on le retrouve à tous les niveaux du curriculum dans toutes les disciplines –, et largement implicite dans les apprentissages scolaires comme extra-

scolaires.

« Les élèves apprennent et se modifient aussi en dehors de l'activité du professeur » (Talbot, 2012, 24). Ni les enseignants ni les autres partenaires éducatifs n'en ont forcément conscience. Leur co-intervention dans le projet permet d'étudier les conséquences de l'implication, de l'explicitation, et de leur alternance sur la totalité des apprentissages vécus par les élèves, même si ce n'est que sur un point. Nous avons élargi l'étude de l'écart entre pratiques effectives et pratiques déclarées (Bressoux, 2001), standard des recherches sur les pratiques enseignantes, à l'ensemble des intervenants éducatifs. Il fallait pour cela avoir accès aux représentations qui sous-tendent leurs postures professionnelles. Nous avons donc prévu d'enquêter sur les représentations des acteurs à propos du lexique.

La découverte de la continuité des pratiques éducatives et la confrontation des représentations sont les deux forces qui ont présidé à la construction du territoire de notre projet et lui ont donné sa physionomie interdidactique (au sens le plus étroit, d'interaction entre les disciplines scolaires, comme le plus large, d'interaction entre les différentes formes et cultures d'apprentissages).

Dans l'émergence du territoire on distingue trois phases :

- le déclenchement centré sur l'adoption de l'objet didactique comme objet du projet ;
- la mise en route centrée sur la constitution du groupe projet ;
- la mise en place centrée sur la constitution du groupe de pilotage.

L'adoption de l'objet s'est produite en deux temps. Les chercheurs ont décidé des orientations, en optant pour une entrée par la lexicologie au plan scientifique et par les compétences au plan didactique. Ils ont proposé six séquences expérimentales (sur la catégorisation, le sens des mots, l'orthographe lexicale, les expressions lexicalisées, la formation du lexique, les mots grammaticaux), et un scénario (pré-test, séance d'enseignement explicite, séance de réemploi, prolongement extrascolaire, post-test). La négociation s'est faite d'abord au sein des groupes de pilotage externes puis avec les expérimentateurs enseignants et associatifs. Elle portait sur l'ordre des séquences et les modalités de réalisation. Il a notamment été décidé que les thèmes seraient communs aux deux sous-cohortes, élèves de cycle 1 et de cycle 3.

Cette décision a fortement influencé la constitution du groupe projet. Les enseignants ont pu travailler ensemble en confrontant leurs pratiques sur chaque niveau d'enseignement et en comparant les niveaux. L'implication des associations et des familles s'est révélée, comme on s'y attendait, beaucoup plus difficile, d'autant qu'elle est *a priori* contradictoire, les associations ayant plutôt vocation à accompagner les familles et à servir d'intermédiaire entre elles et l'école, ce qui est indispensable à l'établissement du lien culturel mais retarde le contact direct.

Quinze élèves en grande difficulté suivis par l'association Épilogue, spécialisée dans la lutte contre l'illettrisme et l'aide à la parentalité, ont été inclus dans la cohorte. Cette association entretenait déjà un partenariat avec une école maternelle, Aquarelle, située au rez-de-chaussée d'une tour d'habitation, au contact direct des familles. En même temps, le référent IFE a entrepris une campagne de sensibilisation auprès des associations et de la bibliothèque du secteur. Le climat de confiance ainsi établi a débouché, la deuxième année, sur un double engagement des partenaires associatifs : soumettre leurs activités à une articulation explicite avec les apprentissages scolaires (sous formes de questionnaires proposés aux enfants à l'école, à remplir à l'issue d'une animation, d'un spectacle ou d'une sortie des associations) ; et fournir des idées de

jeux et d'activités pour les familles.

