

Rapport final de recherche

**Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes
et externes aux établissements scolaires et leur gestion au
niveau local**

Communauté française, Recherche en éducation 2004 - FUCAM-UCL n°109/05

Caroline Letor – FUCaM - UCL

Michèle Garant – FUCaM

Michel Bonami – UCL

Août 2006

Table des matières

Présentation des six chapitres	7
Objet et questions de recherche	8
Contexte législatif sur l'obligation de concertation	9
CHAPITRE I INVENTAIRE DES PRATIQUES DE COLLABORATION ET DE CONCERTATION : MODALITES, FORMES, OBJETS ET JUSTIFICATIONS	12
Introduction	12
1.1. Formes de concertation et rapport à l'obligation de concertation	13
1.2. Modalités de concertation	16
1.3. Objets de concertation	20
1.4. Intentions, justifications et buts de la concertation	26
Pour conclure cette première partie	29
CHAPITRE II ETUDE PAR QUESTIONNAIRE DES PRATIQUES DE COLLABORATION ET DE CONCERTATION	30
Introduction	30
2.1. Types de collaboration	30
2.2. Modalités de collaboration et de concertation	32
2.2.1. La collaboration informelle	33
2.2.2. Journée de formation	33
2.2.3. Collaboration de cycle	33
2.2.4. Collaboration d'école	34
2.2.5. Collaboration d'année	34
2.2.6. Collaboration intercycles	34
2.2.7. Réunion du personnel	35
2.2.8. Collaboration d'implantation	35
2.3. Les objets de collaboration	35
2.3.1. Objets les plus fréquemment traités et les plus importants à traiter.	37
2.3.2. Objets fréquemment traités et importants à examiner : points de vue des enseignants et des directions	38
2.4. Les finalités de la collaboration	39
2.5. Produits du travail de collaboration	41
2.6. Sentiment d'efficacité du travail de collaboration.	43
2.7. Conditions de collaboration	46
2.7.1. Configurations de l'organisation du travail de collaboration	46

2.7.2. Rapport à l'obligation	48
2.7.3. Organisation des réunions de collaboration	49
2.7.4. Présence de la direction	52
2.7.5. Participation aux décisions	54
2.7.6. Climat d'établissement	56
2.7.7. Climat et objet de collaboration	57
CHAPITRE III TROIS DESCRIPTIONS DE CAS DE COLLABORATION ET DE CONCERTATION DANS UNE PERSPECTIVE D'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL	61
3.1. L'athénée Marcel Pagnol	61
3.1.1. Fiche	61
3.1.2. Présentation de l'école	62
3.1.3. Description de quelques situations de collaboration/concertation	65
3.2. L'école des Sentiers	70
3.2.1. Fiche	70
3.2.2. Présentation de l'école	70
3.2.3. Description de quelques situations de collaboration/concertation	75
3.3. L'école Saint-Maxime	80
3.3.1. Fiche	80
3.3.2. Présentation de l'école	80
3.3.3. Description de quelques situations de collaboration/concertation	85
CHAPITRE IV PRINCIPALES THEORIES DE REFERENCE EN APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL	89
4.1. Apprentissage organisationnel	89
4.1.1. L'investigation organisationnelle	90
4.1.2. Degrés d'apprentissage organisationnel	91
4.1.3. Les conditions organisationnelles et comportementales	91
4.1.4. Intervenir sur les boucles défensives d'apprentissage	92
4.2. Création de connaissances organisationnelles	92
4.2.1. Connaissances tacites et explicites : dimension épistémologique	93
4.2.2. Modes de conversion et spirale de création des connaissances	93
4.2.3. Conditions organisationnelles	94
4.3. Changement et innovations dans les organisations	95
4.3.1. L'innovation comme processus de traduction	95
4.3.2. L'innovation comme processus ordinaire	96
4.3.3. Etapes dans le développement d'une innovation	97
Conclusion	98
CHAPITRE V L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL : SEPT PRINCIPES THEORIQUES	99
5.1. L'apprentissage organisationnel perdure au sein de l'organisation au-delà des apprentissages individuels et en sous-groupes	100
5.2. L'apprentissage organisationnel s'élabore à partir d'une situation problème articulée à une mission et perçue comme pouvant faire l'objet d'une modification	102

5.3. L'apprentissage organisationnel suppose un processus d'objectivation, de réflexion critique et de controverse	104
5.4. L'apprentissage organisationnel se construit dans un processus de production et d'appropriation par les acteurs de connaissances professionnelles et organisationnelles plus ou moins partagées	107
5.5. L'apprentissage organisationnel se traduit par la production de traces collectives et la constitution d'une mémoire organisationnelle	109
5.6. L'apprentissage organisationnel implique des dispositifs de type adhocratique	111
5.7. L'apprentissage organisationnel implique une déstabilisation / reconstruction des modes d'action organisés	113
CHAPITRE VI LEADERSHIP TRANSFORMATIONNEL, PRATIQUES DE COLLABORATION ET CONCERTATION ET APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL	116
6.1. Introduction	116
6.2. Définitions du leadership transformationnel	116
6.3. Mise en regard de données issues de notre recherche et du modèle du leadership transformationnel	117
6.3.1. En termes de pilotage de l'établissement	117
6.3.2. En termes de maintenance des ressources matérielles et humaines dans l'établissement	118
6.3.3. En termes d'interface	120
6.3.4. En termes de symbolique	121
Conclusions	122
BIBLIOGRAPHIE	123

Remerciements

Cette recherche vise à mettre en évidence les conditions qui permettent aux établissements scolaires de travailler en équipe dans le but d'améliorer leurs pratiques pédagogiques, en tenant compte des facteurs macrosociaux, socio-organisationnels, sociocognitifs et socioprofessionnels.

Dans ce cadre, nous avons été amenés à rencontrer dans les écoles plusieurs équipes enseignantes. Nous voudrions remercier les membres de ces équipes de nous avoir réservé leur attention. Nous leur sommes reconnaissants de s'être prêtés avec sincérité au travail de recherche, de nous avoir ouvert les portes de leur école et de leurs classes, d'avoir répondu à nos questions, de nous avoir laissés nous introduire dans leurs discussions, de nous avoir confié leurs motivations, leurs intérêts et leurs inquiétudes. Nous soulignons la conscience professionnelle des enseignants, des directions et des acteurs pédagogiques rencontrés au cours de la recherche. Nous réitérons nos remerciements aux membres des services de l'administration, de l'inspection et des pouvoirs organisateurs qui nous ont soutenus dans la composition de l'échantillon et ont facilité le contact avec les écoles. Nous remercions également les membres du Comité d'accompagnement de cette recherche pour leur lecture attentive et pour leurs pertinentes suggestions. L'équipe de recherche remercie les membres du GIRSEF (Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation, UCL) et du CERIO (Centre de recherche et d'intervention en organisation, FUCaM).

Nous avons pris toutes les dispositions pour garantir la confidentialité des données présentées dans ce document, tel que nous l'avons promis à nos interlocuteurs. Peut-être ceux-ci se reconnaîtront-ils, mais l'important est qu'ils ne soient pas reconnus individuellement par le lecteur. L'objet de la recherche – le travail en équipe au sein des établissements scolaires en vue de l'amélioration des pratiques pédagogiques – contient un double caractère normatif. D'une part, le cadre théorique mobilisé dans la recherche sur la gestion des savoirs dans les organisations, et en particulier sur l'apprentissage organisationnel, appartient à une tradition pragmatique et normative des théories de management. Ces théories cherchent à guider les pratiques en vue de leur amélioration, en l'occurrence ici les établissements scolaires. D'autre part, les pratiques de concertation sont régulées par un décret et des circulaires. Ces textes définissent des pratiques souhaitables voire obligatoires. Ce cadre législatif est traduit en pratiques dans les établissements scolaires. Néanmoins, dans ce rapport, nous ne cherchons pas à donner en exemple les bonnes pratiques de concertation, ni les plus efficaces. Nous ne cherchons pas non plus à rendre compte de la bonne application des textes légaux. La recherche s'attache à décrire comment les acteurs mobilisent le travail de concertation dans les établissements. Nous avons été attentifs au choix des mots afin de garantir l'absence de valorisation. Les noms et les adjectifs utilisés s'inscrivent dans un travail de description et de compréhension des phénomènes observés plutôt que de jugement des pratiques.

Introduction

Ce rapport rend compte des activités de recueil de données et d'analyse menées à travers la recherche intitulée « Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local ». La recherche se concentre sur les pratiques de collaboration dans l'enseignement fondamental. L'objectif général de la recherche a été de mettre en évidence les conditions permettant à une équipe d'enseignants de travailler ensemble en vue d'améliorer les pratiques pédagogiques.

La recherche a comporté trois phases de recueil et d'analyse de données, étalées sur deux années : la première a identifié et décrit les dispositifs de travail en équipe des enseignants au sein des établissements, la seconde a analysé en profondeur des processus d'apprentissage organisationnel et de production de connaissances collectives dans trois établissements, la troisième a été la réalisation d'une enquête par questionnaire menée sur base des résultats de la première étape, conduisant à la production d'un guide d'analyse des pratiques de travail collectif dans les établissements.

Dans cette introduction, après une première présentation succincte des différents chapitres, nous présenterons les objectifs de la recherche, puis le contexte législatif dans lequel s'inscrivent les pratiques de travail collectif des enseignants.

Présentation des six chapitres

Le premier chapitre présente un **inventaire des pratiques de concertation**. Cet inventaire est le produit de la première phase de la recherche, reposant sur le recueil d'entretiens avec des directions et des équipes d'enseignants sur les dispositifs de concertation mis en place dans des établissements dont l'intérêt des pratiques de collaboration est reconnu (auprès d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques). Ces entretiens ont été complétés par une analyse documentaire des productions du travail des équipes, et des traces objectives du travail collectif. Cette phase a été menée auprès de 16 établissements d'enseignement primaire du cycle 9-12 ans (3^e à 6^e année primaire). Cet inventaire fait état des formes et des modalités des pratiques pédagogiques. Il propose des axes de différenciation des pratiques de concertation, mis en évidence de manière inductive. Ces modalités sont ensuite mises en rapport avec les objets, les intentions et les produits de ces pratiques de concertation, ainsi qu'avec les conditions socio-organisationnelles identifiées par les acteurs. Les informations relatives à la méthodologie de cette phase de la recherche ont été placées en annexe (Annexe 1).

Le deuxième chapitre présente **l'étude par questionnaire des pratiques de collaboration et de concertation**. Cette enquête a été réalisée dans 14 établissements (191 enseignants, 13 directeurs) sur base des résultats de la première étape présentée dans le premier chapitre. Néanmoins, à la différence de la première étape, les établissements ont été retenus sur base de leur intérêt pour l'étude, et non sur base de la "valeur" reconnue à leurs pratiques de concertation. Cette enquête a été menée dans un double objectif : d'une part produire et valider un instrument permettant d'établir l'inventaire des pratiques de collaboration au sein des établissements et de rechercher les variables qui conditionnent ces pratiques; d'autre part produire un guide d'analyse valide et pertinent des pratiques de collaboration au sein des établissements. Les résultats ont été analysés, par établissement, avec les équipes éducatives.

Le troisième chapitre consiste en une **description de cas portant sur trois écoles** (une école dans chacun des réseaux d'enseignement) sélectionnées parmi les seize observées dans la première étape, et présentant des pratiques de collaboration et de concertation effectives et durables. Ces pratiques impliquent l'ensemble de l'équipe éducative, et sont motivées par une intention explicite d'amélioration des pratiques d'enseignement centrées sur l'apprentissage des élèves. Dans ces établissements on peut mettre en évidence, au-delà d'apprentissages individuels et d'apprentissages de groupe, un **apprentissage au niveau de l'organisation**.

Le quatrième chapitre présente les **principales théories de référence relatives à l'apprentissage organisationnel**, le management des connaissances et la création de connaissances. L'analyse se centre sur les facteurs socio-organisationnels et sociocognitifs du travail de collaboration au sein des organisations scolaires. Nous nous sommes référés également aux travaux sur la production de changement et d'innovation au sein des organisations, notamment dans le contexte scolaire.

Le cinquième chapitre présente un ensemble articulé de sept **principes théoriques visant à rendre compte de la complexité de l'apprentissage organisationnel**. Ces principes ont été construits par allers et retours entre les cas décrits au chapitre III et les conceptions théoriques présentées au chapitre IV. Ils ne visent pas à prescrire des stratégies d'action, mais à permettre de mieux lire et comprendre les relations entre les phénomènes observés dans le travail de collaboration.

Le sixième et dernier chapitre présente la **dimension transversale du leadership**, que nous avons observée de façon récurrente lors de l'analyse des pratiques de concertation et la gestion de l'apprentissage organisationnel. Nous y précisons en particulier le concept de leadership transformationnel, que nous interrogerons en regard des pratiques analysées.

Une **bibliographie** générale termine le rapport.

Objet et questions de recherche

La recherche s'intéresse aux facteurs qui conditionnent le travail pédagogique collectif des enseignants, qui permettent à des pratiques nouvelles d'émerger, de se maintenir, de se diffuser et de s'implanter dans l'établissement scolaire.

La recherche est centrée sur les dispositifs de travail collectif des enseignants dans ses aspects pédagogiques. Elle vise à comprendre les facteurs qui interviennent quand une équipe d'enseignants travaille dans le but d'améliorer ses pratiques d'enseignement - apprentissage. Plus spécifiquement, elle s'intéresse aux facteurs qui conditionnent le travail pédagogique collectif des enseignants et qui permettent à des pratiques nouvelles d'émerger, de se maintenir, de se diffuser et de s'implanter dans l'établissement scolaire.

Nous posons l'hypothèse que les transformations des pratiques pédagogiques susceptibles d'être induites par un travail collectif reposent, d'une part sur la remise en question des logiques d'action habituelles, et d'autre part sur la production d'une base de connaissances commune aux enseignants qui y participent. Pour rendre compte de ces processus, la recherche s'appuie sur les théories de l'apprentissage organisationnel¹ et de la connaissance créatrice².

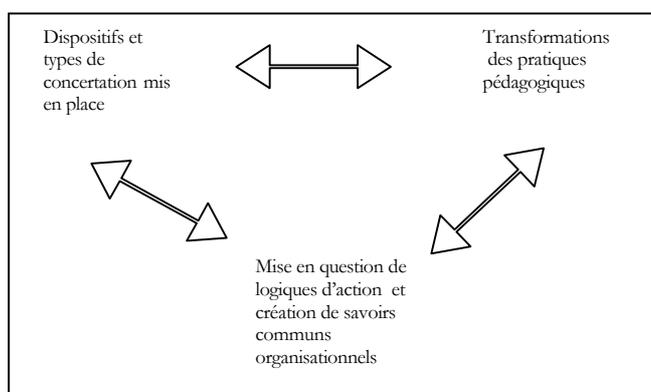


Figure 1 : Illustration de l'hypothèse générale de recherche

La première question de recherche est exploratoire et vise à décrire les objets de recherche repris dans la première figure, à savoir (1) les dispositifs, les modalités et les types de concertations qui se déroulent au sein des établissements scolaires, (2) les effets et les transformations que, selon les équipes éducatives, elles sont susceptibles d'apporter aux pratiques pédagogiques, (3) le repérage d'indicateurs de mise en question des logiques d'action individuelles et collectives d'une part, et de création de savoirs communs organisationnels, d'autre part.

La deuxième question de recherche porte sur l'identification de facteurs qui favorisent l'émergence et la stabilisation de pratiques et de dispositifs de concertation déclarés efficaces, eu égard aux effets pédagogiques et éducatifs produits. Les trois objets de

¹ Essentiellement, Argyris et Schön, 2002.

² Essentiellement, Nonaka et Takeushi, 1997.

recherche de la fig. 1 peuvent être considérés comme des facteurs qui se conditionnent mutuellement, ce qui est symbolisé par les flèches à double sens. La référence aux théories de l'apprentissage organisationnel permet de mettre en évidence 1° des facteurs d'ordre sociocognitif : bases de connaissances explicites et implicites plus ou moins partagées, processus d'élaboration, de traduction et d'appropriation de savoir-faire collectifs, controverses permettant un regard réflexif sur des pratiques habituelles, etc.; 2° des facteurs d'ordre socio-organisationnel : modes de gestion et de reddition de compte (accountability) des concertations au sein des établissements scolaires, types de leadership et d'animation des équipes éducatives en lien avec la production de pratiques nouvelles dans un contexte de réformes imposées, configurations d'intérêts des enseignants et des directions confrontées à des injonctions de changement et à des transformations concrètes de modes d'agir, etc.

La description des pratiques de concertation ainsi que l'inférence de facteurs sociocognitifs et socio-organisationnels qui les conditionnent ne peut se faire sans une mise en contexte avec un environnement

- (1) institutionnel : le contexte de réforme déjà mentionné et l'organisation de l'enseignement obligatoire dans la Communauté française de Belgique,
- (2) socio-économique : la position et la gestion stratégique des établissements scolaires dans le quasi-marché ainsi que l'évolution du public qui les fréquente,
- (3) socioprofessionnel : les conceptions des missions de l'école, du métier d'enseignant et des évolutions qui les affectent.

Contexte législatif sur l'obligation de concertation

La concertation des enseignants est inscrite dans la loi depuis le décret « organisation » du 13 juillet 1998. Les enseignants du fondamental se concertent à raison de 60 heures par année.

La concertation des enseignants est inscrite dans la loi depuis le décret « Organisation » du 13 juillet 1998 portant sur l'organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et traitant notamment de l'horaire des enseignants et des directeurs. Les articles 18 et 19 du décret « Organisation » prévoient que les enseignants de l'enseignement fondamental se concertent à raison d'un minimum de 60 heures par année scolaire (à concurrence du temps de travail). Ce décret est complété par la circulaire 105 du 13 mai 2002 qui en définit les finalités et par la circulaire 65 du 14 août 2001 qui en explicite les modalités.

Selon la circulaire 65, les chefs des établissements scolaires doivent informer le Gouvernement, via l'inspection compétente, de la programmation de la concertation prévue en début d'année. Cette programmation porte sur la périodicité, les participants, les contenus globaux, le règlement d'ordre intérieur ainsi que sur les modalités de la concertation arrêtées par le Pouvoir organisateur. Les responsables sont également tenus de présenter à l'inspection compétente les documents qui attestent du déroulement de la concertation conformément au programme fixé, ou bien de justifier les modifications opérées. De plus, il est conseillé aux responsables de faire tenir un cahier de synthèse reprenant les dates de réunions avec les heures de début et de fin, ainsi que la liste des enseignants présents. En ce qui concerne les modalités d'organisation de la concertation, celle-ci peut être organisée par école, par entité ou par zone, pour les écoles de l'enseignement de la Communauté française ; par implantation, par école ou par commune, pour l'enseignement officiel subventionné ; par implantation, par établissement ou par entité, pour l'enseignement subventionné. Enfin, la circulaire spécifie que le temps de préparation des leçons, de correction des travaux, de documentation, ainsi que le temps de mise à jour personnelle n'est pas compris dans les maxima visés par la concertation.

Dans les textes de loi, le travail de concertation des enseignants est intimement lié aux axes pédagogiques promulgués par l'ensemble des réformes entreprises depuis une dizaine d'années.

Le travail de concertation des enseignants est, dans les textes de loi, intimement lié aux axes pédagogiques promulgués par l'ensemble des réformes entreprises depuis une dizaine d'années, dont le décret « Missions » du 24 juillet 1997 pose le cadre. Ces principes pédagogiques, notamment explicités dans l'article 8 de ce décret, sont repris dans la circulaire 105. La concertation des équipes pédagogiques y est présentée, au même titre qu'un certain nombre de dispositifs, comme un moyen nécessaire pour assurer « la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental » (faisant référence au décret « Ecole de la réussite » du 14 mars 1995) et pour assurer l'acquisition de socles de compétences par les élèves (définis dans le décret « Missions » du 24 juillet 1997). Elle participe à la mise en place locale de moyens pédagogiques visant à garantir la continuité dans les apprentissages, une pédagogie différenciée, et une évaluation formative en référence à des socles de compétences. A cet effet, elle est citée au même titre que les dispositifs relatifs à l'organisation de cycles et d'étapes d'apprentissage, relatifs à la régulation du redoublement ainsi que des dispositifs relatifs à l'introduction de diverses modalités de regroupement des élèves dans les classes.

Le fonctionnement des enseignants en équipes pédagogiques vise donc une plus grande efficacité et une plus grande cohérence du travail pédagogique au niveau de l'ensemble des établissements scolaires. Dans ce sens, l'instauration du dispositif de concertation vise à encourager la cogestion et la coresponsabilité des apprentissages à chaque étape d'enseignement au sein des établissements scolaires.

On ne peut dès lors ignorer les réformes et les mesures prises concernant l'établissement scolaire. L'analyse des textes légaux met en évidence que l'établissement scolaire est considéré par les politiques comme une unité d'action dans la mise en application des objectifs poursuivis et des mesures dérivant des décrets. Les énoncés qui mettent en cause l'établissement scolaire dans ces textes le définissent d'abord comme le lieu d'opérationnalisation des dispositifs promulgués. On trouve dans le décret « Missions » du 24 juillet 1997 des énoncés de type : « Tous les pouvoirs organisateurs doivent veiller à ce que chaque établissement mette l'élève en situation (...) privilégie les activités de découverte (...) ». Par ailleurs, ce décret définit légalement la notion de « projet d'établissement ». Ce projet est lui-même articulé au projet éducatif et pédagogique des pouvoirs organisateurs et des organes de représentation. Dans ce cadre, la concertation des enseignants entre en interaction avec l'élaboration des projets éducatifs et pédagogiques d'une part, avec les projets d'établissement d'autre part. A ce propos, la constitution de « véritables équipes éducatives » fait d'ailleurs partie du projet pédagogique de l'enseignement fondamental et secondaire organisé par la Communauté française (A. Gt 25-05-1998).

Le travail en équipe, que suppose la concertation, est reconnu également dans les textes de loi comme une des compétences que doit acquérir l'enseignant en formation initiale ou permanente (décret « Formation des enseignants » du 12-12-2000 et du 08-02-2001). L'importance attribuée à cette compétence est liée à la volonté de professionnaliser le métier. Comme le montre l'avis du CEF (Conseil de l'Education et de la Formation, n°66), la professionnalisation enseignante requiert le fait de pouvoir « travailler ensemble » et « la professionnalisation implique une conscience de la responsabilité mutuelle ; c'est-à-dire une aptitude collective nouvelle à mettre en œuvre et à réaliser des objectifs fixés » et à « prendre en charge collectivement des apprentissages d'élèves dans leur continuité » mais aussi à établir « une gestion participative des établissements ».

L'obligation de concertation instaurée depuis 1998 ne constitue pas, à la lumière de ces données, une mesure isolée du législateur. Elle fait partie d'un ensemble complexe et articulé de dispositions mises en place dans les décrets. Ces dispositions visent une plus grande égalité au niveau des résultats des élèves ainsi que de leurs chances d'insertion dans la vie sociale et professionnelle via l'acquisition de compétences. Dans ce contexte, la concertation apparaît comme un moyen nécessaire à la mise en application des méthodes

pédagogiques décrétées. Elle semble être conçue comme un élément incontournable en vue de la professionnalisation des enseignants et de la gestion pédagogique au sein des établissements scolaires.

Rappelons, au terme de la lecture des textes législatifs relatifs aux pratiques de concertation au sein des établissements scolaires, que cette recherche ne vise pas à vérifier la conformité de ces pratiques aux mesures décrétées. Elle considère l'obligation de concertation comme un élément du contexte dans lequel les équipes éducatives travaillent en équipe, cherchent à améliorer leurs pratiques et en produisent de nouvelles le cas échéant.

Textes officiels de référence

Décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental (Décret de la Communauté française)

Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (Décret de la Communauté française)

Décret du 13 juillet 1998 portant sur l'organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement (Décret de la Communauté française)

Circulaire n°43 du 6 avril 2001

Circulaire n°65 du 14 août 2001

Circulaire n°99 du 30 avril 2002

Circulaire 105 du 13 mai 2002

Chapitre I

Inventaire des pratiques de collaboration et de concertation : modalités, formes, objets et justifications

Introduction

« Quel enseignant peut se vanter n'avoir jamais concerté³ ? », nous dit un directeur. Les pratiques de concertation telles qu'elles ont été définies dans cette recherche - chaque fois que deux enseignants travaillent ensemble afin d'améliorer leurs pratiques pédagogiques - sembleraient pour certains une chose évidente. Pourtant, les pratiques de concertation rencontrées lors des visites et des entretiens se caractérisent avant tout par leur diversité : quant à leur forme (plus ou moins formelle ou informelle), quant à leur organisation (quand, où, fréquence), quant à leurs modalités (d'année, de cycle, intercycles, d'école...), quant à la manière dont les acteurs pédagogiques dans les établissements les justifient, quant aux buts recherchés, quant à leur pilotage par la direction.

Cette partie comprend la **description** des formes, des modalités et des objets de concertation ainsi que la description des buts recherchés et des justifications que les acteurs avancent par rapport à leurs pratiques de concertation. L'analyse des données consiste à distinguer les pratiques de concertation et à proposer des axes de différenciation de ces pratiques.

Pour illustrer cet inventaire, nous présentons les établissements scolaires et les pratiques de travail collectif sous forme de **vignettes**. Afin de les resituer dans leur contexte et de maintenir la dynamique des phénomènes qui y ont été observés, nous décrivons dans ses vignettes, leur contexte socio-économique, leur public, l'organisation des classes, la manière dont les équipes travaillent ensemble ainsi que les justifications de ce travail et les buts poursuivis par celui-ci dans ces établissements. Les vignettes présentent également des phénomènes de concertation particuliers rencontrés dans les établissements. En fonction de leur pertinence, les vignettes sont utilisées pour illustrer les catégories mises en évidence. Bien que cette mise en évidence soit basée sur l'analyse de l'ensemble des cas étudiés, tous les cas d'établissements scolaires ne sont pas repris systématiquement dans ces figures. Seuls les plus représentatifs y sont représentés. L'ensemble des vignettes est rassemblé en annexe (annexe 2). **Des noms d'emprunt** ont été assignés à chaque établissement. Ces noms sont arbitraires. Ils font référence à des auteurs de littérature classique pour l'enseignement de la Communauté française, à des lieux géographiques pour l'enseignement communal et à des saints pour l'enseignement libre catholique. Aucune relation n'est à inférer entre les établissements, leur personnel avec ces dénominations et les idées qui pourraient être associées aux auteurs, aux saints ou aux lieux assignés. Chaque fois que nous nous référons aux expressions ou aux propos employés par les acteurs dans les entretiens, nous les transcrivons et les mettons entre guillemets. Ces **extraits de discours** sont accompagnés des références des établissements où ce type d'expression a été recueilli. Les **codes des écoles** reprennent la province d'appartenance (BW : Brabant wallon, HT : Hainaut), le type de Pouvoir organisateur (CF : Communauté française, CO : Communal, LI : libre confessionnel) et le numéro d'ordre des entretiens.

³ Notons la transformation grammaticale du verbe « se concerter » qui a perdu dans cette expression son caractère réfléchi. Cette transformation peut être considérée comme un signe de transformation en objet du fait de se concerter

1.1. Formes de concertation et rapport à l'obligation de concertation

Éléments de description

Les pratiques de concertation répondent à des degrés divers de formalisation.

Nous commencerons par distinguer les formes de concertation. Le **degré de formalisation** de ces pratiques diffère d'un établissement à l'autre. Cette formalisation du travail en équipe répond en partie aux modalités inscrites officiellement dans les décrets et circulaires qui prévoient un temps de concertation obligatoire et des modalités à respecter. Elle correspond également à des choix pédagogiques et organisationnels propres à l'établissement.

Dans la plupart des établissements visités, le travail en équipe est formalisé en réunions et en horaire. Dans quelques écoles, le calendrier des concertations est affiché dans le bureau de la direction et/ou dans la salle des professeurs ; les différentes modalités⁴ de concertation définies y sont mises en évidence⁵. Ces périodes de concertation sont souvent planifiées dès le début de l'année, généralement en interaction avec les enseignants. Le cas de l'Institut St-Joseph (vignette 1) illustre cette forme de concertation *fortement formalisée*. Seule une école parmi les seize écoles visitées se défend de formaliser en réunions le travail en équipe. C'est le cas de l'Athénée Marcel-Pagnol (vignette 8) dans lequel la concertation est dite « informelle », quoique organisée intentionnellement comme telle. Si celle-ci prend la forme de la « concertation informelle », le travail en équipe répond toutefois à certains critères précis : des règles de fonctionnement sont explicites, des rôles sont attribués, des types de concertation sont perceptibles selon les objets ou les intentions qui leur sont assignés. Les pratiques de concertation n'y sont que *faiblement formalisées*.

Les pratiques formalisées se distinguent des pratiques informelles de concertation.

Ces pratiques de concertation plus ou moins formalisées en horaire se distinguent de la **concertation informelle** qui la prolonge éventuellement. Les pratiques informelles de concertation diffèrent également selon les buts ou les contenus qu'on leur assigne : soit une nouvelle réunion est programmée, soit elles prennent la forme d'un échange entre deux heures de cours, en récréation ou lors d'une heure de « fourche ». Cette forme a surtout pour objectif l'application des décisions prises lors des réunions de concertation formalisée, la résolution de problèmes émergents ou la discussion sur les difficultés des élèves... Ces concertations informelles sont mises en place pour diverses raisons : prévoir des événements de la semaine, entamer ou poursuivre une discussion autour d'un problème rencontré, coordonner l'organisation d'un événement, ou bien encore « partager » et échanger des expériences imbriquant parfois des aspects de la vie personnelle, familiale et professionnelle.

Le temps de concertation dans les établissements scolaire varie dans une fourchette de temps qui comprend au minimum le temps obligatoire, et au maximum un nombre d'heures incalculable.

Si, selon la prescription légale, **le temps de concertation** obligatoire est de 60 heures par année, la plupart des équipes éducatives rapportent le fait que les heures de concertation comptabilisées sont complétées par d'autres plus informelles. Certaines équipes restent en contact en dehors du temps scolaire. Elles se concertent le soir par téléphone, par courrier électronique, pendant le week-end et pendant les vacances. Dans le calcul du nombre d'heures de concertation, les équipes pédagogiques considèrent une fourchette d'heures qui varie entre un minimum qui correspond aux heures obligatoires et un maximum, incalculable si elles considèrent chaque moment d'échange pédagogique comme de la concertation. Certains enseignants déclarent : « Nous, on se concertent tout le temps ! ».

A ce propos, il est intéressant de noter que dans deux écoles (vignettes 11 et 14), la direction et les enseignants perçoivent la formalisation officielle des temps de concertation comme un bénéfice : cela a permis, dans leur établissement, de limiter voire de réduire mais surtout de structurer le temps de travail collectif qui leur paraissait antérieurement démesuré.

⁴ Nous développons les modalités de concertations dans le point suivant (1.2).

⁵ L'utilisation de couleurs différentes est fréquente pour identifier les types de concertation.

Certains lieux semblent propices au travail de concertation.

Une classe, la bibliothèque, le bureau du directeur aménagé en salle de réunion constituent **les lieux de concertation** privilégiés. Quant à la concertation plus informelle, les moments et lieux propices sont les surveillances dans la cour de récréation, dans la salle des professeurs, sur l'heure de midi ou en récréation, autour de la photocopieuse, entre deux périodes de cours, entre deux portes, en soirée, le week-end. Dans certains cas, les enseignants n'hésitent pas à entrer dans la classe de leur collègue pour demander un avis, une impression, un conseil...

Les écoles diffèrent dans leur rapport à l'obligation de concertation.

La formalisation en horaire du travail en équipe répond en partie à **l'obligation de concertation** et pourrait être considérée comme de la *concertation officielle*. Dans certains établissements, le fait de se concerter s'est initié avec l'obligation légale et se justifie davantage comme une réponse à l'obligation. La direction et l'équipe enseignante sont néanmoins susceptibles de s'approprier ces pratiques et de les intégrer en fonction de leurs projets comme l'illustre le cas de l'École St-Jean (vignette 3). Dans d'autres établissements, les équipes enseignantes et/ou la direction se défendent de reconnaître la formalisation des pratiques de concertation comme une réponse à l'obligation. Le fait de se concerter correspond plutôt à une « volonté propre à l'équipe pédagogique ». Dans ce cas, les équipes ont tendance à invoquer le fait qu'ils se concertent *de leur propre initiative* et le font depuis bien avant l'obligation. Leurs ambitions vont au-delà des exigences du décret. C'est le cas à l'École du Village (vignette 11). Le travail en équipe non formalisé, tel que nous l'avons rencontré à l'Athénée Marcel-Pagnol (vignette 8), correspond également à la mobilisation de l'équipe enseignante et de sa direction. Ce travail en concertation est susceptible de répondre aux exigences de l'obligation de concertation, mais reste essentiellement défini par les acteurs comme un choix de l'établissement.