Le compagnonnage au sein d'un projet modifie non seulement la culture des acteurs lorsqu'ils découvrent les habitus professionnels des partenaires, mais aussi leur mode d'action, en leur faisant prendre conscience de leurs répertoires d'habitudes, ce qui ouvre des perspectives inattendues sur les pratiques effectives. Ainsi, l'expérimentation consacrée à la catégorisation lexicale a révélé que certains enseignants de cycle 1 récemment recrutés ne pratiquaient pas les tris d'objets, que les enseignants du cycle 3 avaient perdu l'habitude de donner des exercices de catégorisation parce qu'ils les associaient aux apprentissages du cycle 2, alors que certaines associations disposaient de tout un arsenal de situations ludiques classificatoires (comme un caddy de supermarché à remplir en fonction d'une liste de courses).

La constitution du groupe de pilotage s'est traduite par l'instauration de routines de travail et de communication. Ces dernières ont débouché sur la création d'un territoire virtuel, articulé aux territoires virtuels des partenaires (blogs, intranet, sites) qui comporte des documents de travail communs : courriels, bordereaux, inventaires, fiches de liaison, carnets de bord ainsi qu'une vidéothèque mettant à disposition les enregistrements des séances expérimentales. La crise la plus difficile que les pilotes du projet aient eu à gérer ces deux premières années, s'est produite lors de la première expérimentation lorsque est apparue la difficulté d'évaluer les compétences de catégorisation des élèves de cycle 1 qui n'écrivent pas et parlent peu. La solution choisie : filmer et décrypter les bandes de séances de classe, s'est révélée imprécise et inéquitable, la charge de travail étant supérieure à celle nécessitée par l'évaluation des élèves de cycle 3. Il a donc été décidé de créer un protocole de passation individuel pour le cycle 1 (il existait déjà pour le cycle 3 sous forme d'un questionnaire électronique élaboré par les expérimentateurs et renseigné en salle informatique). Cette solution a demandé un temps de rodage qu'il faudra de nouveau évaluer. Au fur et à mesure que le projet se met en place, sa dynamique, qui repose sur l'alternance installation/modification des répertoires d'habitudes, tend à s'accélérer, car les acteurs savent que le temps imparti est court et qu'il faut réagir vite. Le rôle de l'évaluation s'accroît d'autant, puisqu'elle intervient aux deux niveaux de la recherche et de la gestion du projet.

Conclusion

Nous venons de montrer comment la constitution d'un groupe de pilotage autour d'un objet didactique : le lexique, avait eu pour effet de révéler et modifier les modes d'actions des partenaires ainsi que leurs territoires didactiques. Outre l'établissement progressif d'un climat de confiance mutuelle nécessaire, l'enjeu didactique, une fois intériorisé, a facilité la cohésion de l'action éducative en suscitant l'articulation des activités périscolaires et des apprentissages scolaires, la confrontation des représentations, mais aussi l'évolution des pratiques des différents acteurs à mesure qu'ils prenaient conscience de leurs habitus professionnels respectifs.

La phase qui suit l'émergence du territoire est celle de sa structuration. Elle correspond au moment où le projet acquiert son mode propre de fonctionnement, sa « vitesse de croisière ». Trois facteurs la déterminent :

- la reconnaissance de l'unicité de l'objet didactique sous ses diverses déclinaisons (ex : les associations et bibliothèques se réservant les activités d'éveil et d'imprégnation, les enseignants la didactisation explicite) ;
- la priorité accordée au projet dans les moments d'urgence (ex : la responsable de la Ville

interrompant son travail pour envoyer en catastrophe un plan du quartier simplifié indispensable à la fabrication d'un jeu sérieux) ;

– le métissage des pratiques au service de la progression didactique (ex : l'élaboration d'une séquence expérimentale d'approfondissement de la formation des mots prenant appui sur les jeux inventés par les associations et les bibliothèques pour transformer la séance explicite en fabrication par les élèves de cartes à jouer (où figurent les composants, affixes et radicaux) et la séance de réemploi en cobayage du jeu.