Les réunions de concertation font l'objet d'un rapport.

Il est conseillé, dans les circulaires régissant les pratiques de concertation, de consigner sous forme de **rapport** les objets de réunions de concertation. Pour la plupart des équipes d'enseignants rencontrées, ce conseil est bien souvent compris comme obligation légale relayée par la direction. Un modèle de rapport est d'ailleurs souvent établi par la direction. Dans certains cas, une copie du rapport complété est remise à la direction et /ou consignée dans un classeur prévu à cette fin. Certains classeurs s'avèrent être des outils de référence assez élaborés renfermant les rapports de concertation mais aussi un ensemble de documents annexes. Ce classeur est considéré par les enseignants, selon les établissements scolaires et selon l'usage qui en est fait, comme un outil professionnel ou bien, par contre, comme un document administratif à caractère contraignant.

Le travail en équipe fait partie des objets de gestion de la direction des établissements scolaires.

Le travail en équipe fait partie des objets de **gestion de la direction des écoles**. Les cas de l'École des Sentiers (vignette 15) ou de l'Institut St-Joseph (vignette 1) montrent le rôle initiateur et mobilisateur des directions dans l'instauration de modalités formalisées de concertation. Certaines directions⁶ stimulent la concertation dans toutes ses formes, y compris la concertation informelle. Celle-ci fait partie des stratégies employées pour assurer des voies et des moments d'échanges et de communication entre collègues, pour instaurer un climat de confiance ainsi que des habitudes d'échange de pratiques. D'ailleurs, dans certaines écoles⁷, la place de la photocopieuse est intentionnelle. Les directions invoquent comme raison l'occasion de rencontrer les enseignants au cours de la journée. Dans d'autres écoles⁸, l'aménagement des locaux fait partie des projets qui favorisent la création d'un climat de coopération entre enseignants. Dans certains cas⁹, la concertation informelle est cadrée. Certains sujets de discussion sont évités dans la salle des professeurs : par exemple, celui de diffuser des informations sur les difficultés familiales de certains élèves devant tout le personnel de l'école est interdit.

⁶ Parmi lesquelles les écoles dont les références suivent : HTCF8, HTCF5, HTCO13, BWCO14, BWCO14.

⁷ Dont les écoles suivantes : HTCF8, HTCO13.

⁸ Dont les écoles suivantes : HCF5, BWL14.

⁹ Dont l'école suivante : HTLI3

Axes de différenciation

Cette première analyse nous a permis de mettre en évidence certaines catégories pour rendre compte des dispositifs de concertation rencontrés dans les cas étudiés. Nous avons choisi de considérer ces catégories comme les pôles qui définissent les extrémités d'axes de différenciation entre ces dispositifs, les assimilant à des variables continues. Nous définissons ces axes à partir des pôles suivants :

Des formes de concertation *formalisées* (en temps, selon les lieux, les participants, les objets traités) et des formes de concertation *non formalisées* (pas de lieu, d'horaire, d'objet ou de participant prédéfini).

Des formes de concertation *officielles*, qui correspondent à l'obligation légale, et des formes de concertation *initiées par les équipes et/ou les directions*, en fonction des opportunités et de leurs besoins. Les premières sont organisées ou justifiées en fonction de l'obligation légale. Les secondes se justifient par les projets et les choix des équipes pédagogiques.

Ces axes ne sont pas équivalents. Dans certaines écoles où la concertation est formalisée en heures et en objets de travail, certaines se défendent de répondre à la concertation décrétée. Celle-ci fait partie du projet d'école parfois depuis bien avant le décret. D'autres écoles préfèrent promouvoir des formes de concertation non formalisées mais susceptibles de justifier l'organisation d'heures de concertation en accord avec l'obligation de concertation.

Ces deux axes sont indépendants. Une fois croisés, ils définissent quatre catégories principales (Cfr. Figure 1.1):

- Des réunions de concertation formalisées, officielles (qui répondent à l'obligation légale). L'organisation à l'Institut St-Joseph en donne un exemple. Les cas de l'école St-Jean et de l'école des Sentiers entrent dans cette catégorie.
- Des réunions de concertation formalisées, d'initiative propre. Par exemple, à l'École du Village, elles sont organisées en cycle et formalisées en horaires. Pour justifier leur organisation, la direction fait référence aux réunions organisées avant l'obligation légale en rapport aux projets de l'établissement.
- Des réunions de concertation non formalisées, d'initiative propre. A l'Athénée Marcel-Pagnol, les concertations sont non formalisées et se justifient en rapport avec les besoins des projets, non avec l'obligation de concertation.
- Des réunions de concertation non formalisées, officielles (qui répondent à l'obligation légale). Aucun exemple n'a été trouvé qui corresponde pleinement à cette catégorie. Cependant, les réunions de projet organisées dans l'Athénée Marcel Pagnol sont susceptibles de répondre à l'exigence de l'obligation légale de concertation.

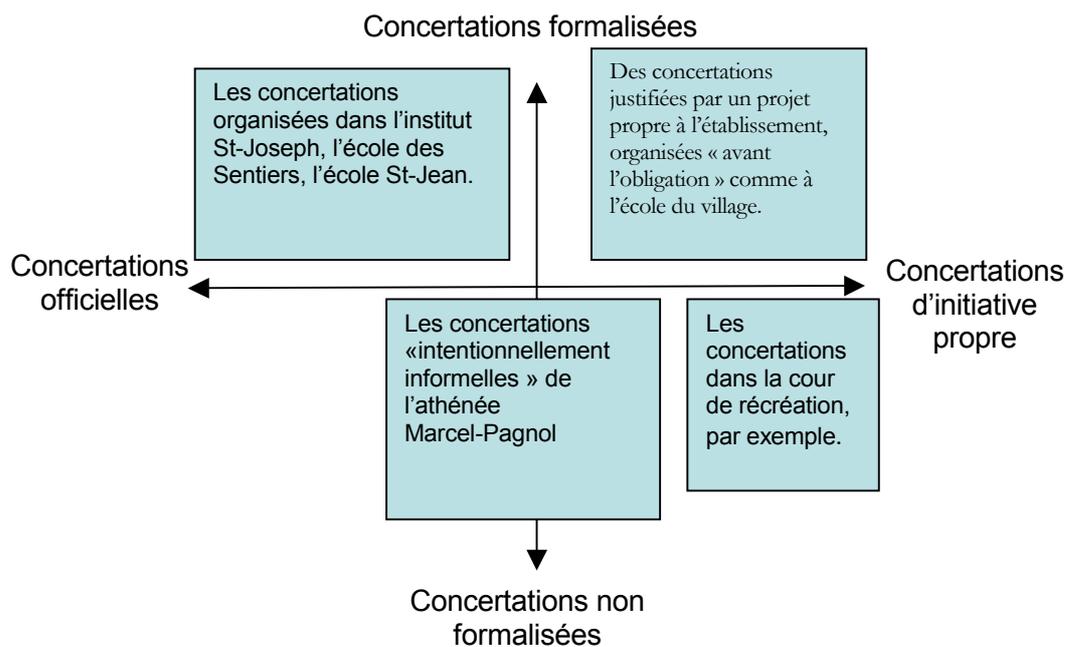


Figure 1.1 : Axes de différenciation des formes de concertation.

1.2. Modalités de concertation

Eléments de description

Les heures de « travail en équipe » sont organisées de manière très diversifiée dans les établissements scolaires. Nous avons retrouvé des similitudes qui nous permettent d'en identifier **certaines modalités**.

La concertation s'avère plus ou moins différenciée en types de réunions.

Dans certaines écoles, les équipes enseignantes distinguent de manière différenciée les modalités de concertation. Elles les identifient et les déclinent en réunions du personnel, « concertation par année », « concertation de cycle », « concertation entre cycles », « concertation d'implantation » ou encore en « concertation d'école » (incluant tout le personnel éducatif et logistique de l'établissement). Parfois, il arrive que les réunions rassemblent plusieurs écoles d'une même commune ou d'une même entité. En ce sens, ces équipes définissent, avec une précision variable selon les cas, quand les réunions ont lieu, à quelle fréquence, avec quel horaire, quels sont les objets de ces réunions et qui y participe. Ces modalités sont définies et font partie de leur vocabulaire commun. Elles reconnaissent explicitement la **pluralité** des modalités de concertation. C'est le cas de l'École St-Jean (vignette 3) où plusieurs catégories sont explicitement distinguées : « la concertation d'école, les concertations de cycle et les concertations intercycles »¹⁰. En plus de ces réunions, la direction de l'École du Village (vignette 11), organise des réunions qui rassemblent tout le personnel enseignant et non enseignant. A l'Institut St-Joseph (vignette 1), des « concertations d'enseignants polyvalents » et des « concertations entre enseignants polyvalents et enseignants titulaires de classe » complètent les autres types de concertation. Dans d'autres établissements, les manières d'organiser le travail collectif s'avèrent **non différenciées** par les équipes enseignantes. Ils parlent de « la concertation » ou « de réunion »

¹⁰ Ces catégories correspondent au vocabulaire employé par les acteurs. Nous avons défini précédemment la concertation comme un processus de travail d'équipes, c'est-à-dire chaque fois que deux enseignants ou plus travaillent ensemble. Au cours des entretiens, les acteurs donnent à la concertation un sens de réunions. D'une certaine façon, cette désignation peut être considérée comme un signe de transformation en objet du fait de se concerter. Afin de ne pas réduire, dans ce rapport, la concertation aux seules réunions organisées dans ce but, nous mettons entre guillemets les « concertations » telles qu'elles sont appelées par les acteurs et appelons « pratiques de concertation », toutes les pratiques qui relèvent du travail collectif ou du travail en équipe mené au sein de l'établissement.

sans distinguer la diversité des pratiques qui sont susceptibles d'être observées. Dans ce cas, il n'y a pas de mot spécifique pour désigner telle ou telle manière de travailler ensemble. Dans l'Ecole de la Côte (vignette 12), une seule modalité existe, celle que dirige la direction. A l'Athénée Marcel-Pagnol (vignette 8), si différentes manières de se concerter se pratiquent, toutes répondent à l'appellation de « concertation informelle ».

Les réunions de concertation sont organisées de manière articulée ou en parallèle.

Dans les écoles, certaines modalités sont *articulées* entre elles. Nous y avons retrouvé une relation plus ou moins systématique entre différentes modalités à propos d'un projet. A l'Ecole St-Jean (vignette 3), le projet d'établissement a été initié en « concertation d'école ». Cette réflexion a été prolongée en réunions de cycle. A l'Ecole Ste-Barbe (vignette 2), les discussions entamées lors de la « concertation d'école » se poursuivent en « concertation de cycles ». A cette fin, ces dernières sont organisées dans l'heure qui suit la « concertation d'école ». De manière générale, l'articulation entre les modalités de concertation vise soit à préparer ou à concrétiser un projet général en projets particuliers (des visites, des expositions, la mise en place d'une mare, l'aménagement de la cour de récréation), soit à généraliser des initiatives de sous-groupes en projets pédagogiques et éducatifs plus généraux (en vue de favoriser le savoir-lire, le savoir-écrire, la citoyenneté, le respect...). D'autres modalités ne sont pas articulées entre elles et se déroulent indépendamment les unes des autres ; elles s'organisent *en parallèle*. C'est le cas à l'Ecole des Etangs (vignette 13) où chaque implantation poursuit ses propres projets. Il faut noter enfin, que le degré d'articulation entre les modalités de concertation varie au sein des établissements scolaires selon les projets en cours, selon les périodes de l'année ou les modalités de concertation : certaines modalités sont fortement articulées alors que d'autres se déroulent en parallèle.

Les réunions de concertation sont planifiées à plus ou moins long terme.

Selon les établissements, la **planification du travail collectif** se fait à *plus ou moins long terme*. Dans certaines écoles, les horaires des réunions de concertation sont fixés annuellement. C'est le cas dans l'Ecole St-Jean (vignette 3) où la direction établit en accord avec les enseignants la planification annuelle des concertations. A l'Athénée Marcel-Pagnol (vignette 8), certaines réunions se font annuellement tandis que d'autres sont prévues d'un jour à l'autre ou d'une heure à l'autre.

La planification des réunions de concertation est plus ou moins stricte.

Le caractère *strict ou flexible* de la planification de la concertation différencie les établissements. Dans certains établissements, le *caractère strict* de la planification des réunions de concertation se justifie entre autre par les obligations administratives liées aux heures de concertation obligatoire par décret. Un autre argument invoqué est d'assurer la présence de tous les enseignants. C'est le cas à l'Ecole St-Jean (vignette 3), à l'Ecole des Champs (vignette 14) et à l'Ecole de la Côte (vignette 12). Dans d'autres établissements, la planification établie au préalable est considérée comme un principe de base, modulable selon les projets en cours, selon les disponibilités de chacun ou bien selon les circonstances. Le déroulement des projets conditionne les modalités de concertation. C'est le cas à l'Athénée Marguerite-Yourcenar (vignette 5). Un des arguments invoqués est alors de laisser les enseignants décider des objets de concertation, reconnaissant par-là leur autonomie professionnelle. C'est ce qui est avancé à l'Ecole du Village (vignette 11). Notons enfin que les enseignants sont sensibles au **degré de flexibilité** de la planification des réunions, qui constitue pour eux un critère de satisfaction du travail en équipe.

Le contrôle de la direction sur la planification et la direction des réunions de concertation, est plus ou moins fort et étendu.

Le **contrôle de la direction** sur la concertation dans ces différentes modalités est plus ou moins fort et étendu selon les modalités. En général, les concertations de niveau, de cycle et d'implantation constituent des zones autogérées par les enseignants. « Je ne sais pas ce qui s'y passe ; cela fait partie de leur espace¹¹ » nous dit une direction. Par contre, les concertations d'école et d'équipe enseignante paraissent plutôt relever de la direction. Dans un cas extrême, la direction gère autant la planification que les objets concertés dans toutes ses modalités. Ce contrôle est alors justifié par la faible adhésion de certains enseignants au travail collectif et s'accompagne d'une planification stricte des réunions de concertation.

¹¹ Extrait de l'entretien avec la direction de l'école HTCO15.

C'est le cas à l'École de la Côte (vignette 12) ou à l'École St-Jean (vignette 3). Dans d'autres cas, la direction ne se centre ni sur les modalités ni sur les objets de concertation mais sur les conditions qu'elle considère déterminantes : l'organisation des classes et leur attribution, les horaires et la gestion du personnel polyvalent et des maîtres spéciaux, la disposition spatiale des classes, l'accommodation de lieux de rencontre agréables, pratiques, communs ou indépendants de la direction¹², la création d'un climat et d'opportunités de rencontres informelles, la gestion des compétences des enseignants mais aussi des personnes ou des institutions externes à l'école, etc. C'est le cas de l'Athénée Marguerite-Yourcenar (vignette 5) ou encore de l'École Ste-Elisabeth (vignette 4).

Les réunions de concertation sont organisées soit à l'intérieur de la journée scolaire, soit en dehors.

Certains établissements optent pour organiser les réunions *à l'intérieur* de **la journée scolaire**. La difficulté est alors d'organiser des horaires afin que les heures libres (« de fourche ») correspondent et que les enseignants se rencontrent. La coordination des horaires des enseignants titulaires, des enseignants polyvalents et des enseignants spéciaux est un moyen utilisé pour assurer la faisabilité de la concertation à l'intérieur de la journée scolaire. Ce choix a été opéré, entre autres, par l'Institut St-Joseph (vignette 1) et l'École du Parc (vignette 16). D'autres écoles optent pour les organiser *en dehors* de la journée scolaire. Dans certains établissements, l'organisation des réunions de concertation tient compte de leur possible articulation ; certains cherchant la proximité de différents types de concertation : la « concertation d'école » est suivie par exemple des « concertations de cycle » ; l'organisation de réunions de cycle se fait de manière simultanée pour assurer l'éventuelle consultation entre cycles. C'est l'option prise par l'École du Village (vignette 11). Dans d'autres établissements, ce choix est laissé aux implantations comme à l'Athénée Françoise-Giroud (vignette 7) et à l'École des Etangs (vignette 13).

Axes de différenciation

Nous avons retenu de l'analyse des modalités de concertation, plusieurs axes de différenciation :

- Des modalités de concertation *plurielles* ou des modalités de concertation *non différenciées*. Par exemple, à l'École St-Jean, différentes modalités sont explicitement différenciées. De même dans l'École des Champs, l'École du Village ou l'Institut St-Joseph. Par contre, à l'École de la Côte ou à l'Athénée Marcel-Pagnol, les équipes pédagogiques ne font référence qu'à une seule manière de se concerter.
- Des réunions de concertation *articulées* entre elles ou *parallèles*. A l'École St-Jean, les « concertations d'école » organisées pour établir le projet d'établissement s'articulent avec des « concertations de cycles » où les enseignants réfléchissent comment le concrétiser.
- Des modalités de concertation avec une *planification à plus ou moins long terme*. A l'École St-Jean, l'horaire est établi annuellement ; à l'Athénée Marcel-Pagnol, des réunions sont prévues annuellement et d'autres quotidiennement.
- Des modalités de concertation dont la planification est *plus ou moins stricte ou flexible*. A l'École St Jean, l'horaire prévu est inamovible, tandis qu'à l'École du Village, il est considéré comme un principe de base modulable selon les circonstances.

Ces axes potentiellement indépendants les uns des autres sont susceptibles d'être combinés deux à deux et de définir de nouvelles catégories. A titre d'exemple, nous pourrions retrouver des établissements où les modalités de concertation s'avèrent différenciées et articulées ; dans d'autres établissements, elles s'avèreraient non différenciées et non articulées. Il est possible d'observer des modalités de

¹² Nous avons rencontré des cas où la direction met intentionnellement à la disposition des enseignants un lieu indépendant et d'autres cas où elle aménage son propre bureau en salle des professeurs. Parfois, elle y installe la photocopieuse reconnue comme vecteur d'échanges informels.

concertation planifiées à court terme de manière stricte et d'autres, planifiées à long terme, de manière flexible. Nous avons retenu le croisement de deux de ces axes (Cfr. figure 1.2) : l'axe de la différenciation et celui de la flexibilité de la planification des modalités de concertation. Quatre catégories de pratiques de concertation émergent de ce croisement que nous illustrons à partir de cas d'écoles :

- Des pratiques de concertation différenciées dont la planification se fait de manière stricte. Le cas de l'Ecole St-Jean (vignette 3) illustre cette catégorie. Dans cette école, plusieurs modalités de concertation sont définies que la direction prend soin de planifier rigoureusement.
- Des pratiques de concertation non différenciées dont la planification se fait de manière stricte. A l'Ecole de la Côte (vignette 12), la direction dirige fermement la concertation d'école qui s'avère constituer la seule forme de concertation reconnue au sein de l'établissement.
- Des pratiques de concertation différenciées dont la planification est flexible. A l'Ecole du Village (vignette 11), les différentes modalités sont définies avec précision. Celles-ci sont prévues selon un calendrier annuel. Toutefois, cette planification est sujette à des modifications en fonction des besoins identifiés par les enseignants ou des événements.
- Des pratiques de concertation non différenciées dont la planification est flexible. A l'Athénée Marcel-Pagnol (vignette 8), la concertation se veut « informelle ». Les enseignants et la direction se concertent régulièrement mais il n'y a pas de planification au sens strict. Des réunions sont prévues selon l'état d'avancement des projets.

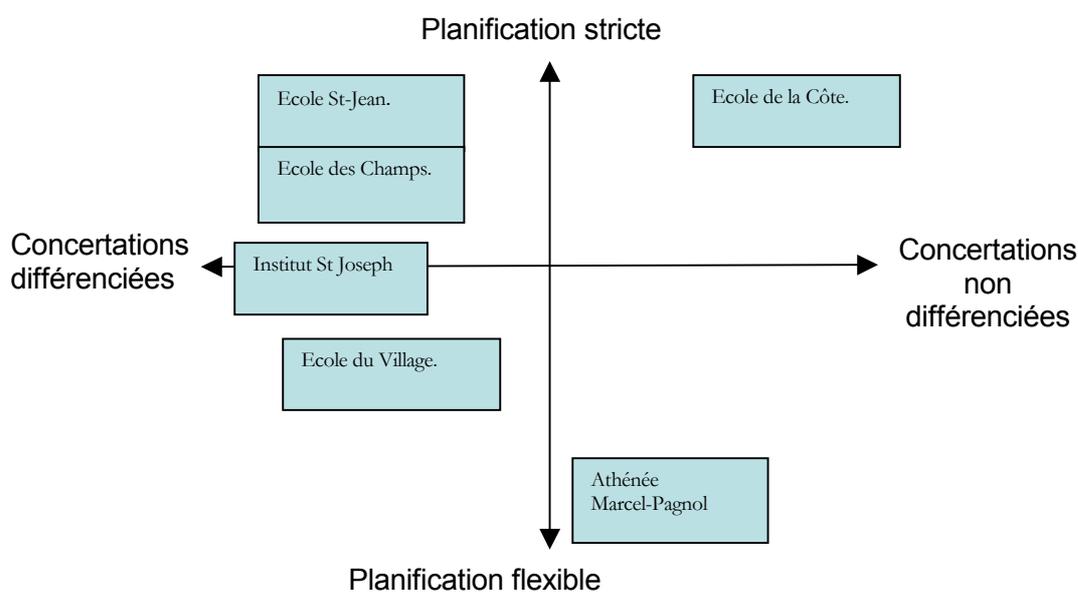


Figure 1.2 : Croisement des variables de différenciation des pratiques de concertation et du degré de flexibilité de leur planification.

1.3. Objets de concertation

Eléments de description

Parmi les objets de concertation nous avons identifié :

De quoi traitent les enseignants lorsqu'ils travaillent en équipe ? Nous avons répertorié et catégorisé les objets de discussion et de travail en équipe des enseignants. Nous proposons ci-dessous un inventaire de ces objets de concertation. Cet inventaire remet en contexte ces objets afin de cerner leurs relations avec les formes et les modalités de concertation ainsi qu'avec les objectifs poursuivis par les équipes pédagogiques.

Des projets

L'usage du terme « projet » est très répandu dans les discours des enseignants et des directions. Il est fréquent que ceux-ci nous fassent part de projets pédagogiques et éducatifs sur lesquels porte le travail de concertation. Cependant, les projets dont ils discutent ne se réfèrent pas explicitement aux projets pédagogiques et aux projets éducatifs des pouvoirs organisateurs inscrits dans la loi¹³. Par contre, ils font parfois référence aux projets d'établissement que chaque établissement est censé élaborer. Pour rendre compte de la multiplicité des types de projets qui concernent les pratiques de concertation, nous distinguons cinq types de projets :

- Les projets d'établissement;
Eventuellement en rapport avec ce projet d'établissement, les équipes pédagogiques mentionnent :
- Des projets transversaux d'action pédagogique qui poursuivent des objectifs d'apprentissage et d'enseignement commun à l'ensemble de l'équipe pédagogique ;
- Des projets transversaux d'action éducative qui ont pour objectifs le développement personnel des élèves, des valeurs à enseigner ou des aspects de socialisation ;
- Des projets concernant des approches pédagogiques particulières ;
- Des projets concrets et ponctuels qui sont mis en chantier au sein des établissements et autour desquels s'organisent des activités de classe ou de l'école.

La définition du projet d'établissement ;

A plusieurs reprises, lors de nos visites dans les établissements¹⁴, les enseignants et les directions nous ont fait part du travail entrepris en concertation au sujet du **projet d'établissement**. Cet objet est observé à plusieurs reprises dans les concertations d'école. C'est principalement à propos de ce projet que nous avons observé l'articulation entre modalités de concertation. Cet objet est souvent proposé par la direction qui coordonne également les réunions le concernant. Parfois, un enseignant est détaché ou une personne extérieure à l'école intervient pour animer la réunion. Le choix du contenu de ce projet est lui-même l'occasion de débats, de séances de brainstorming, d'évaluations plus ou moins systématiques des difficultés rencontrées dans les pratiques enseignantes ou des difficultés d'élèves¹⁵. A cette fin, les écoles ont recours à un

¹³ Le décret « Missions » du 24 juillet 1997 (chap. VII), définit les projets éducatifs, pédagogiques et d'établissement. Il précise que « chaque organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs établit son projet éducatif. Il précise également les axes majeurs du projet pédagogique qu'il entend privilégier. » (Art. 65). Quant au projet d'établissement, il « définit l'ensemble des choix pédagogiques et des actions concrètes particulières que l'équipe éducative de l'établissement entend mettre en œuvre en collaboration avec l'ensemble des acteurs et partenaires visés à l'article 69, § 2, pour réaliser les projets éducatif et pédagogique du Pouvoir organisateur. » (Art. 67).

¹⁴ Dans le cas des projets pédagogiques des établissements, leur renouvellement répond à des exigences administratives au moment du recueil des données. L'article 68 du décret « Missions » précise que le projet d'établissement « est adapté au moins tous les trois ans ». Il indique également que « l'élaboration du projet d'établissement se fonde notamment sur des propositions remises par les délégués du Pouvoir organisateur au Conseil de participation. »

¹⁵ Dans les écoles visitées, ce diagnostic se base sur plusieurs types d'information dont les conversations des professeurs que la direction entend et relaie sur l'information recueillie en séances d'analyse des réponses aux examens cantonaux, ou à partir d'une évaluation spécifique réalisée par l'inspection. Le choix de ce projet se base aussi sur les affinités et/ou les motivations des enseignants envers quelques disciplines à enseigner.

ensemble d'outils de gestion et éventuellement à des personnes ressources¹⁶. Lors de nos visites, le projet d'établissement constituait le principal sujet de concertation dans certains établissements; notamment dans l'Ecole St-Jean (vignette 3) ou dans l'Ecole Ste-Claire (vignette 9).

Des projets d'action pédagogique ;

En parallèle ou en articulation à ce projet d'établissement, des **projets transversaux d'action pédagogique** justifient l'intérêt des concertations parfois pour plusieurs années. A l'institut St-Joseph (vignette 1), les enseignants ont décidé de se concentrer sur le savoir-écrire, à l'Ecole des Sentiers, sur le savoir-lire, à l'Ecole Ste-Elisabeth, sur le savoir-écrire ; dans l'Ecole du Village, à l'Ecole St-Jean et à l'Ecole du Parc, sur un curriculum de mathématique ; à l'Athénée Marguerite-Yourcenar sur la lecture et l'élaboration de « défis lecture »

Des projets d'action éducative ;

Des **projets transversaux d'action éducative** font également l'objet de concertations, éventuellement en rapport avec le projet d'établissement. A l'Athénée Françoise-Giroud (vignette 7), les enseignants établissent en concertation des principes disciplinaires afin de faire preuve d'une attitude cohérente face aux élèves et aux parents. Ce type de projets a vu le jour dans plusieurs établissements¹⁷. Ces écoles nous ont fait part de projets mis en place en vue de promouvoir le respect entre les personnes (entre les élèves, les enseignants et les parents), en vue de promouvoir chez les élèves le sens de la citoyenneté ou encore de favoriser chez eux une attitude de respect de l'environnement.

La définition et la mise en application d'une approche pédagogique particulière ;

Parmi les établissements visités, nous avons rencontré différents « projets » de remise en question ou de mise en place d'une **approche pédagogique particulière**. Par exemple, dans des établissements de la Communauté française (HTCF8 et HTCF5), la pédagogie par projet à divers degrés a été instaurée. Dans d'autres établissements, on retrouve un souci d'introduire une approche qui favorise la construction des apprentissages, ou encore un questionnement sur la manière de différencier les apprentissages. L'organisation de classes verticales ou en cotitulariats, de classes décloisonnées (vignette 2), la mise en place d'une « maison de la réussite » (vignette 5), de dispositifs de différenciation ou d'ateliers (vignette 10), un projet d'intégration d'élèves de l'enseignement spécial (vignette 7) constituaient autant de projets pédagogiques qui justifient le travail des enseignants en concertation. Il s'agit, de plus, de projets qui remettent souvent en cause l'organisation scolaire traditionnelle – un enseignant, un groupe classe, une année d'enseignement – et le travail de l'enseignant isolé et autonome dans sa classe.

Des projets ponctuels ;

Une quantité de **projets ponctuels** sont mis en place dans les établissements scolaires visités, soit liés au projet d'établissement soit indépendants de celui-ci. Ces projets sont menés de manière isolée dans certains cas ; dans d'autres, ils font partie d'un ensemble de projets poursuivis dans l'établissement. Ils sont susceptibles d'impliquer l'ensemble de l'école ou seulement des groupes d'enseignants plus restreints. Ces objets sont traités non seulement dans les pratiques de concertation formalisées mais sont aussi des motifs de concertation informelle. Ils sont proposés, coordonnés ou poursuivis par la direction, par certains enseignants, par les élèves ou bien par des parents. Certains ont vu le jour suite à la proposition d'une personne extérieure (le bourgmestre, une association, un inspecteur, un formateur...). Parmi ceux-ci : la constitution d'une mare autour de laquelle les apprentissages vont être organisés (vignette 13), un projet de cour de récréation en relation avec le projet d'établissement centré sur le respect de l'environnement (vignette 4), un projet sur l'eau, sur la sensibilisation au bruit proposé et animé par des parents en

¹⁶ L'observation répétée de certains outils de communication, de gestion de réunion, de brainstorming (remue méninge) dans plusieurs établissements, suppose qu'une diffusion importante de ces techniques de gestion du travail collectif ait été menée ; leur maîtrise suppose que les directions aient été formées à ces outils. Quelles sont les voies de diffusion de ces outils ? Leurs effets ? Leur efficacité ? Nous n'abordons pas cette question dans ce rapport mais elle nous semble importante à soulever.

¹⁷ Des projets de ce type se retrouvent dans les établissements suivants : HTCO15, HTLI1, HTLI3, HTCF8.

lien avec le projet d'établissement, un défilé de carnaval dans le village (vignette 11). Ces projets constituent aussi des opportunités d'apprentissages et sont souvent planifiés à cet effet. On y retrouve les projets de voyage, de visites communes d'expositions, de création d'espaces communs, les marchés de Noël (ou artisanaux).

Des questions relatives au curriculum

L'analyse des programmes, la planification de séquences de travail et le choix d'outils pédagogiques sont autant d'objets de concertation, que nous avons regroupés en raison de leur caractère curriculaire.

L'analyse des programmes ;

L'analyse du programme, la répartition des contenus et la réalisation de référentiels communs font partie des objets de concertation des enseignants. L'organisation en cycle du programme justifie, en partie, la nécessité de se concerter, soit pour analyser et se répartir le programme - comme à l'Institut St-Joseph (vignette 1), soit pour mettre en commun les pratiques des enseignants d'un même niveau (année ou cycle) – comme le font certains enseignants de l'École du Parc (vignette 16) –. Elle se traduit aussi en classeurs ou fiches de référence que les élèves sont invités à construire au long de leur parcours scolaire.

La planification de la semaine ;

La **planification de la semaine** est un autre objet de concertation fréquemment citée dans les concertations d'année ou de cycle, surtout dans les établissements où une année d'étude est organisée plusieurs fois. Le but est, pour certains, de partager et de mettre en commun un ensemble de données, d'idées, de solutions afin d'aboutir à une préparation homogène de la classe. C'est le cas dans l'école du Village (vignette 11) où les enseignants semblent faire fusionner leurs pratiques de classe. Pour d'autres, le but des discussions est de se mettre d'accord sur des points de référence afin de délimiter le programme et de le répartir. Cette solution permet à chacun de préparer ce qui lui revient tout en assurant la continuité dans les apprentissages. C'est le cas dans l'Institut St-Joseph (vignette 1).

Le choix et l'échange d'outils didactiques ;

Le choix de manuels didactiques ou de matériels pédagogiques constitue également un des objets de concertation (vignettes 15 et 10). Dans la quasi-totalité des établissements visités, nous avons observé, au cours des réunions de concertation, des pratiques que l'on pourrait assimiler à de **l'échange d'information pédagogique et de la préparation d'outils didactiques** : les enseignants ont l'habitude de faire part à leurs collègues des techniques didactiques qu'ils ont repérées, de leurs lectures ou de leurs expériences de formation. De plus, au cours de ces discussions, ils échangent toutes sortes de documents (du matériel, de la documentation, des préparations de séquences de cours, des dossiers pédagogiques, des exercices trouvés ou conçus, des exercices de révision ou encore des épreuves d'évaluation). Dans certains cas, ce sont de véritables banques d'exercices qui se constituent¹⁸ en concertation, mobilisables en cas d'absence d'un enseignant (vignette 9) ou dans le cadre de la remédiation des apprentissages (vignette 16).

Des questions relatives à l'évaluation : finalités et modalités.