La figure 2 montre ce qu'il advient lorsque le projet commence à fonctionner, grâce à l'énergie déployée pour atteindre les objectifs. Les individus sont devenus des partenaires, et les flèches vont dans les deux sens : en construisant ensemble et en co-réalisant les ingénieries didactiques requises par le projet, ils le nourrissent et en sont nourris en retour. L'étape suivante sera de faire traverser aux flèches toute l'étendue du groupe professionnel et du territoire didactique d'origine, en faisant essaimer les pratiques expérimentales au-delà du cercle restreint des expérimentateurs.

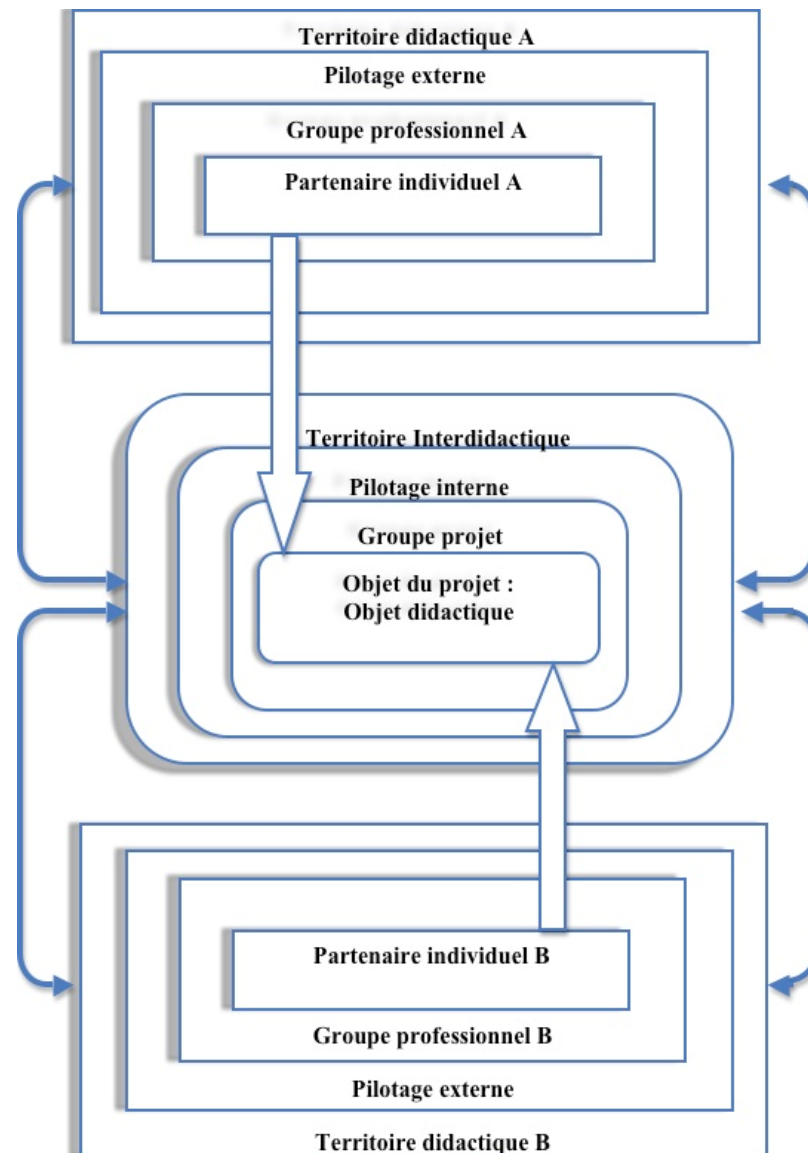


Figure 2-Le projet de recherche multipartenarial en didactique

Ce modèle représente une étape de formalisation intermédiaire entre l'étude de cas et un

modèle d'analyse de la spatialité des apprentissages interdidactiques destiné à compléter le modèle d'analyse de la temporalité proposé antérieurement (Biagioli, Drouhard, Lozi, Lopez, Raoux, 2007). Pour établir le modèle définitif, nous devons prendre en compte, outre les habitus qui unifient la perception des groupes professionnels, les répertoires d'habitudes qui dévoilent la diversité des comportements des individus à travers les contextes sociaux qu'ils traversent.

En effet, que l'élève soit un acteur pluriel (Lahire, 2001) ne doit pas faire oublier que les autres acteurs : enseignants, parents, associatifs, sont également des acteurs pluriels, qui ne cessent de moduler divers répertoires d'habitudes pour gérer leur projet de vie et, plus spécifiquement, le projet LéA.

Nous devons aussi prendre en compte les changements sociaux intervenus. En 7 ans, la classe s'est ouverte sur l'extérieur. Notre premier modèle correspondait à une interdidacticité restreinte aux disciplines du socle et circonscrite à la salle de classe. Le projet LéA Nucéra élargit le champ de l'expérimentation didactique au quartier, mais aussi via les langues-cultures des élèves, au reste du monde. Rétrospectivement il souligne aussi la présence implicite de la notion de territoire dans la première période de nos expérimentations. Il y était question, au collège, d'un cours de français-sciences mené par une enseignante de sciences assistée par son collègue de français dans la salle de français, et au primaire de débats suite à la question de l'enseignante qui demandait dans quelle partie du classeur on allait ranger les notes prises lors d'une séance français-sciences.

Bien d'autres points restent en suspens. Les élèves doivent-ils être considérés comme des partenaires de la recherche et jusqu'à quel point ? Deux facteurs entrent en jeu ; l'un externe : à partir du cycle 3, il devient difficile de joindre les parents, les élèves servent d'intermédiaires avec les familles ; l'autre interne : tout projet didactique – et ce projet de recherche collaborative en est un – doit faire l'objet d'une dévolution aux apprenants.

Comment les participants réagissent-ils aux résultats de la recherche ? La divulgation des premiers résultats, notamment du nombre d'élèves ayant bénéficié d'un prolongement extrascolaire lors de la première expérimentation (environ 20%), a suscité quelques crispations, associatifs comme enseignants faisant observer que « c'est déjà inespéré vu le milieu ». La décision commune d'introduire des groupes témoins pour comparer leurs résultats à ceux de la cohorte a été le premier indice d'une volonté de convergence.

Enfin quelle incidence les divergences culturelles à propos du lexique ont-elles sur le projet ? Nous avons débuté la recherche par l'élaboration d'une enquête d'opinion. Nous l'avons laissée de côté dès le début des expérimentations, de crainte qu'elle ne soit ressentie comme intrusive. Mais nous la reprendrons sous forme de questionnaire rétrospectif pour mesurer les évolutions à mi-parcours puis à la fin du projet.

Le moment de la mise en route est crucial pour les projets multipartenariaux, car c'est celui où ils sont les plus fragiles, mais son intérêt est aussi de préfigurer tous les moments où le projet est remis en jeu, et la fin où l'on voit si la culture qu'il a produite lui survit à travers d'autres projets ou s'éteint avec lui. Toutefois, si la mise en place d'un territoire commun est un enjeu majeur qui peut permettre à terme d'établir une charte des bonnes pratiques collaboratives entre l'école, les chercheurs, le milieu associatif et les collectivités territoriales, la force de ce type de projet réside dans son enjeu technique, ici didactique. Seul en effet un enjeu technique fort parvient à faire changer les comportements. C'est pourquoi l'appropriation interculturelle de l'objet lexique restera la marque de notre territoire.