Des modes et des finalités de l'évaluation ;

Les **modes d'évaluation** des élèves, le bulletin (les échéances, le nombre, les finalités poursuivies, la forme choisie), l'organisation d'une évaluation commune¹⁹ – notamment dans le cas de classes parallèles par année d'enseignement – font aussi l'objet de concertation. A ce propos, certains enseignants et certaines directions²⁰ font part d'une forme de concertation qui dépasse l'enceinte de l'établissement scolaire et se poursuit avec d'autres acteurs (directeurs, enseignants, inspecteurs) ; celle-ci vise l'élaboration

¹⁸ Cet échange de documents a été observé dans les écoles suivantes : HTCO16, HTCF7, HTLI9, HTLI1.

¹⁹ Éléments retrouvés dans les cas suivants : BWCO12, HTCF6, HTLI3, HTLI1, HTBW5, BWCO14.

²⁰ Les équipes pédagogiques des écoles HTLI1, HTCF6, HTCO13, HTCF5, BWCO14, BWCO11 nous en ont fait part.

d'épreuves diagnostiques ou certificatives communes à plusieurs établissements, notamment des épreuves de fin de cycle propres à chaque réseau.

Des états des lieux des activités de l'établissement ;

En outre, la concertation est parfois aussi l'occasion de faire le point sur les résultats des élèves aux épreuves externes (des examens cantonaux ou diocésains) ou internes. Dans certains établissements, les enseignants procèdent à une analyse des réponses des élèves. Par exemple, les enseignants des différentes implantations de l'Ecole des Champs (vignette 14) ont l'habitude d'examiner les réponses des élèves afin d'ajuster leur enseignement. La mise en place d' « états des lieux »²¹ est fréquente dans les établissements. Ceux-ci portent, par exemple, sur le fonctionnement des équipes, sur des projets terminés, sur des projets en cours... Ces « états des lieux » sont souvent menés en interne sous la responsabilité de la direction ou d'un enseignant détaché à cet effet. Nous avons rencontré plusieurs cas qui ont fait appel à une personne externe : un inspecteur ou un expert.

Des questions organisationnelles

Les aspects organisationnels des activités ;

Les aspects organisationnels des activités sont perçus comme une dimension « nécessaire » (BWCO11) pour mener les projets poursuivis dans les écoles. Cette dimension fait donc partie des objets de concertation même si le temps à y consacrer en concertation pose problème. Pour cette raison, certaines directions « cadrent » le temps relatif aux aspects organisationnels des activités : « Tout ce qui se rapporte à l'organisationnel comme les photos, la St-Nicolas » (HL3) n'est plus abordé dans les réunions de concertation. D'autres directions limitent le temps qui leur est consacré (BWCO12, HTCO15, BWCO14). En outre, elles sont traitées dans les modalités informelles de concertation « A la récré (...) c'est là que se prennent les décisions pratiques (HTCO13) ». Pour les directions, cette dimension est susceptible d'entretenir des liens avec les aspects pédagogiques. Il arrive que des questions organisationnelles constituent le point de départ d'une remise en question pédagogique. Ce fut le cas pour cette enseignante (BWL10) : « J'ai mis les pieds dans le plat avec le bulletin. Je voulais le recopier sur ordinateur ; je ne connaissais pas les critères ; j'ai changé la présentation ... ». Ce changement de forme a initié une discussion de fond : « (...) alors, on a passé plusieurs heures à discuter des critères d'évaluation (BWL10) ».

Des problèmes rencontrés dans la pratique quotidienne

Les difficultés des élèves ;

Les **difficultés des élèves** font l'objet de concertations fréquentes dans la salle des professeurs, entre deux cours ou autour de la photocopieuse. Ces problèmes sembleraient, dans certains cas, faire l'objet de pratiques de concertation plus formelles « en cycle » ou « par année d'études ». Le cas de l'Athénée Françoise-Giroud est significatif (vignette 7) : un projet spécifique à ce sujet justifie le travail collectif des enseignants.

De choses diverses.

Certaines réunions de concertation sont l'occasion d'échanges plutôt informels sur des **questions pédagogiques, professionnelles mais aussi personnelles**. Ces objets de concertation sont parfois stimulés par la direction qui voit dans ces échanges la possibilité d'instaurer un climat de confiance qu'elle considère comme une condition préalable au travail collectif. C'est le cas de l'Athénée Marguerite-Yourcenar (vignette 5) ou de l'Ecole Ste-Elisabeth (vignette 4). Parfois, ces réunions de concertation constituent une opportunité pour résoudre les conflits entre collègues ou simplement pour passer de bons moments entre enseignants. Il arrive qu'aucune question pédagogique ne se pose le jour prévu de la réunion. Dans ce cas, les enseignants disent parfois passer leur temps à discuter de tout et de rien : « par exemple, de recettes de cuisine » (HTLI3).

²¹ Ces états de lieux ont été invoqués dans les écoles HTCF7, HTLI1, HTLI9, BWCO11, HTLI3, HTCO16, BWCO12.

Les concertations d'école traitent particulièrement de certains objets.

Parmi les objets de concertation privilégiés dans les « **concertations d'école** », on retrouve la définition du projet pédagogique de l'établissement²². L'analyse du programme, sa répartition et la réalisation de référentiels communs font partie des objets qui incitent à la concertation générale. Les modes d'évaluation, leur rythme, plus concrètement le bulletin, en font partie également ; la centralisation d'exercices, de dossiers pédagogiques, d'évaluations, de livres ou bien de méthodes pédagogiques, est observable comme objet ou comme produit de ces concertations. Les réunions d'évaluation ou de prospection des actions pédagogiques font partie des habitudes dans certains établissements au terme d'un projet, en début ou en fin d'année. Le partage d'expériences, de lectures, de manuels ainsi que de méthodologies expérimentées ou rapportées, de formations suivies, fait également l'objet de diverses réunions de concertation d'école.

Certains objets sont traités de manière préférentielle en sous-groupes.

En sous-groupes (« concertations d'implantation, de cycle, d'année »), on retrouve particulièrement la planification de séquences pédagogiques pour une période déterminée – entre classes dédoublées par exemple –, la recherche et l'échange de documents (de dossiers pédagogiques, de manuels, d'outils didactiques), le choix, le réemploi ou la création de jeux ou d'activités pédagogiques notamment dans la préparation d'ateliers. Ce sont aussi des espaces où se partagent les difficultés de la vie de classe (problèmes rencontrés avec des élèves, avec des parents ou encore avec des partenaires), de la vie professionnelle et sociale. Parfois, c'est simplement l'occasion de bons moments passés entre collègues.

Les objets traités ne correspondent pas au clivage : pédagogique / organisationnel

Cet inventaire des objets de concertation relevés à partir des discours des acteurs, montre que les objets traités ne correspondent pas au clivage : **pédagogique ou organisationnel**. Pour les acteurs, cette distinction reste quelque peu artificielle. Ils considèrent que les questions organisationnelles font partie intégrante des débats pédagogiques. Elles ne peuvent en être dissociées. Toute activité comprend des aspects pédagogiques et des aspects organisationnels. Il y a bien des cas de figure où les concertations se réduisent à des questions organisationnelles. Certains acteurs se plaignent alors que les questions organisationnelles laissent peu de temps pour se pencher sur des questions pédagogiques. C'est le cas à l'École de la Côte (vignette 12). Pour parer à cette difficulté, dans certaines écoles, la direction réserve aux questions organisationnelles une modalité de concertation : la « concertation du personnel » où sont traitées toutes les questions strictement organisationnelles (BWCO11). Dans d'autres, on limite ces questions dans le temps : quelques minutes en début de « réunion d'école » (HTCO15). Dans quelques cas, ces questions en sont intentionnellement exclues (HTLI3).

Axes de différenciation

- A partir de l'analyse des objets de concertation, nous proposons de dégager quelques axes de différenciation.
- Un premier axe permet de distinguer le **degré de centralité des objets de concertation** et d'observer dans quelle mesure les objets traités en concertation touchent *le cœur du travail de l'enseignant dans sa classe* permettant aux enseignants de discuter ouvertement de *leurs pratiques de classe* ou, à l'opposé, dans quelle mesure les objets traités restent plus « *périphérique* »²³ au travail de classe, laissant les

²² Dans le cas des projets pédagogiques des établissements, leur renouvellement périodique correspond à la période de recueil des données.

²³ Cette distinction à propos de la centralité des objets prétend faire la différence entre les pratiques de concertation où les enseignants discutent de leurs pratiques pédagogiques de classe et celles qui maintiennent une certaine réserve à ce propos. Ce terme désigne des objets de discussion à caractère

enseignants se mettre d'accord sur des référents externes à leurs pratiques : des objectifs, des délimitations du programme, des évaluations communes. Ainsi, à l'Ecole du Village (vignette 11) les enseignants ont l'habitude de discuter de tous les aspects de leurs pratiques. Ils n'hésitent pas à entrer dans la classe d'un collègue, à s'y asseoir et à observer les élèves. C'est aussi ce que cherche la direction de l'Ecole des Sentiers (vignette 15). Par contre, à l'Institut St-Joseph (vignette 1) et à l'Ecole St-Jean (vignette 3), la plupart des enseignants cherchent au cours des réunions à se mettre d'accord sur des points communs de référence: des objectifs, des évaluations, des documents.

- Un autre axe concerne la gestion verticale ou horizontale des objets de concertation de la part de la direction au sein de l'établissement. La gestion des écoles visitées est, dans tous les cas, active. Certaines directions gèrent le travail de concertation de manière *verticale*, assurant un contrôle étendu des objets mais aussi des formes et des modalités de concertation. L'Ecole du Parc (vignette 16), l'Ecole St-Jean (vignette 3) ou l'Ecole des Sentiers (vignette 15) en sont des exemples. D'autres directions préfèrent garantir les conditions de concertation sans les diriger. Elles préfèrent les réguler indirectement et se reposer sur les initiatives des enseignants. Elles pratiquent une gestion *horizontale* des objets, des formes et des modalités de concertation. C'est le cas à l'Athénée Marguerite-Yourcenar (vignette 5), à l'Ecole Ste-Elisabeth (vignette 4) ou à l'Ecole du Village (vignette 11).

Ces deux axes une fois croisés, fournissent de nouvelles catégories de distinction des pratiques de concertation. (Cf. Figure 1.3)

- Des pratiques de concertation sur des objets périphériques dans un établissement où la gestion de la concertation s'avère verticale. Le cas de l'école St-Jean (vignette 3) où la direction pratique un contrôle strict et étendu sur les modalités et contenus de concertation semble illustrer pleinement cette catégorie.
- Des pratiques de concertation sur des objets centraux dans un établissement où la gestion de la concertation s'avère verticale. Le cas de l'Ecole des Sentiers (vignettes 15) en constitue un exemple. La direction coordonne les réunions de concertation avec l'intention de stimuler le partage des pratiques. Le degré de centralité des objets de concertation n'est pas généralisé à l'ensemble de l'équipe pédagogique. C'est pourquoi, ce cas est placé en retrait par rapport à un cas – non trouvé – qui combinerait un degré fort de centralité des objets traités et une gestion verticale de la concertation.
- Des pratiques de concertation sur des objets périphériques dans un établissement où la gestion de la concertation s'avère horizontale. Dans l'Ecole Ste-Elisabeth (vignette 4), la gestion de la concertation est négociée avec les enseignants et les objets traités semblent la plupart du temps périphériques. Néanmoins, une équipe d'enseignants appartenant à un même cycle mettent en commun leurs pratiques de classe. La présence de cette équipe justifie la position intermédiaire de l'école sur l'axe concernant le degré de centralité.
- Des pratiques de concertation sur des objets centraux dans un établissement où la gestion de la concertation s'avère horizontale. L'Ecole du Village illustre pleinement ce cas (vignette 11). La concertation est gérée par les équipes d'enseignants des cycles, qui ailleurs, recherchent une mise en commun des pratiques de classes.

pédagogique mais qui ne mettent pas en jeu les pratiques de classe de l'enseignant. Par exemple, la mise au point de questions d'évaluation communes à un ensemble de classes est à la fois périphérique et pédagogique. Le terme périphérique est donc compris ici comme l'opposé de central. Il n'est pas employé dans un sens péjoratif. Il ne veut pas dire non plus superficiel.

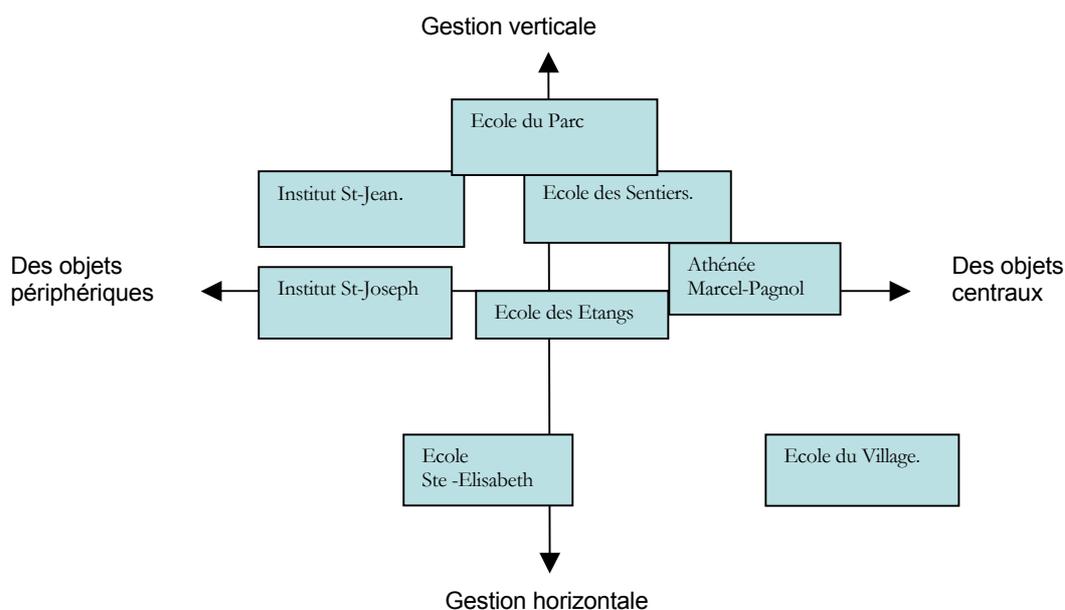


Figure 1.3 : Croisement des variables : objets discutés en concertation et degré de flexibilité de leur planification.

1.4. Intentions, justifications et buts de la concertation

Eléments de description

Plusieurs raisons justifient les pratiques de concertation.

Au-delà des objectifs immédiats des réunions de concertation, nous avons posé aux équipes enseignantes des questions concernant les raisons et les motivations qui justifient leurs pratiques de concertation ainsi que les raisons de leurs (in)satisfactions quant à ces pratiques. À partir de l'analyse des justifications qu'ils avancent, des intentions qu'ils poursuivent, des buts qu'ils entrevoient, plusieurs principes se dégagent :

- La concertation assure la qualité des pratiques enseignantes : chacun apprend des autres, la concertation améliore la cohérence des pratiques et assure la continuité des apprentissages.
- Elle est un vecteur de culture d'établissement, de création de climat, de dialogue dans l'établissement.
- Elle constitue un moyen d'adaptation à des demandes externes : un moyen de coordination imputable aux nouveaux programmes définis par cycle, un moyen d'adaptation aux changements sociétaux perceptibles qu'ils estiment pertinents.
- Elle assure des bénéfices aux enseignants via le soutien mutuel (créer des liens, un climat de travail, faire face au stress), le développement professionnel (la fierté devant les collègues, apprendre mutuellement de l'expérience des autres).
- Elle assure la qualité des processus d'apprentissage : les élèves trouvent du sens dans les pratiques d'enseignement mises en place en concertation ; il y a moins d'échecs ; la concertation participe au processus de différenciation des apprentissages.
- Elle bénéficie à la fois à l'école, aux enseignants, aux élèves.
- Des référents externes sont cités parmi lesquels : la satisfaction des parents, l'approbation de l'inspection ou des autorités, la renommée de l'établissement.

Les buts assignés au travail de concertation font partie également des **objets d'attention**

des directions. Dans certains établissements, le travail de concertation est présenté par la direction comme un des principes pédagogiques qui prévaut dans l'école. L'entretien avec de nouveaux enseignants est révélateur : « la direction m'a expliqué pendant une heure trente (BWCO11) » ; « j'ai été avertie tout de suite (HCF8) » ; « si vous n'adhérez pas soit vous partez, soit on vous convainc (HCF8) » ; « je demande minimums trois choses aux enseignants : travailler à partir de méthodes de construction et non de transmission, travailler en cycle et en équipe (BWCO11) ». D'autres préfèrent ne pas imposer mais susciter le besoin de concertation en créant par exemple des conditions d'échange : « créer des espaces de rencontre et susciter le besoin, pas l'imposer (HTCF5) », « essayer de rassembler, de faire rencontrer tout le monde (HTCO13) », « l'important c'est d'avancer mais très lentement (BWL14) ».

Axes de différenciation

En rapport avec les finalités poursuivies à travers les pratiques de concertation, plusieurs axes de différenciation peuvent être mis en évidence :

Deux catégories de **finalités** constituent les extrémités d'un axe au long duquel les cas d'école étudiés pourraient être positionnés : les concertations qui visent la mise en commun des pratiques ou celles qui visent la répartition des contenus d'enseignement.

La mise en commun des pratiques au sein des équipes éducatives peut revêtir dans sa version la plus extrême, un caractère fusionnel des équipes dans le sens où les membres de l'équipe ne font plus qu'un : « on se comprend à demi-mot. Quand elle est partie, j'ai perdu mon écho (HTCO 16). ». Cette mise en commun comprend les temps de classe et le temps hors classe. « On est arrivé à un tel point qu'on voit les choses de la même façon (BWCO11) » ; « on travaille tout le temps à trois. Les élèves ont les mêmes leçons, le planning, les exercices, les préparations de cours, les contrôles, tout (BWL14) ». Certains vont jusqu'à partager le temps privé : « Ils sont très liés. Ils vont souvent l'un, chez l'autre. Ils vont souper avec des amis. (BWCO11) ». Dans ce cas, l'interruption de la classe par un collègue ou sa présence en classe n'est pas étrange : « j'ouvrais la porte et je lui demandais : alors chez toi, comment ça a marché ? » ; « je me mets au fond de la classe et j'écoute, je prépare. (HTCO15) ». La concertation comme répartition consiste à poser des balises communes tout en planifiant les contenus des séquences de cours et en construisant des évaluations communes. Elle cherche aussi à faire part de ce que chacun fait dans sa classe « se tenir au courant, (...) être informé de ce qui s'est fait, (...) (HYCF6) ». Ce type de concertation tend à coordonner la continuité des apprentissages : « c'est grâce à ça (éveil en 5ème et 6ème), qu'on a travaillé en cycle. « Il y a des redondances dans le programme. On a eu besoin de planifier les choses (...) voir d'où tu pars et où tu arrives (...) sans pour autant d'échanges méthodologiques précis (HTLI1) ». La concertation comme répartition est associée dans les discours au souhait de sauvegarder l'autonomie individuelle des enseignants²⁴. « Moi ça me suffit parce que je suis une individualiste. Je veux bien la penser ensemble pour qu'il y ait une trame mais il faut que je la remijote. Je la refais à ma manière (HTLI3) ». Dans ce cas, la concertation ne prétend pas répondre à la mise en commun des pratiques. « Ce ne sera jamais un vrai travail en groupe parce qu'on a chacun nos élèves (HTCO13) ». « Moi, j'ai une classe particulière, ... (BWL14) », « Moi, j'ai des responsabilités (HTCF5) ».

Il semble y avoir un rapport entre le degré de centralité des objets traités en concertation et les finalités de ces concertations.

De prime abord, cet axe concernant les finalités de mise en commun ou de répartition d'objets au cours de la concertation semblerait lié avec le degré de centralité des objets discutés en concertation. On peut supposer que la recherche de communauté soit associée au fait de toucher les objets centraux du travail enseignant et que la finalité de répartition du travail soit associée au fait de traiter d'objets périphériques. Ce n'est pas toujours le cas.

²⁴L'expression de « respect des personnalités de chacun » est utilisée dans plusieurs établissements pour désigner la sauvegarde de l'autonomie individuelle des enseignants dans leurs pratiques.

Nous devons d'abord considérer que le fait de travailler en concertation sur des objets périphériques au travail de classe n'exclut pas le caractère pédagogique de ces objets : « on cherche des projets qui permettent de travailler en collaboration (...) des visites de musée, des voyages (HTCO13) » ou sur des objets, sur des projets pédagogiques ponctuels. A l'institut St-Joseph (vignette 1), les enseignants travaillent en concertation, sur un programme informatique pour améliorer les compétences des élèves en savoir-écrire. A l'école Ste-Elisabeth (BWL14), il a été décidé en concertation que 60% des questions d'examen auxquelles les élèves sont soumis en fin de cycle sont communes. Les réunions sont consacrées à la mise au point de ces questions. Travailler en concertation sur des objets périphériques ne signifie pas non plus que les enseignants ne se mettent pas d'accord, ne discutent pas ouvertement pendant la concertation. Nous devons donc considérer la catégorie qui correspond à la finalité des pratiques de concertation de mise en commun et celles qui correspondent aux objets périphériques. Cette catégorie suppose que des équipes pédagogiques recherchent à mettre en commun des pratiques pédagogiques lorsque celles-ci ne touchent pas directement leur travail de classe. Cette hypothèse est à vérifier dans la troisième phase de la recherche.

Les pratiques de concertation à l'intérieur des écoles ne sont pas **homogènes quant aux finalités assignées aux pratiques de concertation**. Il semble y avoir des écoles à géométrie variable où les finalités varient selon les implantations, selon les niveaux ou simplement selon les groupes formés par affinités. Dans ces établissements, les pratiques de concertation varient selon les sous-groupes d'enseignants. Certains cherchent à mettre en commun de nombreux aspects de leur travail d'enseignant alors que d'autres se mettent d'accord uniquement sur des référents communs afin de répartir le travail. C'est le cas à l'Ecole des Etangs (vignette 13) et à l'Athénée Françoise-Giroud (vignette 7) où ces pratiques diffèrent selon les implantations, à l'Ecole des Champs (vignette 15) où quelques individus restent isolés, à l'Ecole du Parc (vignette 16) selon les affinités des personnes ou encore à l'Athénée Marguerite-Yourcenar (vignette 5) où quelques équipes partagent sans retenue leurs expériences alors que d'autres préfèrent mener leur classe individuellement. Dans d'autres établissements, un consensus quant aux finalités de la concertation s'est établi. Alors, deux cas sont envisageables. Il y a des établissements où l'ensemble des enseignants cherche à mettre en commun leurs objets de concertation : à l'Ecole St-Maxime (vignette 10), à l'Ecole des Sentiers (vignette 15), à l'Ecole du Village (vignette 11) et à l'Athénée Marcel-Pagnol (vignette 8). Il y a des établissements où un consensus s'est établi sur le fait de se répartir le travail pédagogique en concertation. C'est le cas à l'Institut St-Joseph (vignette 1) et à l'Ecole St-Jean (vignette 3).

Les données dont nous disposons ne permettent pas de distinguer sur un axe continu le degré de consensus dans les établissements. Nous le présentons donc en un tableau comportant deux catégories. Nous renonçons aussi à croiser les catégories concernant les finalités des pratiques de concertation et l'axe concernant la configuration des équipes pédagogiques. Nous considérons qu'il est trop tôt pour statuer sur l'association entre le degré de centralité des objets traités et les finalités de mise en commun (des objets) ou de répartition de ces objets traités en concertation. C'est pourquoi la 1.4 positionne les établissements sur une seule dimension, présentée en deux catégories.

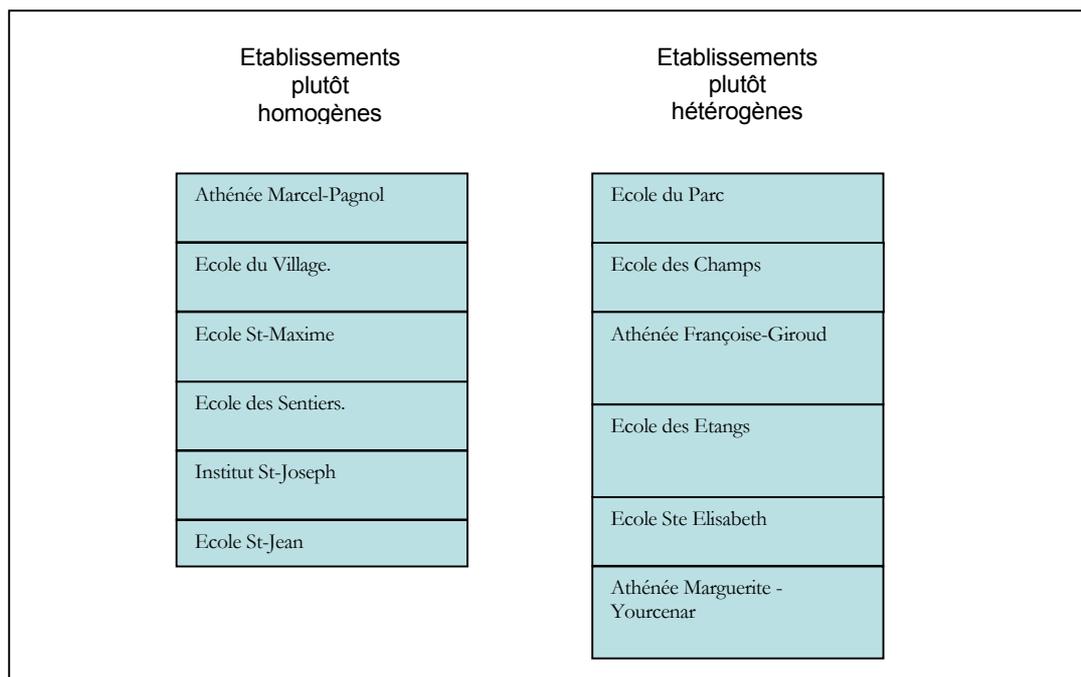


Figure 1.4 : Répartition des établissements selon le degré de consensus des équipes pédagogique quant aux finalités de la concertation

Pour conclure cette première partie

La description et l'analyse des formes sous lesquelles les enseignants répondent à l'obligation de se concerter montrent qu'elles s'avèrent avant tout plurielles dans leurs modalités, leurs objets et leurs intentions. Les principaux axes distinguent les pratiques formelles et informelles, plurielles ou indifférenciées, articulées ou parallèles, planifiées de façon plus ou moins rigide. Quant à leurs objets, outre leur variété, nous retiendrons leur degré de centralité avec les pratiques des enseignants dans leurs classes. Nous distinguons aussi les pratiques de concertation, qui cherchent à mettre en commun un maximum d'aspects plus ou moins centraux de ce travail en classe, de celles qui cherchent à délimiter un minimum de références communes. En ce qui concerne la justification de la concertation, les équipes pédagogiques évoquent des critères de qualité des processus d'enseignement/apprentissage ou de leur efficacité, des critères de satisfaction des enseignants ou des référents externes à l'établissement.

Cette partie visait d'une part à établir un inventaire des pratiques de concertation et à générer des catégories qui permettent de les décrire et de les comprendre. Pour ce faire, nous avons eu recours à l'analyse d'entretiens et d'observations dans seize cas d'écoles primaires où des pratiques de concertation semblaient a priori effectives. Les catégories et les relations qui ont été établies dans cette première partie se basent sur une analyse qualitative d'entretiens et d'observations. Il serait donc invalide de vouloir généraliser les différentes modalités de pratiques de concertation rencontrées et de discuter de leur représentativité à partir de ces données. Dans cette analyse, c'est le caractère redondant ou, au contraire, singulier des pratiques, la pertinence des phénomènes pour les acteurs ainsi que la confrontation des données rapportées et des données observées qui constituent la base sur laquelle nous avons défini des catégories de pratiques de concertation et les relations qu'elles entretiennent. Nous les considérons comme des catégories de pratiques possibles, faisables, susceptibles d'être rencontrées. Cette partie visait également à mettre en évidence certains facteurs qui conditionnent ces pratiques. Nous nous sommes attachés à montrer le rôle de la direction et les modes de leadership qui prévalent dans les établissements. Un autre facteur déterminant est celui de la présence d'implantations et celui de la configuration des équipes dans les écoles et leurs finalités.

Chapitre II

Etude par questionnaire des pratiques de collaboration et de concertation

Introduction

Dans cette partie du rapport, nous exposons les principaux résultats de l'enquête par questionnaire menée dans la troisième étape de la recherche, sur base des résultats de la première étape de la recherche. Ce questionnaire a été produit sous deux formes : une version destinée aux enseignants et une version destinée à la direction. Au total, 191 enseignants et 13 directeurs ont répondu au questionnaire. Ceux-ci proviennent de 14 établissements : 4 établissements du réseau de la Communauté française, 5 établissements du réseau de l'enseignement des communes et des provinces, 5 établissements du réseau libre confessionnel. Ces établissements ont été retenus, non comme dans la première étape de la recherche sur base de la valeur reconnue de leurs pratiques de collaboration entre enseignants, mais sur base volontaire.

L'enquête a été menée dans une double perspective :

- produire et valider un instrument permettant d'établir l'inventaire des pratiques de collaboration au sein des établissements et rechercher des variables qui conditionnent ces pratiques²⁵;
- produire un guide d'analyse valide et pertinent des pratiques de collaboration au sein des établissements. A cet effet, des séances de présentation et d'analyse des résultats ont été organisées avec les équipes enseignantes de l'échantillon. Ces analyses conjointes ont permis de mettre en évidence les dynamiques de collaboration développées dans ces établissements et de mettre en perspective les conditions d'amélioration de ce travail de collaboration.

Si cet échantillon ne conduit pas à une représentativité statistique, l'enquête a permis de décrire les pratiques de collaboration développées au sein des établissements scolaires et d'explorer les relations entre pratiques de concertation, leadership et organisation apprenante. Ce recueil complète l'analyse qualitative menée dans la première étape de la recherche. Il a permis également d'élaborer, en interaction avec les établissements, un guide d'analyse des pratiques de concertation. A ce titre, le recueil de données auprès d'un échantillon limité et volontaire s'avère constituer une base de référence pour la comparaison des pratiques de collaboration qui se développent au sein des établissements scolaires.

Afin d'alléger la présentation des résultats, les informations concernant la méthodologie employée (échantillon, construction et validation du questionnaire, recueil de données) ont été placées en annexe (annexe 1). Un exemplaire de ces questionnaires est repris en annexe 3.

2.1. Types de collaboration

Dans la première étape de la recherche, nous avons mis en évidence la variété des formes et des modalités de collaboration développées au sein des établissements scolaires. Afin de corroborer ces données, nous avons retenu les types de collaboration suivants : les journées de formation (tous types confondus), la collaboration informelle, la collaboration par année, la collaboration par cycle, la collaboration intercycle, la collaboration d'implantation, la collaboration d'école et les réunions du personnel. Pour chaque type de collaboration organisé en 2005, nous avons demandé aux enseignants et aux directions, qu'ils relatent :

- à quel moment elles ont eu lieu (pendant et/ou en dehors de la journée scolaire),
- avec quelle fréquence elles ont été organisées (une ou plusieurs fois par jour/ semaine / mois / année, moins fréquemment),
- quels participants ont été présents (enseignants, direction, personnel non enseignant, inspection, expert pédagogique),

²⁵ . Le questionnaire est susceptible d'être utilisé à des fins de sondage sur un échantillon représentatif.

- s'ils en ont gardé des traces.

Dans le tableau 2.1., nous reprenons les pourcentages -arrondis à l'unité²⁶- des réponses des enseignants et des directions aux questions concernant les types de collaboration. Ces données sont calculées à partir des réponses valides aux questions posées sur ces modalités de travail de collaboration.

Tableau 2.1. : Types de collaboration

Type de collaboration	Fréquence (N=204)
Collaboration informelle	91%
Formation	90%
Collaboration/concertation de cycle	77%
Collaboration/concertation d'école	77%
Collaboration/concertation d'année (en cas de dédoublement de classe)	71%
Collaboration/concertation intercycles	61%
Réunion du personnel	45%
Collaboration/concertation d'implantation (en cas de plusieurs implantations)	42% de l'ensemble de l'échantillon 74% des enseignants des écoles à plusieurs implantations (N=55)
Autres modalités	4%

Le tableau 2.1. décrit les fréquences (en pourcentage) de réponses pour chaque type de réunion organisée en collaboration.

Le fait d'avoir présenté aux sujets des modalités formatées a priori a sans doute orienté les réponses. Nous doutons du fait que les sujets aient spontanément identifié tous ces types de collaboration si nous leur avons posé une question ouverte. Cette intuition se confirme à la lecture des données. Certaines catégories semblent surreprésentées. Par exemple, 23% des enseignants des établissements qui ne comptent qu'une implantation ont répondu aux questions concernant la collaboration " par implantation ", l'assimilant sans doute aux réunions d'établissement. Par ailleurs, les réponses concernant la formation et les réunions d'établissement semblent sous-représentées si l'on tient compte du fait que ces modalités sont obligatoirement²⁷ organisées dans les établissements scolaires. Ces observations nous invitent à interpréter avec prudence la fréquence brute des données et à nous centrer surtout sur les différences entre les types de collaboration présentés aux sujets. Il serait opportun de réaménager ces questions si le questionnaire était exploité à l'avenir, afin de garantir une compréhension univoque des catégories.

Dans la première étape de la recherche, nous avons rencontré un établissement (Athénée Marcel-Pagnol) au sein duquel la collaboration ne répond pas à ces catégories. Tenant compte de cette possibilité, nous avons laissé l'opportunité aux sujets de faire part d'autres modalités de collaboration. Seuls quelques enseignants en ont fait part (4%). Parmi les réponses à cette question ouverte, nous trouvons de la collaboration interécoles (1), de la collaboration avec des intervenants externes (2), le conseil de participation (2), le comité de parents (2), de la collaboration par téléphone et par Internet (2). Deux enseignants relèvent aussi des réunions organisées selon la discipline enseignée (par discipline, formation avec l'inspection sur la lecture).

La faible propension des sujets à identifier d'autres catégories que celles proposées nous enjoint à penser que les catégories présentées a priori sont significatives pour les équipes enseignantes et qu'elles recouvrent les types de collaboration organisés dans les établissements scolaires. Cette idée se confirme lorsque l'on tient compte de la validation des réponses lors des réunions de présentation et d'analyse des résultats avec les équipes pédagogiques : les équipes utilisent couramment les termes " concertation d'année, de cycle, concertation d'école (ou de la direction) ou réunion du personnel ".

²⁶ L'échantillon a un degré de précision inférieur à 10% par rapport à la population de référence (établissements primaires du Hainaut et du Brabant wallon (Voyer, 1998).

²⁷ Décret du 11 juillet 2002 relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel des établissements fondamentaux ordinaires.

Décret du 13 juillet 1998 portant sur l'organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement (Moniteur belge, 28 août 1998).

2.2. Modalités de collaboration et de concertation

A la suite, nous analysons les modalités d'organisation de ces types de collaboration. Le tableau 2.2. reprend les pourcentages des modalités de collaboration calculés à partir des réponses valides des enseignants et des directions²⁸.

Tableau 2.2. : Modalités de collaboration et de concertation

Type de collaboration	Moment	Fréquence	Participants ²⁹	Traces
Collaboration informelle 91% N=204	Pendant (80%)	Pas en 2005 (0,6%)	Enseignants entre eux (29%)	15%
	En dehors (2%)	Annuel (2%)	Enseignants et direction ³⁰ (4%)	
	Pendant et en dehors (17%)	Mensuel (7%)	Participation de la direction, d'intervenant ou de l'inspection ³¹ (54%)	
Formation 90% N=204	Pendant (89%)	Pas en 2005 (2%)	Enseignants entre eux (4%)	83%
	En dehors (4%)	Annuel (91%)	Enseignants et direction (4%)	
	Pendant et en dehors (7%)	Mensuel (2%)	Participation de la direction (26%)	
		Hebdomadaire (3%)	Participation d'un intervenant (36%)	
		Quotidien (2%)	Participation de l'inspection (12%)	
Collaboration/ concertation de cycle 77% N=204	Pendant (61%)	Pas en 2005 (3%)	Enseignants entre eux (58%)	67%
	En dehors (22%)	Annuel (19%)	Enseignants et direction (30%)	
	Pendant et en dehors (17%)	Mensuel (37%)	Participation de la direction (35%)	
		Hebdomadaire (37%)	Participation de l'inspection ou d'un intervenant (9%)	
		Quotidien (4%)		
Collaboration/ concertation d'école 77% N=204	Pendant (27%)	Pas en 2005 (4%)	Enseignants entre eux (16%)	58%
	En dehors (56%)	Annuel (51%)	Enseignants et direction (49%)	
	Pendant et en dehors (16%)	Mensuel (42%)	Participation de la direction (70%)	
		Hebdomadaire (3%)	Participation d'un intervenant ou de l'inspection (24%)	
		Quotidien (0%)		
Collaboration/ concertation d'année (en cas de dédoubllement de classe) 71% N=204	Pendant (51%)	Pas en 2005 (3%)	Enseignants entre eux (58%)	59%
	En dehors (28%)	Annuel (35%)	Enseignants et direction (29%)	
	Pendant et en dehors (21%)	Mensuel (16%)	Participation de la direction (38%)	
		Hebdomadaire (30%)	Participation d'un intervenant (10%)	
		Quotidien (16%)		
Collaboration/ concertation intercycle 61%N=204	Pendant (54%)	Pas en 2005 (5%)	Enseignants entre eux (50%)	56%
	En dehors (30%)	Annuel (39%)	Enseignants et direction (36%)	
	Pendant et en dehors (16%)	Mensuel (32%)	Participation de la direction (43%)	
		Hebdomadaire (23%)	Participation d'un intervenant ou de l'inspection (11%)	
		Quotidien (1%)		
Réunion du personnel 45% N=204	Pendant (20%)	Pas en 2005 (9%)	Enseignants et personnel non enseignant. (5%)	43%
	En dehors (62%)	Annuel (60%)	Enseignants direction et personnel non enseignant (51%)	
	Pendant et en dehors (18%)	Mensuel (27%)	Participation de l'inspection ou d'un intervenant (22%)	
		Hebdomadaire (3%)		
		Quotidien (1%)		
Collaboration/ concertation d'implantation (en cas de plusieurs implantations) 42% N=95	Pendant (28%)	Annuel (59%)	Enseignants entre eux (23%)	50%
	En dehors (51%)	Mensuel (39%)	Enseignants et direction (17%)	
	Pendant et en dehors (21%)	Hebdomadaire (2%)	Participation de la direction (66%)	
		Quotidien (0%)	Participation d'un intervenant ou de l'inspection (29%)	

²⁸ Si 91% (voir tableau 1.1) des enseignants ont retenu la collaboration informelle comme type de collaboration présente dans leur établissement, nous avons considéré ces 91% comme référence pour le calcul des modalités de collaboration : le moment, la fréquence, les participants, les

2.2.1. La collaboration informelle

La collaboration informelle fait référence aux moments où les enseignants discutent de manière informelle entre eux. Ce type de collaboration semble faire partie des habitudes : 91% des enseignants et des directions identifient cette modalité de collaboration.

Parmi ceux-ci, 50% y participent au moins une fois par jour, et 40% au moins une fois par semaine. Cette modalité a lieu dans 80% des cas exclusivement pendant la journée scolaire, et dans 17% elle a lieu pendant et en dehors de la journée scolaire. 29% déclarent que cette collaboration rassemble des enseignants entre eux ; 54 % identifient comme participants potentiels, la direction, l'inspection, ou un intervenant externe. Quant aux traces (documents, rapport, synthèse écrite), seuls 15% des sujets déclarent garder des documents de ce type de collaboration.

Lors des séances d'analyse conjointe des résultats avec les équipes enseignantes, nous nous sommes rendu compte que ce type de collaboration est valorisé. Ce sont des moments où les équipes apportent des solutions aux problèmes quotidiens qui se présentent à elles ; où des décisions sont prises " en quelques mots, sans grand discours " en fonction des actions entreprises. Pour certaines équipes, ce type de collaboration suffirait au bon fonctionnement de l'établissement.

2.2.2. Journée de formation

Parmi les enseignants et les directions de l'échantillon, 90% ont retenu cette modalité de collaboration. Comme nous l'avons mentionné auparavant, nous sommes surpris de ne pas obtenir des réponses proches des 100% puisque ces journées sont obligatoires, qu'elles soient organisées par l'établissement, par le réseau ou en interréseaux. Nous pouvons comprendre ce " faible " taux de réponse par l'interprétation qui nous a été donnée lors des séances d'analyse des résultats organisées avec les équipes enseignantes. Celles-ci nous ont laissé entendre ne pas considérer certaines formations comme du travail de collaboration lorsque la participation n'y est pas généralisée ou lorsque le contenu est imposé.

Parmi les réponses qui identifient les journées de formations comme travail de collaboration, 89% signalent qu'elles sont organisées en journée. La fréquence de ces formations est annuelle (une fois à plusieurs fois par an) dans 91% des cas. 36% des enseignants et des directions identifient la présence d'un intervenant extérieur et 12% retiennent l'intervention de l'inspection. La direction est présente dans 26 % des cas. 83% déclarent garder des traces écrites de ces formations.

2.2.3. Collaboration de cycle

La collaboration de cycle fait référence aux moments où des enseignants appartenant à un même cycle d'enseignement travaillent ensemble. Sur l'ensemble des données, 77% des enseignants et des directions déclarent se concerter en cycle.

Considérant ces réponses, cette modalité est organisée la plupart du temps pendant la journée scolaire (61%), moins fréquemment en dehors de la journée scolaire (22%). Pour 17% des enseignants et des directions, elle a lieu pendant et en dehors de la journée scolaire. La fréquence de ce type de collaboration est hebdomadaire (37%) ou mensuelle (37%), dans certains cas annuelle (19%). Ce travail de collaboration est essentiellement celui des enseignants entre eux (58%). Les enseignants travaillent avec la direction dans 30% des cas. De ce travail de collaboration en cycle, les protagonistes gardent généralement des traces (67%).

traces. De la sorte, si 80% des sujets déclarent que la collaboration informelle a lieu pendant la journée scolaire, ces derniers représentent 80% des 91% des sujets de l'échantillon.

²⁹ Ne sont repris que les pourcentages les plus significatifs. Certaines catégories se superposent (par exemple "enseignants et directions" et "Participation de la direction"). La première catégorie représente la combinaison " enseignants et direction ". La seconde comptabilise toutes les combinaisons où la direction est présente (y compris la première).

³⁰ " Enseignants et direction " : cette catégorie représente le travail de collaboration qui rassemble les enseignants et la direction.

³¹ Les catégories "participation de (X)" comptabilisent tous les pourcentages des combinaisons de participants où cet acteur (X) est repris. " Participation de la direction " comptabilise les combinaisons de participants où la direction est mentionnée (enseignants et direction ; enseignants, direction et intervenant/inspection ; enseignants, direction et personnel non enseignant...).

2.2.4. Collaboration d'école

Les réunions, qui rassemblent le personnel pédagogique au sein de l'établissement scolaire sont identifiées par 77% de l'échantillon.

Ces réunions sont organisées surtout en dehors de la journée scolaire (56%). Elles ont lieu généralement une ou plusieurs fois par an (51%) ou bien une ou plusieurs fois par mois (42%). Dans la moitié des cas (49%), elles rassemblent les enseignants avec la direction, et dans 16% les enseignants entre eux. La direction est identifiée dans 70% des combinaisons de personnes susceptibles d'être présentes dans ces réunions. L'inspection et un intervenant externe sont identifiés par 24% des enseignants et des directions. 58% des sujets en gardent des traces.

2.2.5. Collaboration d'année

Ce type de collaboration est organisé lorsque des années d'étude sont dédoublées. Tenant compte du fait que ces données sont présentées et analysées avec les équipes éducatives au sein des établissements scolaires, cette information n'a pas été demandée aux enseignants afin de préserver l'anonymat des répondants au sein des établissements. Nous ne pouvons connaître de manière précise le pourcentage d'enseignants concernés par les classes dédoublées. Cependant nous savons que, sur l'ensemble des données de l'échantillon, 71% des enseignants et des directions répondent aux questions concernant la collaboration par année d'étude. Ceux-ci font partie des établissements qui organisent – partiellement ou totalement - des classes dédoublées (N=12).

Lorsque ce type de collaboration est organisé, il rassemble le plus souvent les enseignants concernés entre eux (58%). Les enseignants se rassemblent avec la direction dans 29% des cas. L'organisation de ce travail de collaboration est annuelle (35%), hebdomadaire (30%), mensuelle (16%) ou quotidienne (16%). Ces chiffres suggèrent une grande variété dans l'organisation des collaborations d'année entre les établissements voire à l'intérieur des établissements scolaires. Ces réunions sont organisées exclusivement pendant la journée scolaire dans 51% des cas, et exclusivement en dehors de la journée scolaire dans 28% des cas. Dans 21% des cas, elle est organisée pendant et en dehors de la journée scolaire. Des traces de ce type de collaboration sont gardées dans 59% des cas.

Si nous approfondissons les analyses, il semble que la collaboration d'année soit plus fréquente dans les établissements où toutes les classes sont dédoublées au moins dans une implantation³² (79%³³, N=74) que dans les établissements qui possèdent plusieurs implantations dans lesquelles les classes ne sont pas dédoublées ou dans lesquelles elles ne le sont que partiellement³⁴ (46%³⁵, N=41). Il serait intéressant de prendre en considération le nombre d'implantations et/ou le dédoublement généralisé des classes dans une enquête sur un plus grand échantillon. Ces variables s'avèrent pertinentes aux yeux des équipes enseignantes interrogées qui évoquent la difficulté d'organiser un travail de collaboration dans des entités composées de plusieurs implantations.

2.2.6. Collaboration intercycles

La collaboration intercycles fait référence au travail de collaboration entre enseignants qui n'appartiennent pas à un même cycle d'enseignement. Ce type de collaboration est identifié par 61% des enseignants et des directions interrogés.

Parmi ceux-ci, 54% déclarent que cette modalité est organisée pendant la journée scolaire et 30% en dehors de la journée scolaire. Ces réunions sont organisées le plus souvent une ou plusieurs fois par an (39%) ou une ou plusieurs fois par mois (32%). Presqu'un quart (23%) des enseignants et des directions déclarent participer à ce type de collaboration une ou plusieurs fois par semaine. A ces réunions, se retrouvent les enseignants

³² Ces établissements possèdent une ou plusieurs implantations. Dans une de ces implantations, toutes les classes sont dédoublées.

³³ 79% des enseignants et directions de ces établissements déclarent que cette modalité est organisée dans leur établissement.

³⁴ Ces établissements possèdent plusieurs implantations. Dans certains cas les classes ne sont pas dédoublées au sein des implantations; dans d'autres cas seules certaines classes sont dédoublées dans certaines implantations.

³⁵ 46% des enseignants et des directions de ces établissements déclarent que cette modalité est organisée dans leur établissement.

concernés dans 50% des cas. La direction y participe dans 35% des cas. Plus de la moitié (56%) disent en garder des traces.

2.2.7. Réunion du personnel

Ces réunions rassemblent le personnel éducatif et non éducatif de l'établissement scolaire. Elles sont identifiées par 45% des sujets.

Les enseignants et directions qui ont retenu cette modalité déclarent qu'elles sont organisées souvent en dehors de la journée scolaire (62%), le plus souvent une ou plusieurs fois par an (60%). Elles rassemblent dans la plupart des cas les enseignants, la direction et le personnel non enseignant (51%). Seulement 43% des enseignants et des directions déclarent en garder des traces.

2.2.8. Collaboration d'implantation

Ce type de collaboration correspond à 42% des réponses des enseignants et des directions qui ont répondu au questionnaire. Lorsque l'on considère exclusivement les établissements qui possèdent plusieurs implantations (5 établissements, N=95), environ 43% des enseignants déclarent que cette modalité n'est pas organisée dans leur établissement scolaire. Certains enseignants des établissements qui ne possèdent qu'une implantation ont répondu à cette question. Ces réponses nous laissent croire qu'ils ont considéré la collaboration d'implantation comme la collaboration qui a lieu au sein de l'établissement (proximité spatiale).

Considérant uniquement les réponses des enseignants des établissements composés de plusieurs implantations où ce type de collaboration est organisé, ces réunions se déroulent surtout en dehors de la journée scolaire (51%) sinon pendant la journée (28%). Elles sont organisées à un rythme annuel dans 59% des cas ou mensuel dans 39% des cas. Elles rassemblent le plus souvent les enseignants avec la direction (40%) et, dans 25% des cas, les enseignants entre eux. Si l'on tient compte de toutes les combinaisons d'acteurs susceptibles d'être présents à ces réunions (enseignants et direction avec l'inspection, un intervenant externe et /ou le personnel non enseignant), la participation de la direction est identifiée dans 69% des cas. La moitié des répondants (50%) déclarent en garder des traces.

La lecture des données sur les modalités de collaboration organisée au sein des établissements confirme en quelque sorte la variété que nous avons observée dans la première étape de la recherche. Ces analyses font apparaître également une différenciation à l'intérieur des établissements scolaires, dont il faudrait tenir compte dans des recherches ultérieures.

2.3. Les objets de collaboration

Quels sont les objets sur lesquels les équipes enseignantes travaillent ensemble ? Sur base des résultats de la première étape de recherche, nous avons proposé aux enseignants et aux directions une liste d'objets susceptibles de faire l'objet de collaboration, et nous leur avons demandé d'identifier les objets qui ont été examinés ensemble au cours de l'année 2005.

Tableau 2.3. : Objets de collaboration

Objets de collaboration	Moyenne (déviaton standard)	Chaque jour.	1 ou plusieurs fois / semaine.	1 ou plusieurs fois / mois.	1 ou plusieurs fois par an.	Moins d'une fois par an.	Jamais eu l'occasion.
Valeurs des réponses		6	5	4	3	2	1
Des questions personnelles et de la vie quotidienne (<i>perspectives professionnelles, événements familiaux, loisirs, etc.</i>)	4,5 (1,4)	<input checked="" type="checkbox"/>					
De difficultés rencontrées avec certains élèves (<i>vie scolaire, familiale, comportement, difficultés d'apprentissage</i>)	4,4 (1,5)		<input checked="" type="checkbox"/>				
Des rapports avec les parents	4,2 (1,2)		<input checked="" type="checkbox"/>				
De vos relations entre collègues et/ou avec la direction	3,8 (1,5)			<input checked="" type="checkbox"/>			
De vos pratiques de classe (<i>mettre en commun et/ou analyser la manière d'aborder les apprentissages</i>)	3,8 (1,3)				<input checked="" type="checkbox"/>		
De projets concrets avec la classe ou plusieurs classes (<i>un marché artisanal, un journal, une excursion, ...</i>)	3,8 (2,1)				<input checked="" type="checkbox"/>		
De la planification de la semaine (<i>les séquences d'enseignement, les activités pédagogiques à développer</i>)	3,7 (1,6)		<input checked="" type="checkbox"/>				
D'une approche pédagogique particulière (méthode de lecture, ateliers, organisation des cycles, etc.)	3,7 (1,2)				<input checked="" type="checkbox"/>		
De projets à caractère pédagogique (<i>projet spécifique portant sur le savoir-écrire, le savoir calculer, etc.</i>)	3,6 (1,2)			<input checked="" type="checkbox"/>			
D'informations pédagogiques et d'outils didactiques (choix de manuels, échanges de fiches, de préparations de cours, etc.)	3,6 (1,4)		<input checked="" type="checkbox"/>				
De référentiels communs (<i>des fiches, des banques d'exercices, des dossiers pédagogiques communs</i>)	3,5 (1,4)				<input checked="" type="checkbox"/>		
Des évaluations des élèves : leurs résultats, leurs réponses, leurs difficultés (<i>analyser en commun les résultats et les réponses des élèves</i>)	3,4 (1,3)				<input checked="" type="checkbox"/>		
De projets à caractère éducatif (<i>projet conçu à l'intention d'éduquer les élèves au respect de l'environnement, à la citoyenneté, etc.</i>)	3,4 (1,07)				<input checked="" type="checkbox"/>		
Du contenu du programme (<i>analyser en commun les contenus du programme</i>)	3,2 (1,3)				<input checked="" type="checkbox"/>		
Du fonctionnement de l'établissement (<i>organisation des classes, des horaires, répartition des élèves...</i>)	3,1 (1,02)				<input checked="" type="checkbox"/>		
De l'évaluation : des questions ou des épreuves à analyser ou élaborer en commun	2,8 (1,3)				<input checked="" type="checkbox"/>		
Du bulletin : périodicité, contenu, notation	2,6 (1,3)				<input checked="" type="checkbox"/>		
Du projet d'établissement	2,6 (1,05)				<input checked="" type="checkbox"/>		

Le tableau 2.3. présente les résultats pour chaque proposition: la moyenne, la déviation standard (entre parenthèses) et le mode³⁶ (marqué d'une croix sur l'échelle de 1 à 6 allant de "chaque jour" à "jamais eu l'occasion").

Lorsqu'on demande aux enseignants et aux directions d'estimer la fréquence avec lesquels les objets qui leur sont proposés sont traités en collaboration, celui qu'ils retiennent se rapporte de toute évidence à des questions personnelles et de la vie quotidienne. Ces réponses nous confortent dans l'idée que les enseignants ont répondu de manière fiable aux questions posées.

Parmi les objets suivants, nous pouvons distinguer quatre ensembles d'objets traités selon la moyenne de leur fréquence. Le premier se rapporte aux relations qu'ils entretiennent avec les élèves, les parents et les collègues. Le deuxième rassemble des objets de nature pédagogique. Parmi ceux-ci nous distinguons ceux qui sont considérés comme plutôt fréquemment traités (moyenne au-dessus de 3.5 et/ou mode égal ou au-dessus de 4)

³⁶ Le mode représente la valeur la plus fréquemment retenue par les sujets.

et ceux qui sont plutôt considérés comme peu fréquemment traités (moyenne en dessous de 3.5 et/ou mode égal ou en dessous de 3) : le premier sous-ensemble concerne la planification de la semaine, les pratiques de classes, une approche pédagogique particulière, des projets concrets mis en place avec la classe, des projets à caractère pédagogique, des informations pédagogiques et des outils didactiques. Le second sous-ensemble est constitué des projets à caractère éducatif, des référentiels communs et les évaluations des élèves. Le dernier ensemble rassemble les projets les moins fréquemment traités : le projet d'établissement, le fonctionnement de l'établissement, le bulletin³⁷ ainsi que les programmes.

2.3.1. Objets les plus fréquemment traités et les plus importants à traiter.

Lorsque l'on demande aux enseignants et aux directions de sélectionner dans la liste d'objets proposés ci-dessus, les cinq objets les plus fréquemment traités et les cinq objets qui seraient les plus importants à examiner, nous obtenons les pourcentages suivants, calculés sur le nombre de réponses valides.

Tableau 2.4. : Objets les plus fréquents et les plus importants aux yeux des enseignants et des directions

Ordre de fréquence	Liste des objets susceptibles d'être examinés en collaboration	Fréquent % (N=170)	Important % (N=168)	Ordre d'importance
1.	De difficultés rencontrées avec certains élèves (<i>vie scolaire, familiale, comportement, difficultés d'apprentissage</i>)	62.5	49	2
2.	De projets concrets avec la classe ou plusieurs classes (<i>un marché artisanal, un journal, une excursion ...</i>)	48	28	8
3.	De vos pratiques de classe (<i>mettre en commun et/ou analyser la manière d'aborder les apprentissages</i>)	41.5	43.5	4
4.	De la planification de la semaine (<i>les séquences d'enseignement, les activités pédagogiques à développer</i>)	36.5	26.5	9
5.	D'une approche pédagogique particulière (méthode de lecture, ateliers, organisation des cycles, etc.)	36	43	5
6.	De référentiels communs (<i>des fiches, des banques d'exercices, des dossiers pédagogiques communs</i>)	36	45.5	3
7.	D'informations pédagogiques et d'outils didactiques (choix de manuels, échanges de fiches, de préparations de cours, etc.)	35.5	43.5	4
8.	Des questions personnelles et de la vie quotidienne (perspectives professionnelles, événements familiaux, loisirs, etc.)	30.5	6	15
9.	De projets à caractère pédagogique (<i>projet spécifique portant sur le savoir-écrire, le savoir-calculer, etc.</i>)	28	51.5	1
10.	Des rapports avec les parents	26.5	9	14
11.	Des évaluations des élèves : leurs résultats, leurs réponses, leurs difficultés (<i>analyser en commun les résultats et les réponses des élèves</i>)	26	37	6
12.	De projets à caractère éducatif (<i>projet conçu à l'intention d'éduquer les élèves au respect de l'environnement, à la citoyenneté, etc.</i>)	21	25.5	10
13.	De vos relations entre collègues et/ou avec la direction	17.5	9.5	14
14.	Du fonctionnement de l'établissement (<i>organisation des classes, des horaires, répartition des élèves...</i>)	16.5	16	12
15.	Du contenu du programme (<i>analyser en commun les contenus du programme</i>)	14	31.5	7
16.	De l'évaluation : des questions ou des épreuves à analyser ou élaborer en commun	9	16.5	11
17.	Du projet d'établissement	9	13.5	13
18.	Du bulletin : périodicité, contenu, notation	5.5	4	16

Le tableau 2.4. décrit les fréquences (en pourcentage) de réponses pour chaque proposition ainsi que l'ordre de fréquence et d'importance attribué à ces propositions.

Lorsqu'on demande aux enseignants et aux directions de sélectionner les objets les plus fréquemment examinés parmi ceux qui leur sont proposés, ceux-ci sélectionnent d'abord des objets de nature pédagogique. Les objets les plus fréquemment traités sont les difficultés rencontrées avec certains élèves, les projets concrets avec la classe et les pratiques de classe. Viennent ensuite la planification de la semaine, une approche particulière, des référentiels communs, des informations pédagogiques et des outils didactiques. Les moins fréquemment traités se rapportent aux relations avec les collègues, aux contenus des programmes, au fonctionnement de l'établissement et au projet d'établissement.

³⁷ Notons que les décisions concernant le bulletin ne sont pas du ressort des établissements scolaires dans le réseau de la Communauté française.

Alors que, dans la question précédente, les enseignants et les directions de l'échantillon mettaient en évidence les questions de la vie quotidienne et les relations qu'ils entretiennent avec les élèves, les parents et leurs collègues, dans cette question ils mettent en avant des objets pédagogiques – si nous considérons, dans ce cas, que les difficultés rencontrées avec certains élèves peuvent être de nature pédagogique. Les rapports avec les collègues et les parents sont moins souvent pris en considération. En dehors de ce changement notoire, l'ordre des objets traités n'est pas fondamentalement modifié.

Nous émettons l'hypothèse selon laquelle les enseignants ont interprété la première consigne comme "objets dont on parle plus ou moins souvent dans les réunions de concertation" et la seconde, comme "objets traités en concertation, sur lesquels on travaille en concertation". Cette nuance dont nous ont fait part les équipes enseignantes lors des séances d'analyse des résultats, serait intéressante de prendre en considération dans une enquête ultérieure.

Quant aux objets que les enseignants et les directions considèrent importants à examiner, ceux-ci retiennent en premier lieu des projets à caractères pédagogiques, les difficultés rencontrées avec les élèves, des référentiels communs, les pratiques de classe, l'information pédagogique et les outils didactiques ainsi qu'une approche pédagogique particulière. Parmi les moins importants à retenir, se trouvent le bulletin, des questions personnelles et de la vie quotidienne, des relations entre collègues, des rapports avec les parents, des questions d'évaluation.

Si l'on tient compte de l'ordre d'importance, il semble que les enseignants et les directions traitent effectivement les objets qu'ils considèrent devoir examiner en ce qui concerne les difficultés des élèves, les pratiques de classe, une approche pédagogique particulière ou des référentiels communs. Ils estiment qu'ils devraient traiter moins fréquemment des questions de la vie personnelle et quotidienne, des projets réalisés avec la classe ou de la planification de la semaine. Par contre, ils pensent qu'il serait important d'examiner davantage les projets à caractère pédagogique, les évaluations des élèves et le contenu des programmes.

2.3.2. Objets fréquemment traités et importants à examiner : points de vue des enseignants et des directions

Tableau 2.5. : Objets les plus fréquemment examinés selon les enseignants et les directions.

Enseignants	Fréq. (N=170)	Directions	Fréq. (N=13)
De difficultés rencontrées avec certains élèves	97	De difficultés rencontrées avec certains élèves	8
De projets concrets avec la classe ou plusieurs classes	82	De référentiels communs D'une approche pédagogique particulière Des rapports avec les parents Des évaluations des élèves : leurs résultats, leurs réponses, leurs difficultés	4
De vos pratiques de classe	66	De projets à caractère pédagogique	2
De la planification de la semaine	60		
D'informations pédagogiques et d'outils didactiques	57		

Le tableau 2.5. décrit les fréquences des objets considérés par les enseignants et les directions comme les plus fréquemment examinés.

Tableau 2.6. : Objets les plus importants à examiner selon les enseignants et les directions

Enseignants	Fréq. (N=168)	Directions	Fréq.
De projets à caractère pédagogique	76	De projets à caractère pédagogique	9
De difficultés rencontrées avec certains élèves		D'une approche pédagogique particulière	5
De référentiels communs	72	Des évaluations des élèves : leurs résultats, leurs réponses, leurs difficultés	6
D'informations pédagogiques et d'outils didactiques	70		
De vos pratiques de classe	69	Du projet d'établissement	5

Le tableau 2.6. décrit les fréquences des objets considérés par les enseignants et les directions comme les plus importants à examiner.

Il est intéressant de comparer ce que les enseignants et les directions mettent en évidence comme objets examinés et comme objets importants à examiner. Cette analyse s'est avérée particulièrement fructueuse lors des séances d'analyse avec les équipes pédagogiques où chaque équipe était confrontée aux résultats concernant son établissement scolaire. Nous reprenons ici les cinq premières propositions retenues par les directions et les enseignants. En ce qui concerne les objets traités en collaboration, les enseignants et les directions sont d'accord de retenir les difficultés des élèves comme objets le plus souvent traités. Par contre, ils ne retiennent pas les autres objets dans le même ordre mais tous font partie de l'ensemble d'objets pédagogiques mis en évidence dans les questions précédentes. Seule la fréquence de traitement des questions d'évaluation des élèves semble surestimée par les directions en rapport avec le classement fait dans les questions précédentes –où les enseignants sont majoritairement représentés.

Quant aux objets importants à examiner, tous s'accordent sur les projets à caractère pédagogique et les difficultés rencontrées avec les élèves. Les enseignants insistent davantage sur des référentiels communs, des informations pédagogiques et des outils didactiques, ou bien sur les pratiques de classe. Les directions valorisent les évaluations des élèves et le projet d'établissement comme objet de collaboration. Il est intéressant de remarquer que ces deux objets font partie du bas du tableau des objets traités, et situés également au bas de la liste des objets importants à traiter dans les questions précédentes.

L'ensemble des résultats concernant les objets que les enseignants et les directions déclarent examiner en collaboration et ceux qu'ils estiment importants à examiner, nous enjoint à considérer que les équipes enseignantes traitent en collaboration des objets qui font partie du cœur de leur métier : ce qu'ils mettent en œuvre dans leur classe. Nonobstant la part considérable que prennent les rapports interpersonnels avec les élèves, les parents ou les collègues, les questions personnelles ou les difficultés quotidiennes, leur attitude dans la manière de répondre aux différentes questions nous permet d'avancer qu'ils ne considèrent pas ces objets comme des objets de travail de collaboration au sens strict mais plutôt comme des objets de conversation. La première question sur la fréquence avec laquelle ils examinent les objets de la liste présentée semble avoir été traduite comme la fréquence avec laquelle ceux-ci sont discutés en réunion alors que, lorsqu'ils ont sélectionné les plus fréquemment traités, dans la seconde question, ils ont considéré ceux qui font l'objet d'un travail effectif de collaboration. La nuance vaut la peine d'être soulignée.

2.4. Les finalités de la collaboration

Lorsque l'on demande aux enseignants et aux directions quelles sont les finalités qui motivent le travail de collaboration et celles qui devraient à leurs yeux motiver ce travail, nous obtenons les fréquences suivantes :

Tableau 2.7. : Finalités poursuivies et à poursuivre

Ordre (poursuivies)		Poursuivies (N=170)	À poursuivre (N=168)	Ordre (à poursuivre)
1.	Améliorer les conditions d'apprentissages des élèves	55.5	53	2
2.	Echanger les points de vue, les pratiques d'enseignement entre collègues	52.5	36,5	6
3.	Garantir la continuité des apprentissages	45.5	60	1
4.	Créer un climat dans l'établissement	40.5	43	4
5.	Améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants	40.0	39	5
6.	Assurer la qualité de l'éducation des élèves	36,2	45.5	3
7.	Se soutenir mutuellement entre enseignants	35.0	32	8
8.	Se développer professionnellement	35.0	29,5	9
9.	Améliorer les résultats des élèves	28.5	36	7
10.	Elaborer et /ou tester de nouvelles approches pédagogiques	26,5	23	11
11.	Apprendre de l'expérience des collègues	26	17.5	12
12.	Donner une image positive de l'école	25.5	26.5	10
13.	Créer une culture commune à tous les enseignants de l'établissement	11.5	11.5	15
14.	Adapter les pratiques d'enseignement aux nouvelles demandes de la société en matière d'éducation	11.5	16.5	13
15.	Adapter les pratiques d'enseignement au public scolaire et à ses particularités	11	14	14
16.	Répondre aux attentes de l'inspection	7	4	17
17.	Mettre en œuvre le programme	7	9	16
18.	Répondre aux attentes de la direction	4	3	18

Le tableau 2.7. décrit les fréquences des objets considérés par les enseignants et les directions comme les plus fréquemment examinés

Les finalités que poursuivent les équipes enseignantes dans le travail de collaboration se réfèrent essentiellement à des buts se rapportant au cœur de leur travail d'enseignants: les apprentissages des élèves et leurs pratiques d'enseignement. On retrouve dans les finalités les moins retenues un ensemble de demandes que l'on pourrait interpréter comme externes aux enseignants : les attentes de la direction, celles de l'inspection, les programmes, ou bien celles relatives au public scolaire ou aux demandes de la société. Le fait de créer une culture commune dans l'établissement scolaire est également faiblement poursuivi. Nous avons pu constater, lors des séances d'analyse des données avec les équipes enseignantes, que le fait de donner une image positive de l'école constitue une finalité valorisée par les équipes des établissements ayant connu une baisse récente de population.