RÉFÉRENCES

- Benveniste J. (2013), *A practice guide for working with families from pre-birth to eight years. Engaging Families in the Early Childhood Development Story*, Victoria, Publication du Standing Council on School Education and Early Childhood (SCSEEC).
- Biagioli N., Drouhard, J-Ph., Lozi, R., Lopez, L., Raoux, Ch. (2007) Le marquage temporel interdidactiques : la non-congruence comme marqueur d'interdiscursivité. Dans Lahanier-Reuter D., Roditi E. (éds.), *Questions de temporalité, Les méthodes de recherche en didactique (2)*, Lille, Septentrion, 109-124.
- Biagioli N., Torterat, F. (2012) La Recherche en interdidactique : apports méthodologiques et pratiques. Dans Elalouf M.L., Robert A., Belhadjin A., Bishop M.F. (éds), *Les Didactiques en question(s)*, Bruxelles, De Boeck, 269-278.
- Biagioli N. (2014) Quelles relations les élèves établissent-ils entre les apprentissages langagiers extrascolaires, les apprentissages langagiers de la discipline français et ceux des autres disciplines ? Le point de vue de l'interdidactique. Dans Daunay B., Dufays J.-L. (dir). *Didactique du français : du côté des élèves*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 157-173.
- Boudreau M., Grondin J. (2012) Programme de stimulation parentale à la conscience phonologique et aux lettres de l'alphabet auprès de parents d'enfants de maternelle : résultats de la version préliminaire, *Revue pour la recherche en éducation*, n° 2, 50-67.
- Bourdieu P. (1979) *La distinction*, Paris, les éditions de minuit.
- Boutinet J.-P. (2014) [1993] *Psychologie des conduites à projet*, Paris, PUF.
- Bressoux P. (2001) Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes, *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 5, 35-52.
- Donovan M.S., Wigdor A.K., Snow C. E. (2003), *Strategic Education Research Partnership*, National Research Council, Washington D.C., National Academics Press.
- Dubois D., Resche-Rigon P. (1995) De la « naturalité » des catégories sémantiques : des catégories d'« objets naturels » aux catégories lexicales, *Intellectica*, n° 20, 217-245.
- Elissalde B. (2002), Une géographie des territoires, *L'information géographique*, vol. 66, n°66-3, 193-205.
- Gelman S. A., Raman L. (2003) Preschool children use linguistic form class and pragmatic cues to interpret generics. *Child Development*, n°24, 308-325.
- Gelman S.A., Goetz P.J. , Sarnecka B.W. , Flukes J. (2008) Generic language in parent-child conversations, *Language Learning and Development*, n°4, 1-31.
- Gery Y. (2013). Entretien avec Tim Greacen, La Santé en action, *Recherche interventionnelle en santé publique*, n° 425, 21-23.
- Jorro A., Maire Sandoz M.O., Watrelot M. (2011) Recherche collaborative et développement professionnel des acteurs. Dans Actes du Colloque international INRP de mars 2011, *Le travail enseignant au XXI^e siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*. A l'url : <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/27.pdf> > [consulté le 17 avril 2013].

- Kalénine S., Bonthoux F., Borghi A. (2009) How action and context priming influence categorization : a developmental study, *British Journal of Developmental Psychology*, n° 27, 717-730.
- Lahire B. (2001) *L'homme pluriel*, Paris, Hachette.
- Le Berre M. (1995) Territoire, dans Encyclopédie de la géographie, Paris, *Economica*, 622.
- Monnier C., Bonthoux F. (2011) The semantic similarity effect in children: Influence of long-term knowledge on verbal short-term memory. *British Journal of Developmental Psychology*, n° 29, 929-941.
- Parisse C., Le Normand M. T. (1997) Etude des catégories lexicales chez le jeune enfant à partir de deux ans à l'aide d'un traitement automatique de la morphosyntaxe. *Bulletin d'Audiophonologie*, n°13, 305-328.
- Picoche J. (1992) *Précis de lexicologie française*, Paris, Nathan.
- Sensevy G., Forest D., Quilio S., Morales G. (2013) Cooperative engineering as a specific design-based research, *ZDM, The International Journal on Mathematics Education*, n°45 (7), 1031-1043.
- Talbot L., Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces, *Questions Vives* [En ligne], Vol.6 n°18 | 2012, mis en ligne le 26 mai 2014, consulté le 21 juin 2015. URL : <http://questionsvives.revues.org/1234> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1234