Lorsque l'on demande aux enseignants quelles finalités devraient être poursuivies, ils mettent en évidence le fait de garantir la continuité des apprentissages, d'améliorer les conditions d'apprentissage des élèves ainsi que la qualité de leur éducation. L'élève est alors au centre des préoccupations. Viennent ensuite des finalités relatives à l'établissement scolaire (le climat) et à leurs pratiques d'enseignants (échanger les points de vue sur les pratiques et les améliorer, se soutenir mutuellement, se développer professionnellement). Si les équipes enseignantes mettent davantage en exergue l'élève comme le centre de leurs préoccupations dans les finalités qu'ils souhaitent poursuivre par rapport à celles qu'ils poursuivent effectivement, l'ordre des finalités poursuivies et des finalités à poursuivre reste sensiblement le même. Quant aux finalités les moins valorisées, elles correspondent à celles qu'ils ont déclarées comme les moins motivantes dans les faits.

Finalités prêtées à la direction et finalités de la direction

Tableau 2.8. Les finalités poursuivies par la direction

Selon les enseignants	Fréq. (N=170)	Selon les directions	Fréq. (N=13)
Donner une image positive de l'école	125	Améliorer les conditions d'apprentissages des élèves Créer un climat dans l'établissement	8
Créer un climat dans l'établissement	93		
Garantir la continuité des apprentissages	61	Echanger les points de vue les pratiques d'enseignement entre collègues Améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants Se soutenir mutuellement entre enseignants Adapter les pratiques d'enseignement aux nouvelles demandes de la société en matière d'éducation Améliorer les résultats des élèves	4
Assurer la qualité de l'éducation des élèves	60		
Répondre aux attentes de l'inspection	57		

Le tableau 2.8. décrit les fréquences des finalités que poursuivent les directions et celles que les enseignants leur attribuent.

La comparaison entre les finalités que poursuit la direction et celles que les enseignants prêtent à la direction s'avère particulièrement pertinente lorsque l'on confronte les équipes enseignantes à leurs propres choix. Signalons toutefois que les enseignants pensent que la direction est motivée essentiellement par l'image de l'école donnée à l'extérieur et le climat qui règne dans l'établissement. Ils retiennent également des finalités concernant les apprentissages et l'éducation des élèves ainsi que les attentes faites par l'inspection. Si les directions sont sensibles au climat qui règne dans l'établissement et aux conditions d'apprentissage des élèves, ni l'image de l'école ni les attentes de l'inspection n'apparaissent dans leurs priorités. Par contre, elles insistent sur les pratiques pédagogiques et leur adéquation aux demandes de la société. En ce qui concerne les apprentissages, les directions se montrent sensibles aux résultats des élèves.

2.5. Produits du travail de collaboration

Sur base de la première étape de recherche, nous avons proposé une liste de produits résultant du travail de collaboration. Pour certains d'entre eux, nous avons laissé un espace ouvert afin que les enseignants et les directions fournissent quelques exemples de ces produits. A partir des nombres de fois que les produits ont été sélectionnés par les sujets, nous avons calculé les pourcentages que nous reproduisons dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2.9. : Produits du travail de collaboration

Produits	Exemples	Fréq. N=204
Outils pédagogiques	Des référentiels, des fiches, des exercices ³⁸	64%
Le choix d'une méthode de travail	Méthode de lecture, de calcul...	57%
L'organisation des classes et le regroupement des élèves		51%
Des modalités d'évaluation	Bulletin, épreuves, questions	45%
L'élaboration d'activités pédagogiques particulières	Organisation de sorties, d'expositions, d'échanges linguistiques, de projets (sécurité routière), mise en place d'une méthode de mathématique, travail en classes verticales, travail par situations problématiques, exploitation des classes vertes, exploitation d'une sortie, d'une exposition, « excursions civisme », réalisation de référentiels, de fiches, de jeux éducatifs, de « boîtes à nombres », de jeux mathématiques, d'ateliers, d'un livre en 5/8.	39%
Une approche de la discipline en classe ou dans l'école	Ordre dans les couloirs, dossiers élèves « difficiles », règlement d'ordre intérieur, rapport avec les élèves (savoir exprimer ses émotions, comment gérer un enfant hyperactif), charte, projet environnement, projet tri des poubelles, gestion des récréations, de l'ordre dans le réfectoire, projets « respect politesse », « sonnette - sifflet -rangs », gestion des conflits, respect des différences...	39%
Des actions ou des modalités de gestion de la discipline dans l'école		29%
L'organisation des horaires des enseignants		36%
Une méthode originale de planification de la classe		11%
Une approche particulière des familles	Réunions de parents particulières (participatives)	19%
L'adoption d'une approche pédagogique	Différenciation, socioconstructiviste, ateliers multi âges, situations défis, nombre et opérations, méthode de lecture visites, classes de mer, de dépaysement, projet personnel...	19%
L'aménagement des locaux	Des classes, l'attribution des classes ou des locaux, etc.	29%
Autres	Aménagement de l'espace, projet d'établissement	2%

Le tableau 2.9. présente les produits concrets du travail de collaboration des enseignants.

Ce que mettent en évidence les enseignants comme produits de leur travail de collaboration concerne essentiellement des aspects concrets du travail pédagogique : outils, activités et méthodes pédagogiques et d'évaluation, organisation des classes. Viennent ensuite des produits d'ordre éducatif : approche de la discipline en classe, gestion de la discipline en classe et dans l'école. L'horaire des enseignants est pour plus d'un tiers des enseignants, le fruit d'un travail concerté. Par contre, l'adoption d'une approche pédagogique, la manière de planifier la classe, l'aménagement des locaux ou l'approche des familles sont faiblement représentés parmi les produits de la collaboration entre enseignants.

On pourrait douter d'un nombre aussi élevé de produits collectifs dans un échantillon de 14 établissements. Le fait de présenter une liste préformatée de produits a peut-être orienté les sujets à surestimer le nombre d'actions et de projets réalisés en collaboration. Afin d'estimer si c'est le cas, nous avons examiné la base de données et avons observé que la plupart des exemples étaient cités par plusieurs enseignants d'un même établissement. Ce constat nous rassure quant à la fiabilité de ces données. Nous pouvons dès lors conclure, à la lecture des exemples proposés par les enseignants et les directions, que les produits résultant du travail de collaboration sont nombreux et variés.

Si l'on se penche sur l'ensemble des résultats relatifs aux objets, aux finalités et aux produits du travail de collaboration, on peut y voir une certaine cohérence. Parmi les priorités poursuivies, les équipes enseignantes mettent en évidence des objets, des finalités et des produits de nature pédagogique et concrète qui concernent essentiellement leur travail en classe avec les élèves : ils déclarent examiner les difficultés rencontrées avec certains élèves, des projets concrets avec la classe, la planification de la semaine, une approche pédagogique

³⁸ Dans ce tableau, les cases blanches correspondent aux propositions pour lesquelles des exemples ont été demandés, et les cases grises correspondent aux propositions pour lesquelles aucun exemple n'a été demandé. Nous y avons recopié les exemples fournis dans le questionnaire.

particulière; ils disent travailler ensemble dans le but d'améliorer les conditions d'apprentissages des élèves et d'échanger leurs points de vue sur les pratiques d'enseignement. Par contre, les objets et les finalités qui font référence à des questions pédagogiques plus générales telles que le choix d'une approche pédagogique ou éducative, travailler ensemble à l'adaptation de leurs pratiques ou aux nouvelles demandes de la société ne semblent pas faire partie des objets examinés et des finalités poursuivies dans le travail de collaboration. Toutefois, les équipes enseignantes les considèrent comme des objets et des finalités qu'elles jugent importants à examiner et à poursuivre.

Tant dans les objets et les finalités que dans les produits résultant du travail collectif des enseignants, la place réservée au fonctionnement de l'établissement, à l'élaboration du projet d'établissement, à la création d'une culture commune, à l'organisation des horaires des enseignants, à l'attribution des locaux, montre que ces thèmes ne font pas partie des priorités. Par contre, les rapports entre collègues et avec la direction font partie des objets les plus récurrents dans les conversations, et les finalités relatives au soutien mutuel entre enseignants et au développement professionnel occupent une place non négligeable dans leurs priorités. Ces résultats nous laissent penser que l'établissement comme unité d'organisation de la vie scolaire est faiblement investi par les équipes enseignantes dans leur travail de collaboration. Il apparaît davantage comme un lieu où les membres des équipes enseignantes trouvent un soutien interpersonnel et professionnel.

Enfin, il nous semble important de souligner la faible propension des équipes enseignantes à considérer les demandes externes qui leur sont adressées, qu'elles émanent de la direction, de l'inspection, de l'institution scolaire -à travers les programmes-, du public de l'école ou de la société. Dans ce sens, elles se montrent peu ouvertes sur le monde extérieur et laissent l'image d'un système peu sensible aux changements de son environnement.

2.6. Sentiment d'efficacité du travail de collaboration.

Nous avons demandé aux enseignants et aux directions de poser leur point de vue sur l'apport du travail de collaboration (échelle d'attitude en 6 positions, min=1, max=6). En général, les enseignants et les directions expriment un sentiment élevé d'efficacité des pratiques de collaboration au sein de leur établissement. A toutes les questions se référant à l'efficacité, à la pertinence ou aux apports de ces pratiques, la moyenne des scores est élevée.

Tableau 2.10. : Sentiment d'efficacité du travail de collaboration (N= 204)

	Moyenne	Déviations standard
Ces réunions de travail contribuent à créer un esprit de solidarité dans l'école	4.61	1.4
Les enseignants sont prêts à s'y investir	4.59	1.3
Ces réunions de travail contribuent à produire des connaissances communes entre les enseignants	4.56	1.3
Ces réunions de travail contribuent à améliorer les pratiques d'enseignement	4.43	1.4
Ces réunions ont du sens	4.42	1.3
Ce sont des temps de travail efficace	4.39	1.3
Les objets de travail sont pertinents	4.35	1.4
Moyenne générale	4.47	1.1

Le tableau 2.10. fournit les moyennes et les déviations standards des échelles d'attitude en 6 positions où 1= pas du tout d'accord, 6= tout-à-fait d'accord.

A la lecture des données, nous constatons que les enseignants et les directions sont généralement satisfaits du travail de collaboration : ces réunions de travail contribuent à créer un esprit de solidarité dans l'école, à produire des connaissances, à améliorer les pratiques d'enseignement; les enseignants sont prêts à s'y investir; ces réunions ont du sens et les objets de travail sont pertinents; ce sont des temps de travail efficaces. En moyenne, les enseignants posent leur jugement sur ces propositions à la hauteur de 4.47 sur une échelle

d'accord allant de 1 à 6. La distribution de la moyenne de ces propositions (figure 2.1) montre une courbe en J qui traduit une propension des enseignants à concentrer leurs positions sur les valeurs les plus élevées.

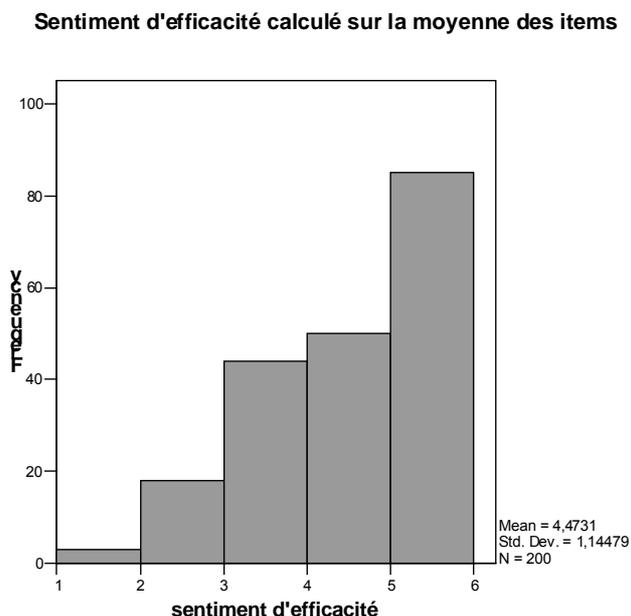


Figure 2.1. : Sentiment d'efficacité (moyenne des réponses aux variables).

Construction d'un indicateur

Les corrélations entre ces variables sont toutes significatives et positives montrant que ces variables sont fortement associées entre elles et qu'elles sont interprétées de manières similaires par les sujets. Par exemple, plus (moins) les enseignants sont prêts à s'investir dans le travail de collaboration, plus (moins) ce travail semble efficace. La lecture de ces résultats nous invite à construire un indicateur unique de sentiment d'efficacité.

Tableau 2.11. : Tableau de corrélations (Pearson) entre variables de sentiment d'efficacité (N= 195)

	Prêts à y investir	Sont efficaces	Sont pertinents	Ont du Sens	Produisent des connaissances	Améliorent les pratiques	Apportent de la solidarité
Prêts à y investir	1						
Sont efficaces	,707(**)	1					
Sont pertinents	,572(**)	,740(**)	1				
Ont du sens	,604(**)	,699(**)	,835(**)	1			
Produisent des connaissances	,517(**)	,631(**)	,698(**)	,789(**)	1		
Améliorent pratiques	,537(**)	,693(**)	,691(**)	,743(**)	,784(**)	1	
Apportent de la solidarité	,576(**)	,672(**)	,618(**)	,691(**)	,700(**)	,694(**)	1

** Corrélation significative à un $\alpha < 0.01$, test bilatéral

Tableau 2.12 : Matrices des facteurs extraits de l'analyse factorielle

	Composantes
Variance expliquée	72.1%
	Indices de communauté
Prêts à y investir	,743
Sont efficaces	,864
Sont pertinents	,869
Ont du sens	,905
Produisent des connaissances.	,862
Améliorer les pratiques	,861
Apportent de la solidarité	,832

Composantes extraites (analyse factorielle en composantes principales)

L'analyse factorielle³⁹ retient un seul facteur expliquant 72.1 % de la variance sur lequel toutes les variables sont hautement représentées : les indices de communautés représentées dans le tableau montrent que ceux-ci sont saturés à plus de 0.8. Ces résultats nous autorisent à prendre en compte le facteur extrait de cette analyse comme indicateur de **sentiment d'efficacité**. Cet indicateur a comme propriété de distribuer les données de telle façon que la moyenne générale est égale à zéro et l'écart type est de 1. Après le calcul des scores pour chaque sujet pour ce facteur (scores factoriels), nous calculons un indice pour chaque établissement. La distribution de ces scores pour chaque établissement nous fournit un indice de sentiment d'efficacité, représenté sur la figure 2.2.

Distribution des indices de sentiment d'efficacité (à partir des scores factoriels) par établissement.

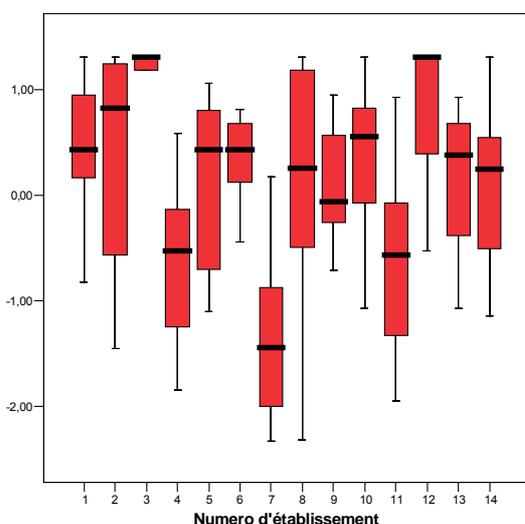


Figure 2.2. Sentiment d'efficacité par établissement (indice factoriel) : chaque boîte représente la dispersion des données autour de la médiane⁴⁰ représentée par la ligne horizontale épaisse (N=195).

L'analyse de comparaison des indices factoriels entre les établissements scolaires met en évidence que ceux-ci se différencient de manière significative sur le sentiment d'efficacité du travail de collaboration ($F^{41} = 5.57^{**}$;

³⁹ L'analyse factorielle permet d'extraire un ou des trait(s) latent(s) qui expliquerait (ent) une part de la variance commune des variables présentées aux sujets. Elle extrait de nouveaux facteurs qui "résumant" les données observées de sorte que ces facteurs rendent compte d'une partie de la variance totale des résultats (Laveault et Grégoire, 1997).

⁴⁰ La médiane est un indicateur de tendance centrale qui sépare en deux moitiés égales les positions des sujets. Par exemple, si la médiane du sentiment d'efficacité est égale à 0, 50% des positions des sujets sont supérieures à 0 et 50% des positions des sujets sont inférieures à 0.

⁴¹ Par analyse des variances (ANOVA)

$\alpha = 0.01$). Ces différences, représentées par la hauteur des médianes sur la figure, montrent que cet indicateur différencie de manière sensible les établissements entre eux. L'intérêt de calculer ces données par établissement réside moins dans le fait de connaître les valeurs particulières à chaque établissement que de les mettre en relation avec d'autres facteurs de travail de collaboration.

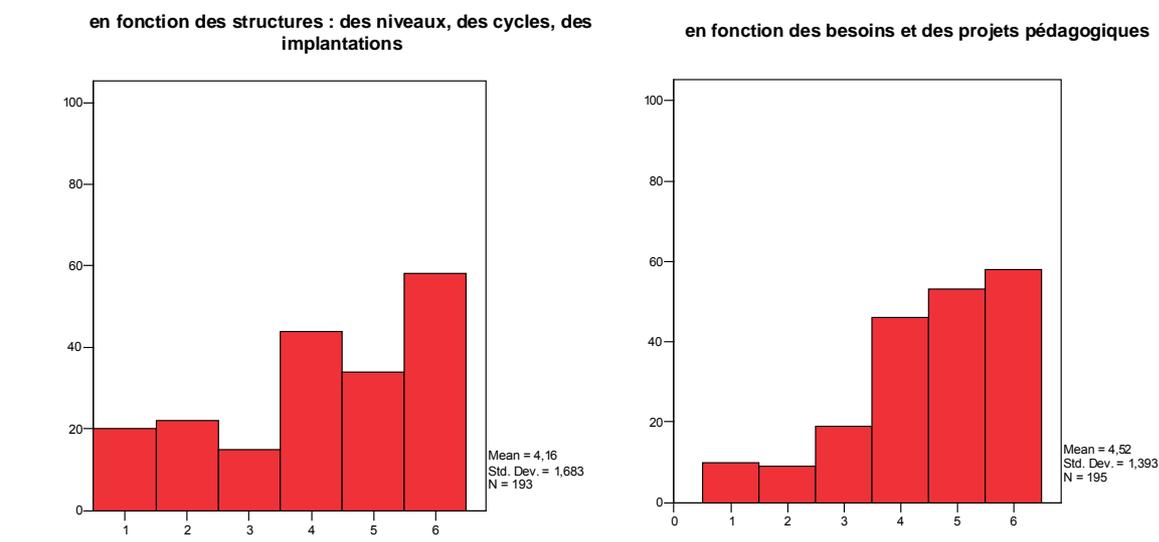
Il serait intéressant d'émettre quelques hypothèses sur les relations entre le sentiment d'efficacité des équipes enseignantes et les variables qui rendent compte de la manière de collaborer dans les établissements scolaires (les types de collaboration, les modalités d'organisation de la collaboration, les objets traités et les finalités poursuivies). Il serait intéressant également de mettre en relation le sentiment d'efficacité et un indicateur plus objectif d'efficacité de ce travail considérant les produits du travail, leur pérennité ou leur diffusion dans l'établissement scolaire. Enfin, il serait opportun de le mettre en relation avec les conditions socio-organisationnelles du travail de collaboration. En raison de la composition de l'échantillon et des finalités de cette étude, nous ne pouvons que suggérer ces hypothèses dans ce rapport et les examiner à titre exploratoire.

2.7. Conditions de collaboration

Dans la première étape de la recherche, nous avons mis en évidence des conditions socio-organisationnelles du travail de collaboration. Dans la préparation du questionnaire, nous avons aussi relevé les facteurs mis en évidence dans la littérature, qui conditionnent le travail de collaboration, l'innovation et l'efficacité des établissements scolaires. Nous avons testé un choix de ces facteurs qui nous semble conditionner le travail de collaboration au sein des établissements.

2.7.1. Configurations de l'organisation du travail de collaboration

Nous avons demandé (échelles d'attitude en 6 positions) si le travail de collaboration est organisé "en fonction ou indépendamment des affinités entre les personnes", "en fonction ou indépendamment des structures de l'établissement (cycle, implantation)" et "en fonction ou indépendamment des besoins rencontrés par les enseignants".



Figures 2.3. et 2.4. Distributions des réponses sur l'organisation du travail de collaboration : en fonction des structures (fig 2.3.) et des besoins (fig 2.4.)

L'analyse des réponses montre que le travail de collaboration est organisé surtout en fonction des besoins et des projets mis en place (moyenne = 4.52) et en fonction des structures, c'est-à-dire des niveaux, des cycles et des implantations (moyenne = 4.16). Par contre, les enseignants et les directions déclarent que la collaboration est plutôt indépendante des affinités entre enseignants (moyenne = 2,78).

en fonction des affinités entre les enseignants

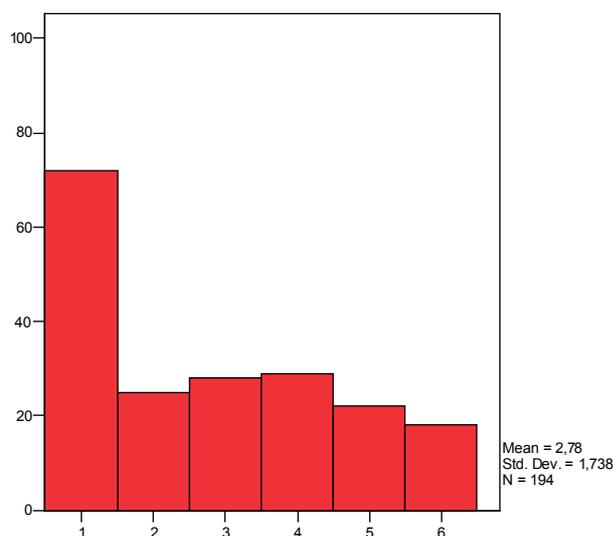


Figure 2.5. : Distribution des réponses sur l'organisation du travail de collaboration : en fonction des affinités

L'analyse de ces résultats avec les équipes enseignantes a attiré notre attention sur le fait que ces réponses varient à l'intérieur des établissements. Dans certains établissements, le travail de collaboration rassemble tous les enseignants d'une implantation mais il correspond à des sous-groupes affinitaires dans une autre. Dans d'autres établissements, le travail de collaboration est organisé en fonction des niveaux en primaire et autour de projets en maternelle.

Tableau 2.13. Tableau de corrélation (Pearson) sur l'organisation du travail de collaboration (N=204)

	en fonction des structures :	en fonction des besoins	en fonction des affinités
en fonction des structures	1		
en fonction des besoins	,444(**)	1	
en fonction des affinités	,033	,071	1

** Corrélation significative à un $\alpha < 0.01$, test bilatéral

L'analyse des corrélations montre que les réponses aux deux premières questions (en fonction des besoins et en fonction des structures) sont corrélées entre elles de manière positive et significative ($r=0,444$, $\alpha < 0.01$). Par contre, l'organisation par affinités n'est pas corrélée avec les deux premières.

Ces résultats, que nous avons trouvés a priori surprenants ont été analysés avec les équipes enseignantes. Ces analyses nous suggèrent que les besoins que rencontrent les enseignants et les projets qu'ils élaborent correspondent aux besoins et aux projets organisés surtout au niveau des cycles; que la réforme du curriculum en cycles motive un travail de concertation sur la manière de mettre le programme en œuvre. Pour aller plus loin dans l'interprétation, nous pouvons avancer que les réformes du curriculum en cycle paraissent inscrites dans les pratiques de ces écoles. Cette organisation curriculaire constitue un principe organisateur du travail de collaboration dont il est important de tenir compte dans l'analyse des résultats.

2.7.2. Rapport à l'obligation

Face à l'obligation de concertation instaurée en Belgique francophone depuis 1998⁴², nous avons mis en évidence dans la première étape de la recherche que les équipes enseignantes entretiennent un rapport différencié avec le fait de devoir prêter 60 heures de concertation par an. Pour cerner ce rapport, nous avons demandé aux enseignants et aux directions de donner leur avis à trois questions posées sous forme d'échelle d'attitude bipolaire :

- le fait de se concerter est plutôt une ressource ou plutôt une contrainte;
- dans leur établissement scolaire, la concertation faisait partie des habitudes avant l'obligation ou bien elle a été instaurée depuis l'obligation;
- le fait de se concerter fait partie du métier ou n'est pas nécessaire au métier d'enseignant.

Tableau 2.14 Rapport à l'obligation. (N = 204)

	Moyenne	Déviati on standard
Le fait de se concerter fait partie intégrante du métier d'enseignant.	4.95	1.46
Ces réunions s'avèrent être une ressource pour les enseignants de mon établissement.	3.21	1.55
Dans mon établissement, le fait de se concerter faisait partie des habitudes de l'établissement avant l'obligation.	3.19	2.00

Le tableau 2.14. décrit les moyennes sur les échelles en 6 positions où 1=pas du tout d'accord, 6=tout-à-fait d'accord

Manifestement, le fait de se concerter fait pour les enseignants partie du métier, même s'ils sont moins affirmatifs pour reconnaître la concertation comme une ressource. Ils présentent des avis très diversifiés (déviati on standard très élevée) quant au fait que se concerter faisait partie des habitudes avant l'obligation.

Tableau 2.15. : Corrélations (Pearson) entre variables du rapport à l'obligation de concertation (N=195)

	Contrainte	Obligation	Partie métier
Contrainte	1		
Obligation	,338(**)	1	
Partie du métier	,109	,072	1

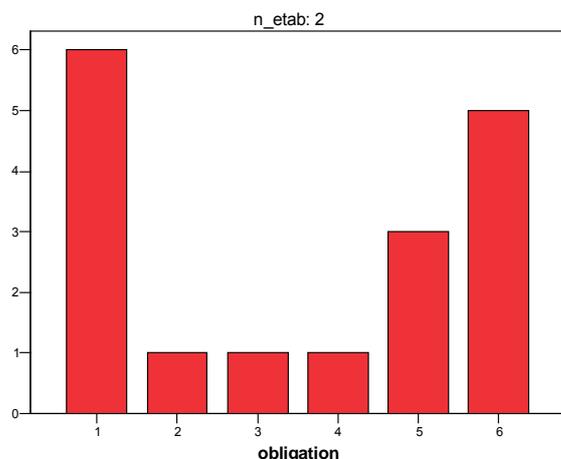
** Corrélation significative à un $\alpha < 0.01$, test bilatéral

L'analyse des corrélations permet d'examiner si ces données varient dans le même sens ou en sens opposés. Les corrélations montrent que les deux premières variables sont associées positivement, ce qui laisse entendre que plus (moins) les enseignants considèrent la concertation comme une contrainte, plus (moins) il y a de probabilités qu'ils se concertent depuis l'obligation ($r=0.338^{**}$); et plus (moins) les enseignants considèrent la concertation comme une ressource, plus (moins) il y a de probabilités qu'ils se soient concertés avant l'obligation. Par contre, il n'y a pas d'association entre le fait de considérer la concertation comme faisant partie du métier et les deux autres variables (respectivement : $r= 0.1$ et 0.72).

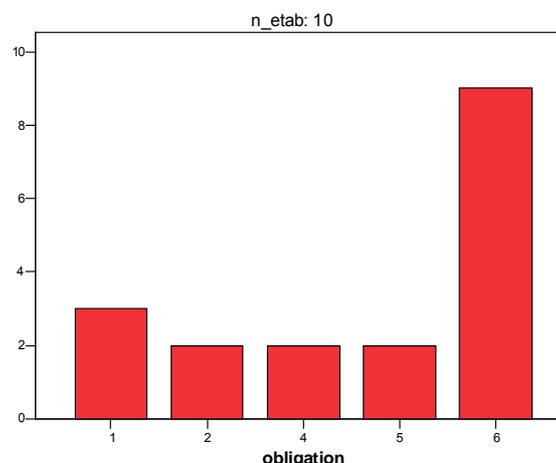
L'analyse réalisée conjointement avec les équipes enseignantes montre aussi une grande disparité entre les établissements et entre des sous-groupes à l'intérieur des établissements. Nous prenons en exemple deux établissements contrastés.

⁴² Cf. introduction du rapport : contexte législatif à l'obligation de concertation. Voir Décret du 13 juillet 1998 portant sur l'organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement (Moniteur belge, 28 août 1998).

Dans mon établissement, le fait de se concerter faisait partie des habitudes de l'établissement avant l'obligation.



Dans mon établissement, le fait de se concerter faisait partie des habitudes de l'établissement avant l'obligation.



Figures 2.6. et 2.7. Distributions des réponses sur l'attitude face à l'obligation dans deux établissements.

Dans l'établissement n° 2, les avis sont très contrastés ; il est apparu lors de l'interprétation conjointe que cela corresponde en fait à des pratiques diversifiées entre les enseignants établis depuis longtemps. Dans l'établissement n°10 la position dominante est que la concertation existait bien avant la promulgation du décret ; toutefois cette opinion est loin de faire l'unanimité entre enseignants.

Lorsque nous approfondissons l'analyse et explorons les relations entre variables, nous constatons que l'indicateur d'efficacité du travail de collaboration est corrélé positivement et de manière significative avec le fait que la collaboration soit considérée comme une ressource, comme faisant partie du métier et aussi avec le fait qu'elle faisait partie des pratiques avant l'obligation.

Il ressort de l'ensemble des résultats l'impression que, pour les enseignants et les directions, le fait de se concerter fait partie intégrante du métier, et que néanmoins ces pratiques constituent une contrainte pour près de la moitié des enseignants. Cette contradiction apparente est interprétée par les équipes enseignantes consultées comme relevant d'un métier fait de contraintes. Ils considèrent que celles-ci constituent des références sans lesquelles les enseignants se tourneraient vers un travail individuel moins contraignant que ce que représente le travail collectif -même s'ils reconnaissent l'apport et la richesse de celui-ci.

2.7.3. Organisation des réunions de collaboration

Dans la première étape de la recherche, nous avons relevé que les enseignants se plaignent de ce que l'organisation des heures de concertation répondant à l'obligation décrétales ne corresponde pas aux problèmes qu'ils rencontrent et n'aboutit pas toujours à des décisions pertinentes à leurs yeux. Qu'en est-il dans les établissements de ce nouvel échantillon ?

Nous avons posé une série de questions (échelles d'attitude en quatre positions : de jamais à toujours) sur la manière d'organiser les réunions : la direction conduit la réunion, un ordre du jour est établi, des documents sont remis en séances, des rôles sont assignés, les discussions menées se poursuivent dans d'autres réunions, les décisions prises sont suivies par des actions concrètes, les notes et le rapport de réunion constituent des outils consultés.

Tableau 2.15. : Organisation du travail de collaboration (N=204)

	Moyenne	Déviati on standard
un ordre du jour est établi et communiqué à l'avance.	3,00	1,04
les décisions prises en réunion sont suivies par des actions concrètes.	2.86	0,83
la direction conduit la réunion (tout ou en partie).	2.65	1,00
des documents sont remis avant ou pendant la réunion.	2.54	0,95
les discussions menées en réunion sont poursuivies dans d'autres réunions de concertation.	2.37	0,80
des rôles sont assignés (prise de notes, gardien du temps...).	2.23	1,11
les notes et/ou le rapport de réunion de concertation constituent des outils consultés pour les activités d'enseignement.	2.16	0,93
des tâches ont été assignées au préalable en vue de préparer la réunion.	1.85	0,84
un enseignant conduit la réunion (tout ou en partie).	1.74	0,91
un intervenant externe conduit la réunion (tout ou en partie).	1.55	0,70
un inspecteur conduit la réunion (tout ou en partie).	1.21	0,60

Le tableau 2.15 présente les moyennes et déviations standards obtenus sur l'échelle de réponses en 4 positions : jamais ou presque jamais, parfois ; souvent ; toujours ou presque toujours

Les moyennes calculées sur les échelles de réponses (min=1, max=4) révèlent qu'un ordre du jour est souvent établi et communiqué à l'avance ; que les décisions sont souvent suivies d'actions concrètes ; que la direction conduit souvent la réunion ; que des documents sont remis en séance. Par contre, il est plus rare qu'un inspecteur ou qu'un intervenant externe conduise la réunion ou qu'un enseignant s'en charge. Il est plutôt rare que des tâches soient assignées en vue de préparer la réunion.

A la lecture de ces données, les notes et/ou le rapport ne constituent pas des outils souvent consultés pour des activités d'enseignement. Cette dernière observation pourrait surprendre si l'on tient compte des résultats obtenus à la question des traces gardées par type de collaboration. Nous attirons l'attention sur le fait que dans la première série de question, (type de collaboration), les sujets ont été invités à placer une croix dans la case « traces » chaque fois, qu'ils ont gardé des traces (écrits, documents, rapports...) ne fût-ce qu'une fois au cours de l'année 2005. Ici, nous demandons aux sujets si le rapport ou les notes sont toujours, souvent, parfois, ou jamais consultés pour des activités d'enseignement. Il y a une nuance entre conserver des traces et les considérer comme des outils pour l'enseignement. Ces données sont confirmées lors des réunions d'analyse conjointe avec les équipes enseignantes. D'après ces équipes, les enseignants se réfèrent plutôt rarement aux notes prises ou aux documents qu'ils accumulent.

Construction d'un indicateur

Tableau 2.16. : Corrélations (Pearson) entre variables d'organisation des réunions (N=195)

	Ordre du jour	Tâches	Documents remis	Rôles	Décisions prises	Discussions poursuivies	Notes outils	Direction	Enseignant	Inspection
Ordre du jour	1									
Tâches	,462 (**)	1								
Documents remis	,382 (**)	,390 (**)	1							
Rôles	-,017	,081	-,042	1						
Décisions prises	,062	,148 (*)	,063	,232 (**)	1					
Discussions poursuivies	,316 (**)	,302 (**)	,193 (**)	,164 (*)	,460 (**)	1				
Notes outils	,036	,135	,032	,239 (**)	,517 (**)	,393 (**)	1			
Direction	,345 (**)	,189 (**)	,407 (**)	,072	-,095	,082	-,032	1		
Enseignant	-,080	-,008	,082	,029	,145 (*)	,175 (*)	,197 (**)	-,333 (**)	1	
Inspection	,068	,015	,063	-,109	-,153 (*)	-,158 (*)	-,081	,078	,076	1
Intervenant	,243 (**)	,161 (*)	,251 (**)	-,337 (**)	-,268 (**)	-,175 (*)	-,221 (**)	,156 (*)	-,184 (*)	,342 (**)

** Corrélation significative à un $\alpha < 0.01$, test bilatéral

* Corrélation significative à un $\alpha < 0.1$

Trois variables, à savoir l'ordre du jour, la répartition des tâches et les documents distribués, sont associées et varient dans le même sens. Ces associations laissent présager que lorsqu'un ordre du jour est établi, il y a davantage de probabilités que des tâches soient assignées et des documents distribués. Ces variables d'organisation des réunions ne sont pas toujours corrélées de manière positive et significative avec le fait que les décisions prises soient suivies d'actions, mais bien avec le fait que la réunion soit conduite par la direction ou par un intervenant, et avec le fait que les discussions menées soient poursuivies dans d'autres réunions. Notons qu'elles ne sont pas associées avec le fait que l'inspection conduise la réunion.

Un autre ensemble regroupant trois variables, que nous appellerons les produits des réunions (les décisions effectives, les discussions poursuivies et les notes-outils) peut être distingué : en effet, ces variables sont associées entre elles de manière statistiquement significatives et varient dans le même sens.

Cette brève analyse des corrélations montre que certaines variables varient systématiquement entre elles et suggère que quelques facteurs latents puissent rendre compte de ces associations systématiques ; cela a fait l'objet de l'analyse factorielle dont nous présentons les résultats ci-après.

Tableau 2.17 : Matrice des facteurs extraits de l'analyse factorielle

	Composantes		
	1	2	3
Variance expliquée	26%	20%	11%
	Indices de communautés		
Ordre du jour	,759		
Tâches	,668		
Documents remis	,732		
Direction	,642		-,508
Intervenant	,531	,585	
Enseignant			,793
Inspection			
Rôles		-,608	
Décisions prises		-,731	
Discussions poursuivies		-,654	
Notes outils		-,706	

Le tableau 2.17. fournit les indices de communautés entre les variables du questionnaire et les facteurs extraits de l'analyse factorielle en composantes principales

L'analyse factorielle met en évidence 3 facteurs (variance totale expliquée= 57%). Le premier facteur retient les variables suivantes : l'ordre du jour est établi et communiqué à l'avance, des tâches ont été assignées au préalable, des documents sont remis avant ou pendant la réunion, les réunions sont conduites par la direction ou par un intervenant. Le second facteur pointe sur un pôle les variables relatives aux produits de la réunion : des décisions prises sont poursuivies en action concrètes, les discussions sont poursuivies dans d'autres réunions, les notes prises sont des outils consultés. Sur le pôle opposé, il retient la conduite d'un intervenant externe. Le troisième facteur (faiblement explicatif : 11%) isole les réunions conduites par un enseignant, l'opposant aux réunions conduites par la direction.

La lecture des facteurs suggère que les réunions préparées (ordre du jour, document remis, tâches assignées, direction conduit la réunion) soient distinctes des réunions de collaboration plus "productives" (des décisions prises sont suivies d'actions concrètes, des notes prises constituent des outils, les discussions sont poursuivies dans d'autres réunions). La distinction entre les deux facteurs nous amène à énoncer l'hypothèse -à vérifier sur un échantillon représentatif- selon laquelle la planification et la préparation des réunions, leur organisation pratique ne constitue pas une condition suffisante pour que ces réunions aboutissent à des décisions effectives. Par contre, la poursuite des discussions dans diverses réunions et la constitution de notes utiles correspondent à un travail de collaboration productif.

Nous dénommons le premier facteur, *facteur d'organisation des réunions* parce qu'il se réfère à des réunions où un ordre du jour est établi et communiqué à l'avance, des tâches ont été assignées à l'avance, des documents ont été remis avant ou pendant la réunion. Nous appelons le second, *facteur de concertation "effective"* parce qu'il se réfère à des réunions où les protagonistes semblent prendre des décisions concertées. Dans la suite des analyses, nous retenons ce dernier facteur comme un indicateur de concertation effective.

Si nous examinons les relations entre ces facteurs et l'indicateur construit plus haut *le sentiment d'efficacité*, nous observons que le *facteur de concertation effective* est corrélé positivement avec le sentiment d'efficacité ($r=0.365$, $\alpha < 0.01$) alors que *le facteur d'organisation des réunions* n'est pas lié à ce sentiment ($r=0.09$, non significatif).

2.7.4. Présence de la direction

Dans plusieurs établissements visités, nous avons remarqué que les directions ont tendance à « s'excuser » de ne pas organiser elles-mêmes l'ensemble des réunions de collaboration. Par ailleurs la littérature⁴³ met en évidence qu'une marge d'autonomie laissée aux équipes favorise le travail de collaboration.

⁴³ Voir cadre théorique et annexe 1

Nous avons demandé aux enseignants et aux directions de nous informer sur la présence de la direction aux réunions de collaboration organisées dans leur établissement. Les quatre propositions de réponse ainsi que les pourcentages de réponses par type de collaboration sont repris dans le tableau suivant :

Tableau 2.18. : Présence de la direction par type de collaboration (N= 204)

	La direction n'est pas présente		La direction est présente	
	Laisse la liberté aux équipes	Se tient informée	Ne coordonne pas les réunions	Coordonne les réunions
Réunions d'école	7,4%	2,1%	3,2%	87,4%
Réunions du personnel	3,5%	10,5%	1,8%	84,2%
Réunions d'implantation	6,8%	9,1%	4,5%	79,5%
Formation	5,8%	26,1%	30,4%	37,7%
Réunions intercycle	53,4%	24,7%	1,4%	20,5%
Réunions de cycle	52,1%	29,8%	4,3%	13,8%
Réunions d'année	50%	17,7%	32,3%	0%

Le tableau 2.18. fournit les pourcentages des réponses par type de réunions.

A la lecture des données, il est manifeste que, dans la plupart des cas, les directions conduisent les réunions d'école, les réunions du personnel et les réunions d'implantation. Elles coordonnent les formations dans 38% des cas. Les directions coordonnent nettement moins les autres réunions et laissent la liberté aux équipes dans plus de 50% des cas. Il semble que si la direction est présente aux réunions intercycles et aux réunions d'année, elle coordonne alors ces réunions.

Construction d'un indicateur

Cette question peut être traitée un comme indicateur de la **marge d'autonomie** laissée aux équipes enseignantes. Nous avons calculé un indice sur base de la moyenne des scores pour chaque type de collaboration considérant que, lorsque la direction est présente et coordonne la réunion, elle laisse moins de marge d'autonomie (valeur = 1) que lorsqu'elle laisse la liberté aux équipes (valeur = 4).

Le tableau suivant représente la distribution de l'indicateur "marge d'autonomie laissée aux équipes enseignantes" appliqué à notre échantillon. Les valeurs proches de 4 traduisent une marge importante d'autonomie tandis que les valeurs proches de 1 traduisent une marge restreinte d'autonomie.

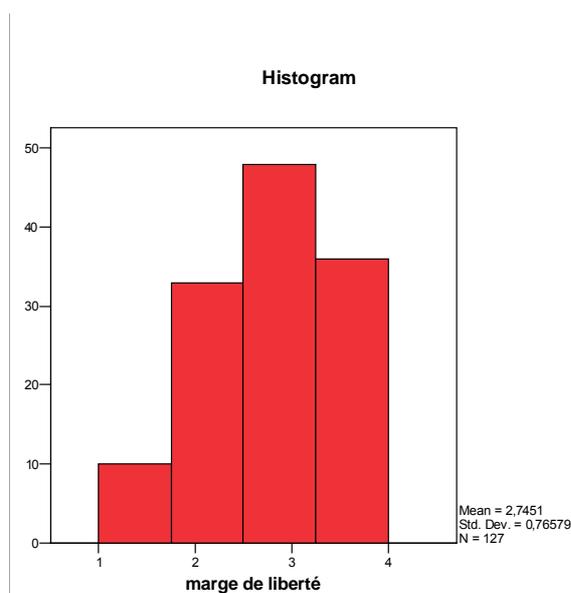


Figure 2.8. : Distribution des réponses sur la variable "marge d'autonomie" laissée aux équipes enseignantes.

Dans une étude sur un échantillon représentatif, il serait intéressant d'examiner si les établissements se distinguent en fonction de la marge de liberté laissée aux enseignants ; si cette marge d'autonomie est constante au sein des établissements ou si, par contre, elle varie en fonction des types de concertation. Nous pourrions alors émettre l'hypothèse d'une association entre la marge laissée aux équipes enseignantes dans certains types de collaboration et le sentiment d'efficacité du travail de collaboration.

2.7.5. Participation aux décisions

La participation aux décisions fait partie, selon notre cadre théorique des facteurs qui conditionnent le travail de collaboration. En dehors du fait de savoir qui participe aux décisions prises au sein de l'établissement scolaire, la question⁴⁴ vise particulièrement à examiner dans quelle mesure les décisions sont prises de manière collégiale au sein des équipes enseignantes, si les directions associent les enseignants dans leurs prises de décisions et quelle est l'autonomie de l'établissement par rapport au pouvoir organisateur. Le tableau suivant représente les pourcentages de réponses pour chaque type de décisions que nous avons proposées.

Dans la première colonne du tableau 2.19 nous avons repris sous l'intitulé *décision collégiale des enseignants* l'ensemble des rubriques comprenant "les enseignants collectivement", tantôt seuls (2^e colonne), tantôt avec la direction (3^e colonne), tantôt avec le PO et la direction (intégrés dans la dernière colonne "autres"). Il nous paraissait intéressant de recueillir les perceptions concernant les matières dans lesquelles les enseignants sont censés intervenir collectivement dans le processus de décision. Ces données seront à mettre en rapport ultérieurement avec les différentes caractéristiques des concertations.

⁴⁴ Question inspirée du questionnaire du Girsef, 1999

Tableau 2.19. : Décisions prises au sein de l'établissement scolaire (N=185).

	Décision collégiale enseignants	Enseignants collectivement	Direction et enseignants collectivement	Chaque enseignant	Direction et chaque enseignant	Direction	PO ⁴⁵	PO et direction	autres
Le règlement d'ordre intérieur	65.1	16.0	48.5	0	0.6	22.5	4.7	5.9	2.4
La définition des orientations pédagogiques de l'établissement	59.2	29.3	29.9	5.1	2.5	22.3	4.5	4.5	1.9
L'organisation d'activités extrascolaires	58.4	40.4	18.1	20.5	8.4	9.6	2.4	0.6	0
Le choix des mesures disciplinaires	46.7	11.2	35.5	16.6	12.4	22.5	0.6	1.2	0
La construction de l'horaire des élèves et des enseignants	35.5	10.5	23.8	2.9	5.2	41.9	7.6	7.0	1.2
La formation des classes	35.5	4.3	20.1	0	2.4	51.8	4.3	17.1	0
La définition des critères d'évaluation des élèves	34.4	23.3	11.0	44.8	4.3	4.3	7.4	0.6	4.3
La conception des activités de remédiation	31.8	25.2	6.6	62.3	2.6	2	1.4	0	0
Le choix des méthodes pédagogiques en classe	28.8	22.9	5.9	48.2	7.6	0	2.1	3.5	4.1
La définition du plan de formation des enseignants	28.1	9.6	17.8	21.2	13.7	24.0	7.5	4.8	1.4
L'attribution des classes aux enseignants	24.5	4.3	20.1	0	2.7	51.8	4.3	17.1	0
Le renvoi des élèves	15.5	0.6	13.5	0	4.5	63.9	1.9	14.2	1.8
L'utilisation du budget de fonctionnement	9.3	1.9	6.8	1.9	2.5	32.9	20.5	32.9	0.6
La gestion du personnel (mutation, engagement, licenciement)	2.6	1.3	1.3	0	0.6	30.2	25.8	39	1.9
L'usage du capital-période	9.2	1.3	7.2	0	0	52.6	5.9	32.2	0.7
Les critères d'inscription des élèves	8.3	0	8.3	1.4	2.1	72.4	4.8	11.0	0

Pourcentages sur réponses valides

Afin de faciliter la lecture du tableau, nous avons entouré les groupes de données qui nous semblent les plus intéressantes.

Les décisions dans lesquelles les enseignants interviennent collégalement s'appliquent surtout au règlement d'ordre intérieur, à la définition des orientations pédagogiques, à l'organisation d'activités extrascolaires et au choix de mesures disciplinaires. Il est à noter que plus de 20% des répondants estiment que la direction prend seule les décisions concernant la définition des orientations pédagogiques et le choix des mesures disciplinaires.

Nous observons que si les décisions concernant la construction de l'horaire et la formation des classes peuvent être prises collectivement dans certains établissements (environ 35% des cas), ces questions paraissent plus généralement du ressort de la direction (dans 41.9 et 51.8% des cas). Quant aux décisions à propos de la définition des critères d'évaluation, des activités de remédiation et du choix des méthodes pédagogiques, ces décisions sont réservées dans la plupart des cas à chaque enseignant individuellement (entre 44.8% et 62.3%) même si l'on enregistre une part non négligeable de cas dans lesquels ces décisions sont prises collectivement (entre 28.1% et 34.4% de cas).

⁴⁵ PO: Le Pouvoir Organisateur est l'autorité responsable des activités éducatives menées dans un ou plusieurs établissements dont il assume la responsabilité (Draelants et alii, 2003)

La définition du plan de formation varie, semble-t-il, d'un cas à l'autre : il peut être décidé collectivement (28.1%) - le plus souvent avec la direction (17.8%), par la direction (24%), par chaque enseignant (21.2%) ou bien par la direction et chaque enseignant (13.7%).

Il semble que sur certaines questions, la direction ait le monopole des décisions : les critères d'inscription des élèves (72.4%), le renvoi des élèves (63.9) et l'attribution des classes aux enseignants (51.8%). La direction et le Pouvoir Organisateur partagent la responsabilité des décisions sur l'utilisation du budget, sur la gestion du personnel et sur l'usage du capital-période (zones grisées dans le tableau).

Outre la mise en relation de ces données avec celles précédemment recueillies sur les pratiques de concertation, il serait également intéressant de construire sur un échantillon plus large un indicateur de collégialité des enseignants dans les prises de décisions.

2.7.6. Climat d'établissement

Le climat de l'établissement scolaire est considéré dans la littérature comme un facteur affectant le travail de collaboration entre enseignants ainsi que l'efficacité des établissements scolaires⁴⁶. Nous avons posé une série de questions – échelle d'attitude en 6 positions - sur le climat des relations entre collègues⁴⁷ au sein de l'établissement : une communauté de vue, de la confiance, de la franchise, de l'égalité, de l'entraide, de la capacité d'action collective.

Tableau 2.20. : Climat des relations entre collègues au sein de l'établissement. (N= 204)

	Moyenne	Déviations standard
Plutôt de la confiance	4.51	1.39
Plutôt de l'égalité	4.45	1.34
Plutôt de la capacité d'action collective	4.33	1.35
Plutôt une communauté de vue	4.22	1.33
Plutôt de l'entraide	4.21	1.49
Plutôt de la franchise	4.03	1.42

Moyennes sur échelle d'attitude min=1, max= 6.

Les scores sur ces échelles sont particulièrement élevés et traduisent, selon les dires des répondants, un "bon" climat de relations au sein des établissements scolaires. Compte tenu des valeurs élevées, nous remarquons tout de même que, si les relations de franchise et d'égalité prévalent au sein des établissements, les enseignants et les directions sont un peu plus nuancés en ce qui concerne la franchise de leur relation.

Construction d'un indicateur

Les scores élevés sur ces échelles de climat d'établissement nous suggèrent de poursuivre l'analyse afin d'examiner si elles sont associées, et s'il est possible de les synthétiser dans un seul facteur de "climat d'établissement".

Tableau 2.21. : Corrélations (Pearson) entre les variables de climat de l'établissement. (N= 204)

	Confiance	Egalité	Communauté de vue	Entraide
Confiance	1			
Egalité	0.70**	1		
Communauté de vue	0.67**	0.58**	1	
Entraide	0.76**	0.71**	0.71**	1
Franchise	0.77**	0.75**	0.70**	0.75**
Action collective	0.66**	0.66**	0.73**	0.84*

** Corrélation significative à un $\alpha < 0.01$, test bilatéral

⁴⁶ Voir cadre théorique et méthodologie en annexe 1

⁴⁷ Question inspirée du questionnaire du Girsef, 1999

L'observation des corrélations entre ces variables nous montre qu'elles sont très élevées. Aussi, il n'est pas étonnant que l'analyse factorielle ne retienne qu'un seul facteur expliquant à lui seul plus de $\frac{3}{4}$ des covariations (76.9%) entre les variables qui ont toutes des indices de communauté supérieurs à 0.8.

Nous appelons ce facteur, facteur de "**climat d'établissement**" qui reflète le climat de confiance qui règne dans l'établissement.

Cet indicateur ne discrimine pas les quatorze établissements de notre échantillon, ce qui est vraisemblablement dû aux valeurs élevées obtenues par les différents items.

Une simulation sur les scores factoriels calculés pour chaque sujet (N= 189) montre que ce facteur est corrélé étroitement avec le sentiment d'efficacité des concertations ($r = 0.55^{**}$) ainsi qu'avec le facteur de concertation effective ($r = 0,26^{**}$). Le climat organisationnel paraît bien être lié à la qualité des concertations. L'influence est vraisemblablement réciproque entre ces facteurs, elle devrait être vérifiée sur un échantillon plus large. Par contre, le facteur climat d'établissement ne paraît lié, ni dans un sens ni dans l'autre, au le facteur d'organisation des réunions ($r = -0.04$).

2.7.7. Climat et objet de collaboration

De façon plus précise, nous avons voulu aborder dans le questionnaire le climat dans lequel se déroulent les réunions de concertation (Cf. 2.22) ainsi que les objets et les objectifs de ces réunions (Cf. tableau 2.22)

Tableau 2.22. Climat des réunions (N= 204)

	Moyenne	Déviations standard
L'ambiance de réunion est plutôt détendue	4.84	1.44
Les échanges sont plutôt francs	4.20	1.42
Les conflits d'idées sont acceptés	3.83	1.62
La participation des enseignants aux débats est généralisée	3.64	1.65
Tous les sujets sont susceptibles d'être discutés en concertation	3.14	0.84

Moyennes sur échelle d'attitude min=1, max= 6.

D'après les résultats présentés ci-dessus, l'ambiance des réunions s'avère plutôt détendue et les échanges sont plutôt francs. Nous avons pu le constater lors des séances d'analyse conjointe avec les équipes enseignantes. Par contre, il demeure des sujets tabous et les items concernant la participation des enseignants et les conflits d'idées obtiennent des scores très moyens.

Tableau 2.23. Objets et objectifs des réunions (N=204)

	Moyenne	Déviations standard
Il est aisé de parler ouvertement des difficultés rencontrées dans la manière d'aborder une matière ou une activité pédagogique avec ses élèves.	3.14	0.84
Dans nos réunions, il est admis que chaque enseignant est libre d'agir comme il l'entend dans sa classe.	3.13	0.91
Du point de vue pédagogique, mes collègues et moi, nous cherchons à mettre en commun nos pratiques de classe.	2.85	0.87
Chacun garde une certaine discrétion en ce qui concerne ce qu'il fait en classe.	2.40	0.92

Moyennes min=1 (pas du tout d'accord), max= 4 (tout à fait d'accord)

En ce qui concerne les objets de concertation et de collaboration, les membres de l'échantillon expriment un accord bien plus grand sur le fait d'aborder des questions pédagogiques qui se posent dans leur classe que sur le fait, au contraire, de garder une réserve (discrétion) sur ce qui se passe en classe. L'ouverture est davantage présente et cela confirme les données sur le climat des réunions.

En ce qui concerne les objectifs des réunions, la liberté d'action individuelle dans sa classe est davantage valorisée que la mise en commun des pratiques, même si la différence entre les scores attribués aux deux items

est moins forte. D'après ces données, il semble que le métier d'enseignant demeure un exercice isolé ou plutôt juxtaposé, même si le fait de mettre les pratiques en commun est valorisé positivement.

L'analyse conjointe avec les équipes enseignantes a attiré notre attention sur le fait que, dans certains établissements, le climat d'échanges directs et francs est fonction des sous-groupes d'enseignants. Il peut arriver qu'entre certains enseignants faisant partie d'un cycle, d'une implantation ou d'un projet particulier, les débats soient ouverts et généralisés, alors que dans d'autres les discussions soient nettement plus réservées. Nous relatons une anecdote éclairante à ce sujet. Lors d'une réunion dans un établissement où la collaboration paraît plutôt être le fait de quelques enseignants plus jeunes, ceux-ci font part de l'isolement qu'ils ont ressenti lors de leur entrée en fonction dans l'établissement et ont évoqué "l'habitude de travailler en équipe" apprise au cours de leur formation initiale. Face à ces explications sur la formation actuelle des futurs enseignants, certains de leurs collègues ont alors marqué leur étonnement : "Comment peut-on permettre à des futurs enseignants d'apprendre à s'inspirer du travail des autres et à copier les uns sur les autres ?" traduisant ainsi une conception individualiste peu compatible avec une dynamique de collaboration, et renforçant le travail individuel de l'enseignant dans sa classe.

Afin d'approfondir les analyses de ces données, nous avons procédé à l'analyse des corrélations.

Tableau 2.24. : Corrélations (Pearson) entre les variables d'ouverture des débats. (N= 204)

	Pas de tabou	Echanges francs	Débats généralisés	Conflits acceptés	Pédagogique élèves	Ambiance détendue	Mise en commun	Liberté d'action
Pas de sujet tabou (cl)	1							
Echanges francs (cl)	,539(**)	1						
Débats (cl) généralisés	,414(**)	,537(**)	1					
Conflits (cl) acceptés	,499(**)	,353(**)	,207(**)	1				
Pédagogique élèves	,393(**)	,446(**)	,317(**)	,340(**)	1			
Ambiance détendue (cl)	,311(**)	,279(**)	,312(**)	,225(**)	,298(**)	1		
Mise en commun des Pratiques	,239(**)	,158(*)	,273(**)	,222(**)	,334(**)	,190(**)	1	
Liberté d'action en classe	,151(*)	,151(*)	,020	,152(*)	,198(**)	,085	,200(**)	1
Discretion action en classe	-,272(**)	-,307(**)	-,365(**)	-,231(**)	-,384(**)	-,236(**)	-,340(**)	-,102

** Corrélation significative à un $\alpha < 0.01$, test bilatéral

** Corrélation significative à un $\alpha < 0.05$, test bilatéral

L'analyse des corrélations montre que les variables se référant au climat des réunions (indiquées cl dans la 1^{ère} colonne du tableau 2.23) sont associées entre elles et avec l'item "parler ouvertement des difficultés et activités pédagogiques avec les élèves". Le mot *ouvertement* fait en réalité référence au climat.

Le fait "d'être libre d'agir comme on l'entend dans sa classe" n'est pas corrélé aux autres variables, marquant par là, une indépendance statistique entre cet item et le climat de collaboration ainsi que le fait de parler en réunion de ses pratiques de classe. Enfin, comme attendu, garder une certaine discrétion sur ses pratiques est associé négativement et de manière statistiquement significative aux autres variables (sauf à la liberté d'agir.).

La corrélation négative et significative observée entre le fait de garder une certaine discrétion sur ce qui se fait en classe et le fait d'aborder ouvertement les difficultés rencontrées en classe (-0.384**) est logique et cohérente et pourra sans doute constituer le noyau d'un indicateur exprimant la possibilité d'aborder en concertation des objets qui constituent le cœur du métier d'enseignant (laisser voir son activité en classe).

Nous avons été surpris par le fait que les enseignants conçoivent qu'il est possible de chercher à mettre en commun leurs pratiques de classe tout en gardant la liberté d'agir comme ils l'entendent (corrélation faible mais statistiquement significative de +0.200). Ces résultats semblent nous indiquer que la conception du métier comme activité juxtaposée est bien présente dans l'échantillon ; et que cette conception paraît compatible avec le fait de vouloir mettre en commun – au moins en partie- ce qui se fait en classe. Il importe également de tenir compte de la désirabilité sociale qui pousse les sujets à répondre par l'affirmative, de telle sorte que les corrélations sont peut-être surestimées.

Construction d'un indicateur

Tableau 2.25: Matrices des facteurs extraits de l'analyse factorielle

	Composantes	
	1	2
Variance expliquée	38.1%	12.4%
	Indices de communautés	
Echanges francs	0.81	
Débats généralisés	0.79	
Pas de sujet tabou	0.66	
Ambiance détendue	0.53	
Pédagogique élèves (ouverture)	0.50	
Discrétion action en classe	-0.48	
Liberté d'action en classe		0.79
Mise en commun des pratiques		0.61
Conflits acceptés		0.53

Le tableau 2.25. fournit les indices de communauté entre les variables du questionnaire et les facteurs extraits de l'analyse factorielle en composantes principales. Rotation Varimax

L'analyse factorielle appliquée sur les variables concernant le climat des réunions, les objets et les objectifs qui y sont poursuivis, retient deux facteurs (variance totale expliquée = 50.6%). Le premier facteur est bipolaire : le pôle statistiquement positif regroupe quatre items définissant le climat des réunions de collaboration et de concertation comme franc, détendu, sans tabou avec une participation généralisée; s'y joint l'item portant sur la possibilité d'aborder des questions pédagogiques rencontrées avec les élèves ; toutefois la première partie de cet item est formulée en terme de climat "il est aisé de parler ouvertement", ce qui renforce la cohérence du pôle. Le pôle statistiquement négatif comprend un seul item "chacun garde une certaine discrétion en ce qui concerne ce qu'il fait en classe". Cet item visait à définir en creux l'objet des réunions (ne pas aborder ce qui se passe en classe) ; toutefois sa formulation peut également être référée au climat des réunions : chacun garde une *certaine discrétion*. ... Aussi, le premier axe de l'analyse factorielle peut sans crainte de se tromper être qualifié de *facteur du climat de collaboration* avec deux pôles opposés : l'un présentant un climat *ouvert et franc* de collaboration et l'autre un climat *réservé et prudent* de collaboration.

Le second facteur est tout à fait inattendu car il regroupe sur le même pôle les deux items représentant des objectifs de collaboration censés être opposés : "mettre en commun nos pratiques de classe" et "il est admis que chaque enseignant est libre d'agir comme il l'entend dans sa classe". En outre un item conçu pour caractériser le climat est repris dans ce pôle : les conflits d'idées sont acceptés. Le second facteur rend compte de positions plus individualistes des enseignants qui veulent être *maîtres chacun chez soi*; néanmoins cet "individualisme" semble bien s'accommoder de la mise en commun de pratiques et ne pas craindre les conflits d'idées. Nous identifions cet axe comme *facteur d'indépendance ou d'autonomie de l'enseignant*. De tels facteurs, s'ils étaient étayés par d'autres études, pourraient être fort utiles dans l'étude comparative des climats de collaboration et de concertation entre les établissements scolaires.

Lorsque nous calculons quelques croisements entre ces variables et celles mises en évidence dans les analyses qui précèdent, nous observons que le *facteur de climat de collaboration* est corrélé positivement avec le *facteur de sentiment d'efficacité* du travail de collaboration ($r=0.56^{**}$) et dans une moindre mesure au facteur de *concertation*

effective ($r=0.38^{**}$). Comme attendu, il est corrélé également au facteur de climat d'établissement ($r=0.53^{**}$) mais pas au facteur d'organisation des réunions ($r=-0.095$). Le *facteur d'indépendance et d'autonomie de l'enseignant* est associé plus faiblement au sentiment d'efficacité ($r=0.27^{**}$) et au climat de l'établissement ($r=0.28^{**}$). Il n'est pas corrélé avec le facteur d'organisation des réunions ($r=-0.090$).

Ces relations mises en évidence entre les facteurs de travail de collaboration permettent d'entrevoir les hypothèses qu'une recherche ultérieure, sur un échantillon plus large, pourrait examiner, considérant le climat de collaboration comme indicateur d'un travail collectif qui pourrait aborder le cœur du travail enseignant, à savoir les pratiques pédagogiques concrètes menées au sein des classes. Il serait opportun d'examiner les relations de ce facteur de climat de collaboration avec des produits subjectifs (sentiment d'efficacité) et plus objectifs du travail de concertation ainsi qu'avec quelques conditions socio-organisationnelles : le climat d'établissement, le degré de collégialité des prises de décision et la marge d'autonomie des équipes enseignantes dans les processus de collaboration.

Chapitre III

Trois descriptions de cas de collaboration et de concertation dans une perspective d'apprentissage organisationnel

Ce chapitre consiste en une description de cas portant sur trois écoles (une école de chacun des principaux réseaux d'enseignement) sélectionnées parmi les seize observées, et présentant des pratiques de collaboration effectives et durables. Ces pratiques impliquent la quasi-totalité de l'équipe éducative et sont motivées par une intention explicite d'amélioration des pratiques d'enseignement centrées sur les apprentissages des élèves.

L'on rencontre dans les établissements décrits, au-delà d'apprentissages individuels et d'apprentissages de groupe, ce qui est appelé aujourd'hui un apprentissage organisationnel, au niveau de l'organisation –le chapitre IV précisera les références et le cadre théorique de ce concept. Par la suite, nous nous appuyerons largement sur ces trois cas pour développer au chapitre V les principes rendant compte des pratiques d'apprentissage organisationnel.

3.1. L'athénée Marcel Pagnol

3.1.1. Fiche

Réseau	Communauté française
Implantations	Deux : l'implantation principale est intégrée à un important complexe éducatif d'un millier d'élèves situé à l'entrée de la ville; la seconde implantation (ens. maternel et 1 ^{re} à 4 ^e années primaires) se trouve au centre ville, près de la gare,
Nombre d'élèves	320 élèves
Nombre de professeurs (hors cours spéciaux)	20 enseignants : 13 dans l'implantation principale, 7 dans la seconde implantation.
Public	Population différente selon l'implantation. L'école connaît une baisse de fréquentation, manifeste surtout dans la seconde implantation. Les parents préfèrent la principale implantation, plus aérée et d'accès plus facile.
Environnement	Urbain : l'implantation principale à l'entrée de la ville, "plus verte et plus accessible" ; la seconde implantation, au centre ville en face de la gare. Concurrence des écoles catholiques (3) perçues comme attirant un public socio-économiquement "plus favorisé".
Organisation des classes	"Traditionnelle" ⁴⁸ : un enseignant titulaire /une classe/un groupe d'âge. Les enseignants suivent leurs élèves pendant deux années. Dans la petite implantation, deux niveaux d'âge peuvent être regroupés en fonction du nombre d'élèves. Les projets menés rassemblent des classes de niveaux et d'implantations différentes.
Dispositif pédagogique	"Pédagogie par projets" : les classes participent à différents projets simultanément, par classe, interclasses, interétablissements (projet européen).
Projet d'établissement – projet pédagogique	Le projet d'établissement est commun à l'enseignement primaire et secondaire. Il vise à promouvoir chez les élèves des interactions avec leur environnement à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement, des valeurs d'ouverture sur le monde et de citoyenneté responsable. Ces valeurs se concrétisent en projets concrets développés au sein de l'établissement.
Organisation de la concertation	Les réunions sont organisées en fonction des étapes des projets en cours, indépendamment des niveaux et des implantations. Les enseignants et la direction insistent sur le caractère informel des réunions, bien que celles-ci répondent à certaines règles de développement de projets.

⁴⁸ Les classes d'allure traditionnelle font allusion à un mode d'organisation classique : une classe par année d'enseignement et un titulaire par classe.

Choix de l'école

Nous avons sélectionné cet établissement parce qu'il présente des indicateurs de collaboration *positive* : l'innovation - la pédagogie par projet - se maintient et s'est manifestement généralisée au sein de l'établissement. Des processus caractéristiques de situations d'apprentissage organisationnel ont été observés tels que : appropriation d'outils pédagogiques, constitution d'une mémoire collective, groupes de projet, régulation par la direction du travail de collaboration et de gestion de projets.

3.1.2. Présentation de l'école

Environnement physique et socio-économique de l'école

L'athénée Marcel Pagnol est situé dans une petite ville bourgeoise d'environ 10 000 habitants. La principale implantation de cette école fondamentale fait partie d'un complexe éducatif relevant du réseau de la Communauté française et comprenant les sections d'enseignement maternel, primaire, secondaire général et technique ainsi qu'un internat. Elle est située à l'entrée de la ville. La seconde implantation, plus petite, se trouve au centre de la ville face à la gare et comprend des classes maternelles et les quatre premières années primaires. L'école comprend au total 230 élèves en primaire et 90 dans les sections maternelles. Le public d'élèves de l'implantation principale est qualifié d'hétérogène par la direction, 25% des élèves provenant d'une cité sociale voisine. Dans l'autre implantation, la population est qualifiée de plus "bourgeoise" et socialement plus favorisée.

La ville compte trois écoles libres et une école communale en dehors de l'agglomération. Une des écoles catholiques, fréquentée par un public d'origine socioculturelle plus élevée, est perçue comme la principale concurrente. L'école a subi une perte d'élèves qui se ressent principalement dans la petite implantation. La direction explique cette diminution par un phénomène de baisse de natalité associé à une désaffection générale pour les écoles de la Communauté française. Elle relève aussi un problème local de concurrence : "l'école attirait les parents qui souhaitaient la mixité. Maintenant, les écoles catholiques sont également mixtes". Elle relève la différence socio-économique des populations scolaires entre les écoles, reprochant à l'école catholique de sélectionner son public. Elle souligne enfin le fait que les deux implantations de l'école sont elles-mêmes en concurrence : l'accès plus facile de l'implantation principale et l'ouverture de sa section maternelle dans un environnement verdoyant ont modifié les choix des parents concernant l'implantation choisie pour leurs enfants.

Le public scolaire est qualifié par la direction d'assez hétérogène dans le sens où toutes les classes sociales y sont représentées. Les enseignants font part, lors d'une réunion plénière, des difficultés socio-économiques devant lesquelles ils se retrouvent dans certaines classes. Les difficultés rencontrées par les familles sont de nature économique, mais sont également liées aux problèmes propres aux familles recomposées, à la flexibilité des emplois et aux déménagements successifs. La situation des familles touche l'organisation des activités scolaires. Des problèmes liés à la pauvreté font l'objet d'un débat houleux lors de la réunion de fin d'année. Les enseignants sont divisés quant à l'attitude à adopter face aux défauts de paiements des activités extrascolaires. Comment assurer la participation des enfants de familles socialement défavorisées aux activités parascolaires et payantes (piscine, expositions, visites...) proposées par l'école sachant qu'elles constituent des facteurs d'intégration ou de discrimination? La (non) participation des élèves aux activités relève-t-elle seulement de la responsabilité des parents ou engage-t-elle celle des enseignants? Comment assurer à ces élèves l'accès aux activités proposées qui, par ailleurs, font partie intégrante du projet pédagogique? Concrètement, s'ils ne paient pas la piscine ni la visite d'une exposition, que faut-il faire? Si les enfants sont "mal habillés", comment faire en sorte de ne pas les stigmatiser?

Aspects historiques

La présentation de l'histoire de l'école, sur la page Internet⁴⁹, s'apparente à un récit de combat. Il relate le contexte conflictuel propre à l'histoire scolaire belge et les difficultés récurrentes auxquelles les "défenseurs d'une école laïque" ont fait face depuis la fin du 18^e siècle jusqu'à l'après-guerre afin de fonder une école officielle au sein de la commune. Le complexe éducatif, comprenant une école fondamentale et secondaire, a plus de 50 ans aujourd'hui et compte environ 1000 élèves.

⁴⁹ Consultée en janvier 2006

Le projet d'établissement commun aux niveaux fondamental et secondaire fait mention d'une pédagogie qui se développe " sur base d'actions concrètes " et spécifie les stratégies adoptées pour assurer la cohérence des approches entre le primaire et le secondaire. L'accent est mis sur l'éducation aux multimédias depuis la 3ème maternelle jusqu'à la rhétorique. Il insiste sur l'ouverture au monde et à l'animation culturelle notamment par le biais des classes vertes et des classes de dépaysement, les projets théâtraux et artistiques, l'apprentissage des langues et les échanges européens.

Organisation de l'école

L'équipe pédagogique comporte 20 enseignants. Les enseignants titulaires ont une classe attribuée et suivent leurs élèves pendant deux ans (au sein du cycle). L'équipe est majoritairement féminine : lors de notre première visite, seuls deux enseignants masculins sont titulaires de classe. Ceux-ci partagent le statut de " nouvel enseignant " dans l'établissement et celui d'être " fraîchement diplômés ". Les autres membres de l'équipe font preuve d'une certaine expérience. Les enseignants des cycles 9-12 ans évoquent fréquemment une ancienneté de 10 à 20 ans.

Dans l'implantation principale, les élèves sont répartis en classes dites "traditionnelles" : une classe par année d'étude et un titulaire par classe, dédoublée éventuellement lorsque le nombre d'élèves le justifie. Les enseignants suivent leur classe pendant les deux années qui composent le cycle. Dans la seconde implantation, seules les classes maternelles et les quatre premières années du primaire sont organisées sous forme de classes "verticales"⁵⁰ comprenant deux niveaux d'étude. Cette dernière organisation ne correspond pas à un choix pédagogique, mais plutôt à un choix par défaut lié au nombre insuffisant d'élèves. Une autre organisation de classes a déjà été expérimentée auparavant à travers "un assouplissement de titulariat⁵¹" ; la direction explique "On y a renoncé. Cela ne donnait pas les résultats escomptés".

Les classes primaires de l'implantation principale sont situées dans les anciens bâtiments du complexe scolaire. Ce sont de grandes pièces avec de hauts plafonds dont le parquet témoigne du passage des élèves au fil des années. Certaines rénovations du bâtiment sont à l'ordre du jour, notamment le large escalier en bois et les corniches. La rénovation de la cour de récréation fait partie des projets discutés en réunion plénière. L'école comprend un espace bibliothèque confortable (trois pièces de tailles différentes, avec une grande table, une petite table ronde, des fauteuils, un coin de coussins, des livres exposés par thème), qui sert également de local de réunion. Il se situe près du bureau de la directrice et de la salle des professeurs. Un espace informatique spacieux, équipé d'une dizaine d'ordinateurs et de nombreux programmes d'édition et d'éducation est situé à l'étage. Un enseignant à mi-temps est détaché pour la gestion de la bibliothèque. Un autre a pris en charge, outre ses cours, la gestion de la salle informatique ainsi que des programmes d'édition.

Dans les classes, des tables ovales, réparties sans ordre apparent, regroupent les élèves par groupes de 6 à 8. Les différents murs de la classe sont habillés de tableaux et de bibliothèques où sont rangés les classeurs – référentiels de français et de mathématiques⁵² - des élèves. Certains coins de la classe sont destinés à des activités particulières.

Les pratiques pédagogiques des enseignants au sein de l'école répondent à la mise en œuvre d'une pédagogie *par projet*. Cette conception ne remet pas en question une organisation "traditionnelle" des classes (un enseignant – une classe – une année d'étude). Pour la direction " C'est du Freinet sans le nommer, tout compte fait... ". Cette dynamique implique les élèves dans des activités de classe ou entre classes selon des projets définis par les enseignants avec leurs élèves. Chaque classe est impliquée dans plusieurs projets simultanément pour lesquels les échéances sont variables (le mois, l'année scolaire). Certains projets sont propres aux classes tandis que d'autres sont menés entre plusieurs classes quels que soient les niveaux et les implantations ; d'autres encore sont menés avec des classes d'autres écoles belges ou européennes. Plusieurs

⁵⁰ Les classes verticales font allusion à un mode d'organisation où une classe rassemble des élèves de deux ou plusieurs niveaux d'étude. Dans cette école, les classes verticales comprennent deux niveaux du même cycle.

⁵¹ Le titulariat d'une classe était assuré par au moins deux enseignants qui se répartissent les contenus du programme ; par exemple, un enseignant enseigne les disciplines relatives aux français, l'autre relatives aux mathématiques.

⁵² Les élèves sont amenés au cours de leur scolarité à construire des référentiels de savoirs et de savoir-faire en français et en mathématiques. Ils constituent leur classeur de savoirs et de règles de référence au cours des 6 années primaires, complétant ou remplaçant les fiches selon les savoirs et savoir-faire auxquels ils sont confrontés. Ces classeurs restent en classe, dans une bibliothèque ad hoc.

projets, enfin, sont articulés ou imbriqués les uns dans les autres. Par ailleurs des voyages de dépaysement et des échanges avec des écoles d'autres pays de la Communauté européenne sont organisés.

Extraits de l'entretien avec les enseignants :

- J'ai toujours fonctionné comme cela. C'est d'abord la motivation de l'enfant parce que, s'il n'a pas envie d'apprendre alors, on aura...
- C'est gai parce il y a une fierté, il y a une grande fierté. A la fin de la réalisation d'un projet, quel qu'il soit. Ils sont heureux d'arriver à ce projet. Que ça soit fini. Que ça soit un spectacle, une expo... Il n'y a rien de plus gai que de préparer le voyage en Provence. Parce que toutes les matières qu'on leur enseigne avant leur départ en Provence, ça, ça rentre comme dans du beurre. C'est vrai, hein ?
- Facilement c'est pour ça que j'expliquais que certaines matières on les réservait. On ne voit jamais l'échelle avec ce genre de matières dures. Ce sont des matières très dures à enseigner aux enfants, très abstraites. Ça rentre avec des recettes de cuisine par exemple."

Ce dispositif pédagogique, introduit dans l'école une dizaine d'années auparavant à la suggestion de l'inspection, a été repris par la direction et développé par l'équipe enseignante. La direction présente ce dispositif comme le leitmotiv de l'école, qui oriente le travail entre les enseignants et garantit le sens des apprentissages pour les élèves.

Les pratiques de concertation

L'organisation du travail en équipe est particulière dans cet établissement. C'est la seule école sur les 16 préalablement visitées où la concertation est organisée intentionnellement de manière "informelle". La concertation est qualifiée par les acteurs interrogés d'omniprésente et généralisée à l'ensemble de l'équipe enseignante. Elle est justifiée par le dispositif pédagogique mis en place basé sur la pédagogie par projet.

Extraits de l'entretien avec des enseignants:

- (C.⁵³) Vous le savez quand vous commencez dans l'école (la pédagogie par projet)?
 - Oui, tout de suite. C'est la première chose qu'on nous dit (rires).
- (Plusieurs réagissent; propos confus)
- Ça a chauffé au début. Elle demande depuis quand ?
 - Depuis toujours. Avec Mme B. (inspectrice) qui a amené la pédagogie du projet.
 - Ça c'est sûr. On aurait du mal de travailler autrement.
 - Oui, j'aurais beaucoup de mal de travailler autrement ; parce que j'aime ça.
 - (C.) Ça fait partie du métier de travailler en projet ou ensemble, en équipe ?
 - Oh oui, je m'imagine mal travailler sans personne. Il y a des écoles qui travaillent comme cela. Je trouve ça horrible. On partage beaucoup de choses. Il y a une demande des enseignants même si certains ne sont pas dans tel projet.
 - Même si une personne n'est pas dans le projet, ça nous arrive de faire appel à (confus)...?
 - Je fais parfois appel à S. pour ces talents de décoratrice (rires).
 - On a déjà fait un projet chant et on a appelé Ch. Là aussi on a fait appel à une collègue douée pour le chant pour travailler avec nos élèves. Elle les a fait répéter.
 - Parce qu'elle maîtrise mieux.
 - On a quand même chacun ses talents artistiques. On découvre les talents de chacun.

Le travail collectif des enseignants est annoncé comme faisant **partie intégrante de l'option méthodologique d'enseignement** centrée sur des projets. Le travail de collaboration se fait à tout moment. Il rassemble les personnes selon les projets, indépendamment de facteurs structurels (horaires, classes, niveaux). Il se fait sous forme de réunions planifiées d'un jour à l'autre, de rencontres à la salle des professeurs, autour de la photocopieuse située dans le bureau de la direction, par courrier électronique ou par téléphone. Il n'y a pas d'horaire établi ni de rapport demandé.

Ces **réunions non planifiées** sont complétées de réunions plus systématiques. Ainsi, en début et en fin d'année, la direction organise une demi-journée de bilan de l'année et de réflexion sur les perspectives pour

⁵³ "C" : Chercheur

l'année suivante. Il arrive que, suite à quelques débats entre enseignants, la direction organise des réunions sur un thème pédagogique ou disciplinaire particulier : " Il m'est arrivé de faire des réunions sur l'orthographe, par exemple ; si à un moment il y a un peu trop de problèmes de violence, cela pourrait être un sujet de réunion. On mettrait au point une attitude commune à tenir dans la cour. "

Dans cette école, aucun horaire ne fixe l'organisation des concertations, mais les horaires des cours spéciaux permettent de prévoir certains arrangements. La concertation est néanmoins régulée par la pédagogie par projet **qui répond à quelques règles**. Ces règles ne sont pas déclinées spontanément; certaines sont niées explicitement comme telles mais semblent connues de tous.

Nous les avons déduites de l'analyse des entretiens :

- o La direction demande un document de planification d'un des projets, une fois par mois. Il est préférable que ce projet rassemble plusieurs classes. La direction tient un registre (classeur) de ces planifications. Sur une feuille de contrôle, elle pointe d'une croix les projets remis, dans un tableau à double entrée (les noms des classes et les mois de l'année).
- o Les réunions entre les enseignants sont organisées en fonction des exigences de progression des projets tout en respectant des délais " raisonnables ". Il semble impératif que tout projet arrive à son terme.
- o Une réunion d'évaluation clôture chaque projet en présence des protagonistes internes et éventuellement externes à l'établissement.
- o La coordination du projet est déterminée selon les compétences des personnes qui y participent.
- o Un voyage par classe est organisé chaque année. Ce voyage fédère plusieurs projets et plusieurs classes.

Concernant l'obligation décréale de concertation, la direction " prend une certaine distance ". Lors de notre visite, elle confie qu'aucun rapport de concertation n'a été établi pour l'année en cours, selon les directives de la circulaire afférente. Mais elle nous dit : "J'assume". Elle reçoit chaque mois la planification des projets des enseignants. Ces planifications de projets – chaque fois que ceux-ci sont menés par plusieurs classes- sont en quelque sorte le résultat de concertations d'enseignants. De cette façon, elle suit les résultats du travail collectif : "Je vois les décisions prises, je vois le résultat ". La direction affirme ne pas organiser de concertation en référence à l'obligation de concertation prévue par décret. Dans cet établissement la concertation est considérée comme faisant partie des principes de la pédagogie par projet, et des concertations se déroulaient antérieurement à l'obligation décréale.

3.1.3. Description de quelques situations de collaboration/concertation

La réunion de projets

Notre première rencontre avec les enseignants a lieu au mois d'avril, dans la bibliothèque. Il s'agit d'une réunion entre l'enseignant détaché pour le projet théâtre, qui vient à son terme, et les enseignants impliqués dans ce projet. Selon les heures " de fourche⁵⁴ " et les obligations de surveillance des enseignants, plusieurs moments de réunion se succèdent : l'objet est d'établir la liste des personnages qui seront représentés par les classes. Chaque classe a choisi un thème en rapport avec le thème principal (l'Europe). Parmi ceux-ci, les classes ont retenu des artistes, des hommes de sciences, des sportifs... Chaque enseignant devait remettre pour la réunion la liste des personnages choisis par les élèves. Cette liste a fait l'objet, en classe, d'un travail de recherche et de rédaction qui s'est " raccrochée " à d'autres apprentissages. Nous pourrions observer les panneaux réalisés lors de la recherche sur les personnages sportifs européens lors de l'exposition de fin d'année (voir paragraphe sur l'exposition).

Le choix du thème de la pièce de théâtre est inspiré du projet d'établissement et du projet de correspondance européen entrepris depuis trois ans. Ces projets (européen et théâtre) viennent à leur terme. Le projet théâtre s'insère dans la phase de clôture du projet européen et sera présenté lors de la visite des correspondants (en mai). Nous avons pris connaissance par ailleurs -lors de la réunion de fin d'année- que la direction insiste sur la réalisation d'un projet théâtral annuel. Les enseignants s'y inscrivent, spontanément ou bien sous l'insistance

⁵⁴ Heures de fourche : heures libres d'enseignement pendant la journée scolaire.

de la direction. Les élèves n'ont pas le choix de la participation ; la décision est plutôt du ressort de l'enseignant. Les élèves participent à la réalisation de la pièce : choix des personnages, des costumes et rédaction des dialogues...

Extrait de l'entretien avec les enseignants:

- (C.) Et la direction?
- Elle n'a pas de rôle. Dans les projets elle n'a pas de rôle.
- Elle nous fait confiance. Elle nous fait confiance.
- Oui c'est ça. Elle nous laisse libres de choisir les projets. C'est vrai que le projet théâtre, c'est un projet qu'elle aime bien, intéressée par ça ; elle nous le demande. Tiens, qui aimerait faire ça ? Mais dans la réalisation du projet, elle n'a pas de rôle.
- Il n'y a que les nouveaux qu'elle contrôle un peu, voir ce qu'ils font, quoi ! Mais nous maintenant (...) non.
- Oui, elle me soutient.
- Elle apporte un soutien. Ça on peut lui laisser. Si on a un problème dans une réalisation quelconque à quelque niveau que ce soit, on va la voir ; on lui demande ; elle va consacrer une heure ou deux à détailler le projet et à faire une réunion. C'est plus un soutien ou un apport mais jamais un contrôle ni un refus de projet : ça, jamais ! Quel que soit le projet, moi je n'ai jamais eu un projet supprimé ou je n'ai jamais entendu me dire " Non, cela ça ne va pas, tu ne peux pas faire cela.

Lors de cette réunion, nous avons l'occasion de consulter les documents de planification que les enseignants appellent communément " une araignée " (" T'as ton araignée ? "). Lors de notre entretien avec la direction, nous avons consulté le classeur dans lequel la direction rassemble chaque mois les planifications des projets des enseignants. Une partie de ceux-ci se présente sous forme concentrique "en araignée" : ils disposent et relient aux finalités des projets reprises au centre de la feuille, les apprentissages et les activités prévus, ainsi que les références au programme. D'autres présentent les mêmes éléments en adoptant une présentation "en colonnes".

L'exposition

Nous sommes invités à une réunion de préparation de l'accueil des correspondants étrangers dans le cadre du projet international. A cet effet les classes ont préparé l'accueil des correspondants à travers un ensemble d'activités de bricolage, cuisine, chant, spectacle. Un ensemble de projets de classes, entre classes, trouvent dans cette visite leur aboutissement. C'est le cas pour le projet théâtre qui implique plusieurs classes, dans le cadre duquel nous avons assisté à des réunions de concertation. C'est aussi pour ce projet théâtre qu'un enseignant a été détaché.

Au moment de la réunion la direction est en retard, retenue par des parents. Les commentaires fusent :

- Si elle n'arrive pas, je pars.
- Non, je ne sors pas mon cahier, sinon le résumé sera pour moi.

Des blagues se croisent, on rit facilement. L'ambiance est détendue même si la fatigue de fin de journée se fait sentir.

La direction a préparé la réunion : il s'agit de répertorier tous les projets menés en vue de la visite des correspondants étrangers, associés au projet européen, en visite en Belgique et de coordonner les activités organisées à leur intention pendant une semaine. La direction invite les enseignants aux différentes manifestations organisées à cette occasion (visite de villes, repas au restaurant, représentation de la pièce, cérémonie avec les autorités communales et scolaires, visite de l'école...). Les projets de chaque enseignant développés pendant les trois années précédentes sont rappelés. La directrice procède par année d'étude, toutes implantations confondues. Les enseignants rappellent les projets, les visites effectuées, les produits réalisés, les anecdotes associées. La direction insiste pour que le nouvel enseignant, bien que récemment introduit dans l'établissement, décrive les projets qu'il a menés. Les enseignants s'accordent sur l'aménagement de l'espace de la bibliothèque et sur le matériel à préparer pour l'exposition.

Le climat est détendu. Les anecdotes fusent et les rires dissipent l'attention. " Où est la crèche en terre cuite envoyée par les partenaires italiens ? Les enfants jouent à la ferme avec la construction. Les

personnages...pff? Ils sont perdus.". Rires. Dans cette école de la Communauté française, le respect de la laïcité est bien gardé. J'apprends qu'on ne dit pas " marché de Noël " mais " marché artisanal ". Lorsqu'un enseignant se trompe il est repris aussi vite avec humour. Lorsque (à la réunion de fin d'année) la direction se trompe elle-même, les sourires, les commentaires et les coups de coude s'échangent. Cela semble faire partie d'un jeu. Les discussions partent en tout sens et rappellent un chapelet d'anecdotes qui mettent à l'épreuve le respect que tient la direction pour les objets à caractère religieux envoyés par ses correspondants.

Il n'est pas rare de " se moquer " gentiment d'un collègue, de le baptiser d'un surnom, d'évoquer des anecdotes et d'en rire. La direction rappelle régulièrement à l'ordre avec un ton maternel : " Allons allons, l'heure passe ". Elle me prend à part, un peu gênée mais surtout amusée et satisfaite du climat. Cette réunion, selon les commentaires de la direction, est importante : les enseignants prennent connaissance du travail de leurs collègues.

Nous avons eu l'occasion de visiter l'exposition, commentée par un instituteur puis par la direction. Les travaux sont rassemblés par projet et par classe. Ils présentent les travaux des élèves terminés, la méthode, la planification " en araignée " correspondante et des explications sur le projet, son contexte et ses finalités. L'exposition est destinée aux visiteurs mais également aux parents et aux autorités. Nous apprenons que la télévision régionale a consacré un reportage et que la pièce de théâtre a rencontré un franc succès. La direction est satisfaite et communique une certaine fierté. Les enseignants semblent également satisfaits mais ne s'épanchent pas en commentaires. Nous avons l'impression qu'ils ont tourné la page : la période de fin d'année et de préparation des examens est entamée.

La visite de l'exposition est l'occasion de commenter avec un instituteur, puis avec la direction, les travaux, leurs finalités et les histoires qui s'y rapportent. A partir des commentaires sur l'exposition, nous retenons essentiellement l'exploitation des compétences des enseignants et des ressources externes : des parents ou des associations sont invitées ou appelées pour développer les projets en fonction du thème que les enseignants abordent ou de la méthodologie qu'ils veulent employer. Nous avons pu observer que la présentation du projet faisait appel à une présentation "en araignée". Les éléments de la feuille de planification en "araignée", agrafée sur un panneau, sont reliés aux réalisations et aux travaux de classes développés dans le cadre du projet. Des fils relient les éléments inscrits sur la feuille aux réalisations.

L'intention de communication

Cette exposition a pour but annoncé la communication aux partenaires étrangers du projet. Elle a d'autres destinataires : les enseignants eux-mêmes. Nous avons relevé antérieurement le rôle de mémoire et de partage de vécu que remplissent cette exposition et sa préparation. Les parents sont invités formellement à visiter l'exposition, guidés par les élèves. Les partenaires scolaires, les partenaires locaux et les pouvoirs publics sont également visés. L'exposition, organisée dans le cadre de la visite des partenaires étrangers, sert de vitrine à l'établissement. La réalisation d'une émission TV sur l'exposition et la pièce de théâtre traduit également des stratégies de positionnement de l'école dans l'environnement scolaire local.

La place de l'art, de l'expression et des voyages

On mesure, à la visite de cette exposition, l'importance de l'expression artistique et de l'écriture ainsi que la place centrale que recouvrent les voyages. Cette dimension explicite dans le projet d'établissement de l'athénée (fondamental et secondaire) est concrétisée dans les objets, travaux et textes réalisés par les élèves.

La concertation de préparation des examens pour l'obtention du CEB

Alors que nous cherchons le moyen de nous accorder avec les enseignants pour être présente au jour et à l'heure d'une de ces réunions intentionnellement informelles mais planifiées au jour le jour, deux enseignants s'entretiennent avec la direction – portes ouvertes, sur le coin d'une table- sur les épreuves externes de fin de cycle. Un classeur est ouvert : trois enseignants, ils examinent les épreuves des années précédentes, conservées dans le bureau de la direction.

Les enseignants de sixième primaire ont l'intention d'examiner ensemble l'épreuve externe de fin d'année dès qu'elle leur sera parvenue. Depuis une semaine environ, ils se concertent de temps à autre pour planifier les

révisions en vue de cette épreuve : sur les contenus, sur les exercices préparés, sur les difficultés que rencontrent les élèves, sur des questions méthodologiques concernant les types de questions posées.

Le courrier électronique et le téléphone font partie des modes de communication et de concertation qu'emploient les enseignants, notamment le week-end. Ils s'informent mutuellement de l'état de leurs recherches (de solutions, de documents, de matériel). Ils se mettent d'accord sur des questions organisationnelles relatives aux voyages, aux projets ou au travail de classe. Ils s'envoient des documents (préparations didactiques) ou de la documentation. Ils soulignent que le courrier électronique " est moins cher que le téléphone ! ".

La réunion à laquelle nous assistons a lieu dans une des classes, pendant que les élèves sont à la piscine. Un des instituteurs est tenu de surveiller une classe d'un autre cycle. Les élèves ont des exercices à effectuer seuls. Juste avant la réunion, un des instituteurs – celui qui est chargé de la salle d'informatique- termine l'impression des photos du voyage de dépaysement. Ces photos serviront pour le cadeau de fête des pères. Une fois le travail des élèves " lancé ", ils se mettent à lire les différentes parties qui composent l'épreuve; ils relèvent les difficultés particulières; ils jugent la présentation et la lisibilité du contenu des questions et identifient les compétences impliquées; ils analysent la manière de répondre aux questions. Ils en évaluent le niveau de difficulté et prennent note des éléments dont ils devront tenir compte pour la passation de l'épreuve. Tout en supervisant l'épreuve, ils évaluent leur travail de classe en fonction des questions posées ; ils en infèrent les difficultés que certains élèves rencontreront. Un exercice de conjugaison donne lieu à un échange entre les enseignants sur les références théoriques et méthodologiques qu'ils emploient. Un des enseignants montre un tableau reprenant les différentes terminaisons selon les groupes de verbe : une sorte d'organigramme de décisions que l'élève peut suivre pour identifier les terminaisons. Il fait comprendre qu'il s'agit d'un outil d'enseignement qui a été déjà fait l'objet de plusieurs échanges entre enseignants. L'autre enseignant promet d'apporter son référent pour les comparer et en construire un commun. En fin de séance, ils comparent leurs notes et les complètent.

Ce travail de révision de l'examen se fait au rythme des interruptions des élèves qui demandent des explications ou des interruptions de l'instituteur qui régule la discipline du groupe classe. L'enseignant connaît de toute évidence les élèves qu'il surveille. Il les appelle par leur prénom sans hésitation. Il connaît l'exercice remis aux élèves et les exigences de son collègue absent.

"Oui, je vais arriver. Je termine ceci avec Julie⁵⁵ et j'arrive. Je te le promets. Fais ceci en attendant. (L'enseignant montre un exercice sur la feuille). (A son collègue) Il a des difficultés de dyslexie. Il est lent mais ..."

La réunion de fin de projet

Nous assistons, avec quatre enseignants, la direction et deux intervenants extérieurs, à une réunion d'évaluation d'un projet mené avec une ASBL de service à la jeunesse sur les attitudes et les représentations des élèves par rapport au développement sexuel. La réunion, menée par la direction, laisse la parole aux enseignants et aux intervenants. Ils expriment leurs observations et leurs appréciations à propos de l'expérience. Cette intervention implique l'expression de sentiments intimes de la part des élèves. Les enseignants discutent sur les aspects méthodologiques et déontologiques à adopter : leur présence, le temps nécessaire pour que les élèves dévoilent leurs sentiments. Ils font le point sur les bénéfices de cette expérience : ils connaissent mieux leurs élèves et pourront en tenir compte dans les interactions de classe. La direction pose des questions structurantes. La réunion se termine par une synthèse des propos et la projection d'une nouvelle expérience dans le futur.

La réunion de fin d'année

La réunion de fin d'année a lieu dans une classe après la remise des diplômes. Elle commence par un verre de l'amitié. Tous les enseignants sont présents. La réunion commence par un tour de table avec les impressions générales. L'enseignant polyvalent prend la parole et regrette avoir dû prendre en charge la classe d'un des nouveaux enseignants qui a quitté inopinément l'établissement. Ce départ, légitimé par des questions

⁵⁵ Nom d'emprunt

administratives, est néanmoins justifié essentiellement par l'inadaptation de cet enseignant au mode de fonctionnement de l'établissement.

Cette réunion est l'occasion de prévoir les grands projets de l'année suivante et de s'inscrire dans certains réseaux de partenariat. Le projet théâtre est évoqué ; l'organisation du projet opéra est pratiquement clôturée. Le projet " cour de récréation " est discuté.

La réunion soulève quelques questions d'organisation et d'éthique sur lesquelles la discussion s'échauffe : la récolte d'argent pour les activités parascolaires telles que les visites et la piscine. Certaines familles posent problème : des parents paient en retard ou bien oublient de payer ; les comptes deviennent lourds à gérer. Quelques familles présentent des signes de pauvreté qui émeuvent les enseignants concernés. Ils posent alors la question de l'intégration sociale des enfants via les activités proposées. D'autres enseignants s'y opposent, invoquant que le rôle de l'école n'est pas celui d'une assistance aux familles. La discussion est franche, les arguments fusent ouvertement. La question reste néanmoins ouverte.

C'est au cours de cette réunion que nous apprenons que le nouvel enseignant a été baptisé d'un sobriquet. Le surnom qu'on lui a attribué résulte d'une anecdote passée lors de la représentation théâtrale. Un des parents a demandé qui était le professeur de la classe de la classe X. Cette personne a insisté en demandant ce petit chauve⁵⁶-là. Le terme employé à cette occasion est resté : il s'appelle désormais le "petit chauve". Les enseignants insistent (en riant) que ce "baptême" marque l'intégration de l'enseignant dans l'équipe.

Nous avons l'occasion lors de cette réunion de poser quelques questions à l'ensemble de l'équipe réunie. Nous faisons part de nos interrogations sur l'avènement de la méthodologie par projet dans l'établissement et sur l'évaluation de ses effets. La plupart des enseignants insistent sur le bien-fondé de la méthode. L'argument avancé est essentiellement lié aux conditions d'apprentissage que cette méthode apporte : "Cela donne du sens aux apprentissages, cela motive les élèves". Un seul enseignant nous fait part de la réticence d'enseignants : " Soit on est convaincu, soit on part ; si pas, on nous convainc ! "

⁵⁶ Nous avons modifié le terme tout en gardant la connotation descriptive voire moqueuse des caractères physiques de la personne.

3.2. L'école des Sentiers

3.2.1. Fiche

Réseau	Communal
Implantations	Trois : l'implantation principale est située au centre de la commune; la 2 ^e est située à environ 2 minutes de l'implantation principale, au centre d'un village avoisinant et la 3 ^e à la même distance, à l'orée d'un bois.
Nombre d'élèves	390 élèves. 1 ^{re} implantation : 8 classes primaires et 3 classes maternelles ; 2 ^e implantation: 3 classes primaires et 2 maternelles; 3 ^e implantation : 4 classes maternelles.
Nombre de professeurs (hors cours spéciaux)	23 enseignants : 14 dans la première implantation, 5 dans la deuxième, 4 dans la troisième.
Public	Public assez privilégié dans certaines implantations, avec davantage de difficultés socio-économiques dans d'autres. La population de l'école est croissante. Des listes d'attentes ont été instaurées.
Environnement	La commune fait partie de la périphérie verte et résidentielle d'une ville industrielle importante. L'implantation principale est située dans un environnement urbain (résidentiel). Les deux autres implantations sont insérées dans un environnement campagnard : l'une en sous-bois et l'autre en bord de rivière dans un village avoisinant.
Organisation des classes	Traditionnelle ⁵⁷ dans deux implantations; verticale ⁵⁸ dans la troisième.
Dispositif pédagogique	Dans les deux premières implantations, l'option pédagogique est définie à partir de la différenciation et la construction active des apprentissages (ateliers, défis, remédiation, échanges de classe). Elle est en cours de développement. Une pédagogie par projets est développée dans la troisième (école maternelle).
Projet d'établissement – projet pédagogique	Le projet pédagogique et d'établissement contiennent deux axes : citoyenneté et différenciation. A cette fin, un ensemble d'activités et de projets sont proposés à l'intérieur de l'établissement en relation, parfois, avec des sollicitations extérieures.
Organisation de la concertation	La réunion de concertation d'école est organisée une fois par mois. Elle est suivie d'une concertation par cycle (toutes implantations confondues); une réunion de concertation d'implantation est organisée chaque semaine sur l'heure de midi ou pendant les heures de fourche ⁵⁹ ; d'autres moments de concertation sont convenus entre enseignants selon les projets.

Choix de l'école

Nous avons retenu cet établissement pour sa dynamique de renouveau pédagogique impulsé par la directrice et partagé par l'équipe, après une période de " stagnation " dans l'établissement. Les réunions de concertation constituent un des leviers de ce renouveau souhaité. On observe des pratiques diversifiées de concertation tant au niveau de l'établissement scolaire qu'au niveau des cycles et des implantations.

3.2.2. Présentation de l'école

Environnement physique et socio-économique de l'école

L'école des Sentiers est composée de trois implantations distantes au maximum de deux kilomètres, réparties sur trois villages boisés et vallonnés. Avec ses 10 000 habitants, cette commune fait partie de la ceinture verte de la périphérie d'une grande ville industrielle. L'implantation principale est située dans un environnement citadin (résidentiel), la deuxième se trouve à l'orée d'un bois, et la troisième dans un village traversé d'un cours d'eau.

⁵⁷ Les classes d'allure traditionnelle font allusion à un mode d'organisation des classes classique : une classe par année d'enseignement et un titulaire par classe.

⁵⁸ Les classes verticales font allusion à un mode d'organisation où une classe rassemble des élèves de deux ou plusieurs niveaux d'étude. Dans cette école, les classes verticales comprennent deux niveaux du même cycle.

⁵⁹ Les horaires des cours philosophiques et d'éducation physiques ont été aménagés afin de permettre la concertation des enseignants d'un cycle dans la même implantation

En plus de l'école des Sentiers, la commune comporte deux écoles primaires : une seconde école communale et une école libre.

L'école compte 23 enseignants et 390 élèves issus d'un public assez privilégié dans certaines implantations (quartiers résidentiels). La direction apprécie le niveau socioculturel élevé de la majorité des familles qui fréquentent l'école. Dans certaines implantations les enseignants sont confrontés à un public d'élèves plus varié du fait de la présence de deux cités de logement sociaux avoisinantes. Pour quelques cas isolés, la direction collabore régulièrement avec les services sociaux ; en effet, des difficultés de paiement des activités parascolaires sont récurrentes. Certains enfants cumulent des difficultés familiales, éducatives et d'intégration sociale.

L'école fait face à une croissance de population importante. Dans l'implantation principale le manque d'espace devient problématique. Plusieurs porte-cabines font office de classes. Faute de locaux, l'organisation des repas s'avère difficile et les parents sont invités à reprendre leurs enfants à l'heure de midi. Dans la seconde implantation la population est stable. Dans la troisième implantation -celle qui est située à l'orée du bois- des listes d'attentes ont été instaurées. Les parents sont attirés notamment par le cadre verdoyant de l'école.

De nouveaux bâtiments devraient être construits mais le statut socio-économique élevé de la commune ne favorise pas l'accès aux aides financières pour l'agrandissement des bâtiments (refus du fonds des bâtiments scolaires). L'implantation principale a déjà été rénovée il y a une quinzaine d'années ; à côté des anciens bâtiments une nouvelle aile a été construite. Elle est aujourd'hui trop petite. Dans la seconde implantation la vétusté du bâtiment, vieux de plus de 100 ans, justifie sa rénovation cette année. En fin d'année, nous apprenons que la commune a prévu le début des travaux de rénovation en 2007.

Aspects historiques

Le projet d'établissement ne fait pas mention de l'histoire de l'école. Il est centré sur un thème éducatif (la citoyenneté) et une approche pédagogique (la différenciation), comme nous pouvons l'inférer à partir des entretiens.

La direction est en place depuis deux ans, après avoir enseigné dans la même école et dans toutes les années depuis plus de vingt ans. Elle s'est présentée au poste de direction à la demande du pouvoir organisateur et fut généralement bien accueillie par ses collègues enseignants. La direction se sent soutenue dans ses décisions et voit ses méthodes et ses conceptions pédagogiques (différenciation et pédagogie active) légitimées par les diverses autorités. Forte de ce soutien, elle se donne pour mission de les généraliser dans l'établissement.

" Je voudrais, tant pis si le mot n'est pas bon, leur (enseignants) imposer la clairvoyance que l'enfant doit se construire et manipuler. (...) Je veux leur faire comprendre que lorsqu'on va tracer, avec des ficelles et avec de la peinture, le centiare dans la cour, ce n'est pas perdre sa matinée de faire cela. Mais certains enseignants ont l'impression que si on ne fait pas la " feuille " et puis le " contrôle " c'est perdre du temps ; je crois que c'est pour ça que ça bloque et je leur dis que ce n'est pas perdre leur temps. Ils croient que c'est de perdre leur temps que de manipuler, de peser, soupeser, comparer. "

Organisation de l'école

L'organisation des classes est fonction de l'implantation considérée. Dans l'implantation principale les trois années maternelles et les six années primaires sont représentées. Les classes sont organisées de manière traditionnelle – une classe par année d'enseignement et un enseignant par classe. En raison de la hausse de population de l'établissement, les premières et deuxième années primaires sont dédoublées ainsi que les trois classes maternelles. Dans la seconde implantation, seules les classes maternelles sont proposées ; une pédagogie par projet y est instaurée. Dans la troisième, deux classes maternelles et trois classes primaires, verticales⁶⁰ sont organisées. Cette organisation ne répond pas à un choix pédagogique. Elle se justifie par l'étroitesse des locaux et le nombre d'élèves.

⁶⁰ Les classes verticales font allusion à un mode d'organisation où une classe rassemble des élèves de deux ou plusieurs niveaux d'étude. Dans cette école, les classes verticales comprennent deux niveaux du même cycle.

La direction, convaincue des bienfaits d'une pédagogie centrée sur les apprentissages, promeut avec l'appui de certains enseignants des principes constructivistes et une école active. Ces principes sont concrétisés par la participation des classes à des projets concrets. La direction aimerait voir instaurer des situations de différenciation individualisée dans les apprentissages afin de prévenir les difficultés d'apprentissage des élèves, voire d'y remédier. Elle constate que les enseignants sont confrontés aux difficultés des élèves et aux échecs scolaires. Elle insiste sur le fait que ce problème est indépendant du milieu d'origine des élèves.

Extrait de l'entretien avec la direction :

" Il y a toujours des forts, des plus faibles, ceux qui ont des problèmes de compréhension...que le milieu soit pauvre ou riche. Bien sûr, dans un milieu riche les parents ont plus de facilités pour (faire) suivre leur enfant ou pour des cours particuliers ; parfois ils font plus vite appel au logopède. Nous sommes attentifs au fait ... pour les enfants défavorisés on appelle tout de suite les parents ; on leur explique la position du PMS, qui travaille étroitement avec l'école."

En vue de remédier à cette situation la direction incite les enseignants à travailler la différenciation pédagogique. Elle invite des intervenants externes afin de sensibiliser les enseignants à cette approche pédagogique ; les thèmes de communication aux parents, de logopédie, de prise en compte des problèmes sociaux sont abordés. A la question de savoir si cette perspective pédagogique correspond à une demande parentale, elle affirme l'indépendance du corps enseignant sur ses choix pédagogiques : " Ce n'est pas les parents qui décident quand même ! Que ce soit dans un milieu défavorisé ou favorisé, c'est au groupe d'enseignants de mettre sur pied sa pédagogie propre ! "

L'approche pédagogique est en voie d'élaboration. La direction n'hésite pas à dire que pour le moment, ils tentent d'y parvenir par des trucs et ficelles⁶¹. A l'analyse des entretiens, nous pouvons distinguer plusieurs pistes empruntées pour mettre en place la différenciation :

La différenciation comme remédiation.

La différenciation est traduite d'abord dans des moments de remédiation avec les élèves en difficulté. " Disons que, dans un premier temps, on a pris cette conception-là parce que ça nous a paru plus facile. Sinon on voudrait travailler une différenciation vraiment pendant toute la journée, si c'était possible ! Mais au point de vue des applications, ça se fait déjà ", justifie la direction. " Une réflexion est en cours pour mettre en place des stratégies de différenciation dans les séquences d'apprentissage ". Selon cette perspective, les enseignants prévoient des séquences d'activités de remédiation et de dépassement inscrites dans leur enseignement. Par exemple, les " feuilles d'exercices " et les évaluations sont conçues à ces fins : elles présentent des exercices qui correspondent aux compétences minimales que tous les élèves doivent atteindre et des exercices de dépassement. La remédiation est aussi assurée par un ancien enseignant, qui vient bénévolement animer des séances de remédiation dans l'école pour certains élèves.

Extrait de l'entretien avec la direction :

" Les enseignants ont une progression dans leurs applications. Les enfants doivent travailler jusqu'à tel niveau et, s'ils le peuvent, réalisent les activités de dépassement. Les enfants qui ont des problèmes dans certaines classes, en 4^e par exemple nous avons une petite étrangère et la maman est analphabète (...). Pour la dictée, cet enfant a moins de mots que les autres-. Des choses comme ça. On essaie. Ils essaient d'adapter la matière, les contrôles selon les enfants"⁶²

La différenciation comme occasion d'apprendre activement en situation

Pour illustrer ses conceptions pédagogiques et les pratiques qu'elle voudrait voir s'installer, la direction nous fait part de son émerveillement lorsque les élèves découvrent après quelques manipulations de bouts de ficelles et de roues de vélo, la formule de la circonférence du cercle.

Extraits de l'entretien avec la direction:

⁶¹ Culture de l'essai et de l'erreur, parallèle à celle qu'elle veut instaurer dans les classes

⁶² Extrait de l'entretien avec la direction

" S'ils sont là en 6è avec des disques et des roues de vélo et qu'ils doivent trouver la formule de la circonférence du cercle et qu'ils sont là pendant une heure avec des ficelles à essayer de trouver, de comparer, et qu'un enfant dirait: " J'ai trouvé, j'ai vu : ici ça va trois fois ; là ça fait trois et un petit peu ". Ils ne disent pas : Pi, c'est 3,14. Mais qu'eux-mêmes, ils trouvent à la fin la formule : je trouve ça magnifique. Mais leur dire " pi c'est 3,14 " et leur donner la formule parce que c'est ainsi qu'il faut l'utiliser, c'est débile. Donc, je veux que chaque enfant ait l'occasion de construire pour qu'il intègre, et qu'en plus les enseignants travaillent de cette façon-là, pas en donnant les feuilles. "

" Au lieu de donner la leçon d'histoire frontalement, l'on demande aux enfants d'apporter des documents même si c'est le prof qui donne le sujet ; il y en a qui apportent des images, un château, des bouquins sur le Moyen âge ... Ensemble on découvre en groupe ou sous-groupe et après une demi-heure on met en collectif et allez : qu'est-ce que vous avez découvert ? Plutôt que de donner une feuille, vous relisez ça et contrôlez la semaine prochaine. Donc, c'est pour faire sortir les enseignants de ces habitudes-là. Même chose avec les grandeurs, je suis toujours en train de les saouler avec cela parce que je veux qu'on trace le mètre carré, l'hectomètre dans la cour, qu'on ne donne pas l'abaque tout prêt. "

Le projet d'établissement a pour titre la citoyenneté ; le projet pédagogique s'articule autour du titre : " citoyenneté et différenciation ". Ces documents développent des activités et des dispositifs pour favoriser le développement de l'esprit critique, la confiance en soi (feedback oral à la fin de la journée: quelle activité a enrichi ma journée de classe?), le respect envers les autres et envers soi, l'ouverture au monde (visites du parlement, étude du patrimoine communal, classes de dépaysement), une alimentation saine, le respect de l'environnement. Le dernier chapitre du projet pédagogique est spécifique à la différenciation et définit en deux dimensions : respecter les rythmes individuels, et rendre l'enfant acteur de son propre apprentissage. A ce propos, des dispositifs sont explicités : utiliser l'erreur comme outil pour progresser, organiser des échanges interclasses, travailler par ateliers, travailler en sous-groupe avec l'intervention d'un bénévole, pratiquer l'autoévaluation en fin de semaine.

Le feuillet de présentation de l'école, destiné aux parents, reprend les informations pratiques des implantations de l'école et les axes du projet pédagogique : il est illustré sous forme d'un arbre dont les feuilles sont des mains. Chaque main représente un domaine : des projets, des personnes ressources, des responsabilités, des actions, des activités, des dispositifs pédagogiques, des compétences. Les racines représentent les savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Des projets concrets traduisent ce projet pédagogique. Ces projets sont initiés par certains enseignants. Ils sont aussi suggérés par la direction, par des parents ou par des instances extérieures à l'école. Pour la direction, il suffit de saisir les opportunités qui s'offrent dans l'environnement : les expositions, les événements organisés par la commune ou par d'autres institutions. Elle récolte les informations, les transmet aux enseignants et les incite à y participer. " Il y a tellement de choses " dit-elle : " l'hygiène pendant un mois ; la découverte de la commune, pendant une semaine ; les classes de neige, de mer, de forêt ont été l'objet de projets. On sort d'une exposition sur les droits de l'homme. Hier, la commune a proposé une semaine sur l'eau. Chaque fois que j'entends ou qu'un enseignant a une idée, je l'étales et le propose à tout le monde. "

Le bureau de la direction a été transformé partiellement en salle de réunion. La plupart des enseignants prennent leurs repas dans ce local. Une bibliothèque contient des livres de référence de pédagogie. Des feuillets de publicité d'événements et des revues sont étalés sur la table.

Les pratiques de concertation

Dans cette école, les **réunions de concertation**, rassemblant les enseignants de toutes les implantations, ont lieu deux fois par mois (15h30 à 17h30). Afin d'éviter des " réunions-papiers "⁶³ et des pertes de temps, la direction établit un horaire et un ordre du jour adressé aux enseignants. Elle souhaite créer un lieu d'échange d'expériences, d'informations pédagogiques (résumés critiques d'articles ou livres lus), d'évaluation ou de

⁶³ Expression employée par la direction pour évoquer le caractère bureaucratique de réunions axées exclusivement sur des contenus administratifs ou organisationnels.

préparation de projets. Elle tente d'instaurer des moments de réflexion sur des questions transversales. Par exemple une réflexion sur la différenciation en continuité avec les journées de formation d'école ; une réflexion sur le savoir-lire, inspirée par l'inspection. C'est aussi le lieu de discussion du projet d'établissement, qui a pour objet la citoyenneté. Elle invite des intervenants externes ; un expert pédagogique vient régulièrement à l'occasion des journées de formation de l'école : sa spécialité consiste à " faire passer les apprentissages de manière agréable ". Pendant ces journées, les membres de l'équipe éducative réfléchissent sur l'évolution des projets et sont amenés à remettre en question leurs pratiques.

Lors de ces réunions, la direction diffuse également les idées sur lesquelles ces conceptions pédagogiques s'appuient. Elle lit des articles, assiste à des colloques, consulte des manuels et révisé le matériel didactique édité. Elle résume ces informations, photocopie des extraits de livres ou d'articles, surligne au marqueur fluorescent les informations qu'elle juge importantes et les distribue aux enseignants afin d'en discuter en concertation d'école. Lorsque nous assistons à une de ces réunions, le thème proposé concerne " les punitions ". Les enseignants reçoivent un document de synthèse des principaux éléments de la circulaire du 6 juin 1991 qui définit le cadre dans lequel peut s'exercer la gestion de la discipline à l'école ainsi qu'un inventaire des types de punition et des commentaires sur les conditions d'application. Par exemple, " le piquet : doit être ponctuel et ne durer que quelques minutes ". Le document est complété par quelques idées telles que : " réfléchir avant de donner la punition car agir sur la colère ne peut rien produire de positif. "

En plus de ces réunions d'école, les **réunions de cycle** sont organisées dans chaque implantation un midi par semaine de 12h15 à 13h15. Cet horaire est fixé à l'avance mais peut être modifié par les enseignants en fonction des circonstances. Au cours de ces réunions les enseignants discutent des difficultés quotidiennes qu'ils rencontrent avec les élèves et comment les pallier; ils se répartissent la matière; ils organisent des événements; ils préparent des ateliers (ateliers d'entraide) ou assurent le suivi de leurs projets. Les enseignants se réunissent également pendant les " heures de fourche⁶⁴ ". Ils parlent " des choses qui touchent leurs classes " ou de l'organisation d'un projet particulier en cours (par exemple les classes de neige). La direction attire l'attention sur le fait qu'" il y a des enseignants qui font beaucoup d'heures (de réunion) : le week-end, ou certains jours jusqu'à 16h30 ". Elle ajoute qu'" avant (l'obligation de concertation), et encore maintenant, on ne parlait que d'école : à la récré, le midi, lors de soupers chez l'un chez l'autre ; il n'y avait ni obligation ni rapport ".

Des **réunions par implantation** sont également organisées. Selon l'objet de réunions, les enseignants des autres implantations intéressés y participent également. Nous avons assisté à plusieurs réunions dans la seconde implantation (composée de trois classes verticales). Celles-ci traitaient du choix des manuels, d'une méthode de calcul (passage à la dizaine supérieure) et de la préparation des examens cantonaux. Les enseignants du cycle correspondant appartenant à une autre implantation étaient également présents. Les enseignants reconnaissent que la collaboration inter implantation est plus dynamique dans le second cycle (3^e et 4^e année) : ils ont des affinités et apprécient le travail en groupe. Un enseignant, nouvellement arrivé cette année, apprécie l'accueil que ses collègues lui ont réservé. " Avec elle cela (travailler ensemble) a été naturel. On a tout de suite senti qu'on avait des atomes crochus... " (Extrait de l'entretien avec les enseignants).

La direction a distribué aux enseignants un classeur de concertation afin d'y consigner les documents et les rapports. Lors de notre entretien la direction, ayant oublié le document à son domicile, demande un classeur en prêt à un enseignant. Elle découvre avec moi son contenu et est heureuse de constater que les enseignants y classent aussi bien les documents qu'elle leur remet que les rapports et les documents que les enseignants consultent lors de " leurs concertations ".

Quant à l'obligation de concertation, elle est ressentie par certains enseignants comme une contrainte. Pour d'autres, elle fait partie du métier. La direction fait en sorte de rendre les réunions utiles et agréables. " Je fais attention de bien les accueillir pour que cela soit constructif. Quand on s'implique le temps passe vite. " (Extrait de l'entretien avec la direction). Nous avons l'impression que pour cette directrice, l'obligation de concertation constitue une ressource sur laquelle elle peut s'appuyer pour développer les finalités du projet pédagogique et les conceptions pédagogiques qu'elle promeut.

⁶⁴ Heure de fourche : heure libre d'enseignement pendant la journée scolaire.

3.2.3. Description de quelques situations de collaboration/concertation

Le choix des manuels

La première concertation à laquelle nous assistons rassemble les enseignants de la seconde implantation. Deux enseignants du premier cycle d'une autre implantation sont présents parce que "ça les intéresse". Les enseignants veulent décider d'une méthode de calcul à adopter en première et seconde années primaires. L'enseignant du premier cycle propose d'adopter un manuel français pour les mathématiques. Dans ce manuel, l'approche didactique du passage de la dizaine est particulière. Une enseignante (de première et deuxième années) présente, panneaux à l'appui, la méthode. Elle rappelle que la décision est importante ; d'abord pour évaluer le bien fondé de cette méthode ; ensuite, le fait d'adopter ce manuel implique que les classes supérieures tiennent compte de cette technique. C'est donc une décision collective qui implique les six années primaires de l'implantation dont il est question⁶⁵.

La question des manuels revient en fin d'année, lors d'une autre réunion de concertation. Sont présents les enseignants du cycle moyen des deux implantations et celui du cycle supérieur de la petite implantation où la réunion se passe. Le but de la réunion est de remettre la liste des manuels nécessaires pour l'année suivante. Chaque enseignant dispose d'un budget pour l'achat des manuels. L'avantage de se concerter est, disent-ils, de maximiser les ressources.

- (1) Moi, l'argent, il est dépensé.
- (2) Je peux téléphoner à une amie (pour se procurer le manuel). Alors avec mon budget, on peut se commander le reste. Tu serais d'accord pour travailler dans ce sens-là ?
- (1) (En parlant d'un manuel) C'est vraiment bien fait parce qu'il y a tout. Comment tu l'exploites ?
- (3) Des jeux de logiques? J'en ai.
- (2) Tu pourras m'apporter les livres de grammaire ?

La réunion fait l'objet d'une consultation vive et en tous sens sur les manuels que les enseignants connaissent et ont déjà utilisés. Ils consultent les catalogues et commentent ce qu'ils ont et voudraient. Ils activent des réseaux de connaissances qui peuvent leur fournir à moindre prix les documents convoités.

"J'ai une amie qui enseigne à Bruxelles, elle peut..." . "Quand je travaillais à l'école du Marais⁶⁶ il utilisait celui-là, je pourrais demander..."

Lors de nos visites, nous avons constaté qu'un local est aménagé en bibliothèque pour les enseignants : des manuels, des méthodes, des outils pédagogiques sont classés et répertoriés. Dans le bureau de la direction, un pan de mur est consacré à des revues, des livres et des manuels d'enseignement ; du matériel pédagogique nouveau encombre le bureau.

La réunion d'école

Comme lors de nos visites dans les concertations de cycle ou d'implantation, cette réunion commence par l'échange de documents entre les enseignants : des feuilles d'exercices, des dossiers pédagogiques, de la documentation, un CD-ROM. Ces échanges sont ponctués d'expressions de type : "Voilà, ce que je te devais", "Voilà ce que je t'ai promis". Les enseignants donnent quelques indications sur le contenu et commentent l'utilisation qu'ils en ont faite. L'échange de documents semble faire partie des habitudes dans l'établissement : "Quand on change de degré, ce que j'ai travaillé, je le passe : les notes circulent ; on s'entraide."

En attendant que tous les enseignants des implantations soient présents, des documents sont remis par la direction : un document sur la punition, une lettre de la commune. L'ordre du jour a été remis auparavant ; 15 enseignants sont présents. Après avoir demandé explicitement un retour au calme, la direction présente l'ordre

⁶⁵ Lors de cette discussion, nous sommes interpellés par le fait que les enseignants ne se posent aucune question quant à la pertinence du manuel français par rapport aux programmes de la Communauté française. ni de la question des conceptions constructivistes ou de différenciation propres au projet d'établissement. Aucune mention n'est faite des projets pédagogiques ou des conceptions de la direction. Il n'y a pas non plus de questions sur la pertinence et la cohérence des différentes approches.

⁶⁶ Nom d'emprunt

du jour. Le thème principal de la réunion est la discipline dans l'école. D'autres sujets sont à l'ordre du jour : la manière de noter les présences dans le journal de classe dans le respect des normes imposées par l'inspection, un avis de police sur une sortie d'école.

La direction prend la parole et présente le thème du jour : les punitions. Elle commence par fixer les rôles : qui va prendre note; qui va surveiller le temps; qui inscrit au tableau les idées. Ensuite elle enchaîne par un tour de table. Quelques questions guident la réflexion. Elles sont notées au tableau : quand punir? Dans quels buts? Quelles punitions trouvez-vous bénéfiques? Elle propose de hiérarchiser les réponses. Le débat est mouvementé. La plupart des enseignants prennent la parole. Ils présentent des exemples de situations et les punitions qu'ils ont appliquées ainsi que les raisons. Ils marquent leur désaccord et donnent leur avis.

- (1)⁶⁷ Les enfants se sentent à part si on n'applique pas les mêmes punitions.
- (4) Chez moi, ils copient.
- (3) Je suis d'accord.
- (8) Moi, je ne suis pas d'accord; tu les avantages.
- (9) Pour faire aimer le travail.
- (8 et 10) acquiescent de la tête.
- (4) Certains m'ont dit merci.
- Autant faire copier quelque chose à apprendre.
- (4) Faire ramasser.
- C'est aussi le faire dégoûter (l'école).
- (Dir.) Notre article 10 du règlement (...). Je vous ai distribué un texte.
- Ils peuvent comprendre que dans les différentes classes, il y a des règles différentes. Chez moi, ils peuvent boire en classe.
- (4) Non chez moi, ils ne peuvent pas boire.
- (5) Si tu les laisses boire alors c'est toutes les 5 minutes.
- (10) Oui, mais alors tu ne peux pas boire devant eux.
- (Dir.) Lisons la feuille.
- (...)
- Il y a des enfants qui ne travaillent pas !
- (9) Il y a des enfants qui cherchent les punitions.
- (4) Leur donner du travail supplémentaire.
- Quelques enseignants acquiescent.
- (8) Moi, je ne suis pas d'accord, tu les mets à l'avance.
- (...)
- (6) Un zéro : ça fait réagir les parents !
- (9) Oui, mais tu ne peux pas le mettre dans ton cahier de notes. Les points c'est pour donner une idée des capacités !
- Je ne peux pas lui permettre de ne jamais rien terminer !
- (Dir.) Un zéro pour lui, c'est un zéro pour toi aussi ...
- (5) Et si les parents ne réagissent pas ?
- (Dir.) Si ça s'accumule (les zéros), c'est qu'il y a une raison.
- (8) Je ne sais pas ce que je dois faire avec celui-là. Si ce n'est pas pour les points, il ne fait rien.
- (...)
- (4) A la récré il reste en classe.
- (8) Ils ont besoin de bouger, de prendre l'air, tu le pénalises.
- (9) Qui a décidé ?
- (6) Moi, dans la cour il avait été violent. Je me suis fâché ; il s'est calmé !
- Ça dépend d'un enfant à l'autre.
- Avec certains enfants, plus tu t'énerves plus...
- (9) Oui, toi tu cries parfois très fort en classe.

⁶⁷ Les chiffres entre parenthèses permettent d'identifier les enseignants participant à la réunion. (dir) identifie la direction.

- (8) Avec moi, il s'est énervé en classe verte. Je lui ai dit : "David, je vais téléphoner à ta maman. Les insultes, ça je ne supporte pas".
- Je me mets à la place des enfants, assis toute la journée à écouter. C'est pour ça qu'il faut leur proposer des activités, des choses à faire. Il faut changer.
- (7) C'est pour ça que je ne suis pas d'accord du tout ! (Avec émotion)
- (Dir.) C'est pour ça que le règlement intérieur, on devra bien réfléchir. (...)

Pour clôturer le débat, la direction invite les enseignants à faire un tour de table et à exprimer leurs impressions et leurs opinions sur la discussion qui a précédé. Elle demande ce qu'ils envisagent personnellement.

- Moi, je vais mieux réfléchir au cas par cas. Chez moi, c'est copier les mots de la dictée.
 - C'est utile pour certains.
 - Moi c'est au cas par cas.
 - (Dir.) Ça t'a servi qu'on en parle?
 - Moi, je suis intéressée de concerter et de discuter les cas. Ça donne plus d'idées.
 - Oui, parfois on est débordé. Il y a des cas pour lesquels on devrait se concerter ; tout le monde. On les connaît; on les a déjà surveillés. C'est quand même le but d'une punition de changer les choses.
 - Quand on a 17 ou 27 élèves, ce n'est pas la même chose.
 - Moi, j'avais déjà réfléchi.
 - Moi ça va, je gère.
 - Moi (prof d'éducation physique), je ne suis pas logé à la même enseigne Je ne changerai pas. Cet enfant a toujours les mains dans les poches.
 - Il faut mettre les points sur les i.
 - Un short sans poches !
 - (Dir.) Laisse-la parler! Pourquoi ce thème? Qu'est-ce que vous pensez de la punition?
 - Pas d'alternatives.
- (tout le monde parle)
- (Dir.) Bon, nous continuerons. Merci.

En fin de réunion, la lettre envoyée par le chef du service de police est lue et commentée. Ce service se plaint de la mauvaise organisation d'une sortie scolaire de plusieurs classes. Les enseignants marquent leur désaccord avec le contenu de la lettre et relèvent quelques incidents survenus lors d'activités organisées avec l'aide de ce service. Ils décident de répondre à la lettre de manière à soutenir leurs collègues.

Cette réunion est suivie de la réunion en cycle. Après une heure trente de réunion commune, les enseignants se séparent en sous-groupe. Nous assistons à une réunion du second cycle qui porte alors sur les examens de fin d'année.

La préparation des examens

La préparation des examens est à l'ordre du jour d'une des concertations du cycle moyen. Un enseignant s'est procuré des exemplaires des examens des années antérieures. Ensemble, les enseignants examinent leur contenu, la présentation des situations, le type de question. Au fur et à mesure de leur lecture, ils répondent aux questions et évaluent le niveau de difficulté. Ils évoquent les difficultés de leurs élèves et le niveau du programme qu'ils ont atteint. Ils commentent l'état d'avancement de leurs révisions et les réactions des élèves.

Ils commentent aussi l'efficacité de leur enseignement. Ils constatent alors que les élèves " assimilent " bien les derniers apprentissages abordés de justesse en fin d'année. Ils attribuent cette facilité à la qualité des apprentissages précédents " une bonne base, alors le reste ça passe comme dans du beurre " et notamment à l'approche active des apprentissages. Par contre ils regrettent le manque de temps nécessaire pour " boucler " le programme. C'est à cette occasion qu'un enseignant fait la remarque qu'ils font trop d'activités, et qu'en fin d'année ils clôturent difficilement le programme.

Lors de cette réunion, qui a lieu dans une classe " porte-cabine ", nous avons l'occasion d'observer la disposition de la classe et la décoration : les réalisations des élèves et les panneaux de référence. Ceux-ci sont

réalisés à partir de matériaux " manipulés " ou apportés par les élèves. Par exemple : différentes boîtes sont collées et classées sur un panneau de référence, sur les unités de capacités. Quant à la disposition de la classe, les bancs sont disposés en rangs, tournés vers le tableau principal. Le bureau de l'enseignant est situé soit sur le côté soit au fond de la classe. Des bibliothèques et des armoires disposées en périphérie contiennent des dictionnaires, des livres et du matériel.

La réaffectation

En fin d'année scolaire, nous assistons à une réunion de concertation de cycle très tendue. L'équipe apprend qu'elle sera peut-être modifiée l'an prochain en raison de la réaffectation du personnel au sein de la commune. La commune comporte plusieurs établissements et cette école plusieurs implantations. Il est question d'un changement d'école pour un enseignant et d'un changement de cycle, peut-être d'implantation, pour un autre.

Les enseignants sont en colère et anxieux. " Tu es un des piliers, m'ont-ils dit ... ; mais le pilier, il s'affaïsse! " Certains ne font rien et donc ils ont moins d'élèves. Chaque année je suis appelée chez le bourgmestre : une fois sur la même journée, j'ai changé deux fois d'école. "

L'inquiétude et l'exaspération se lit sur les visages (larmes). Les projets construits ensemble sont en sursis : l'enquête réalisée par les élèves sur leur quartier et sa publication ; le choix des manuels et des méthodes de calcul ; le mode de fonctionnement de la concertation, son climat, la confiance instaurée avec le temps, les échanges gratuits de documents, d'information... L'objet de la réunion relatif à la préparation aux examens cantonaux est reporté. Du fait de notre présence, la réunion est maintenue et porte sur une question " plus routinière " d'échanges et de commentaires d'un ensemble de documents pédagogiques rassemblés en vue de la préparation des classes vertes. Lors de cette réunion, les enseignants échangent des dossiers qu'ils ont préparés sur les insectes, les plantes : les dossiers comprennent des activités à organiser, de la documentation à consulter et des exercices destinés aux élèves.

A cette occasion, les enseignants nous remettent un exemplaire des travaux réalisés avec les élèves. Chaque implantation du cycle moyen a réalisé un ouvrage sur le patrimoine historique de son quartier. Cet ouvrage nous est présenté comme un des projets mis en place en commun lors de leurs réunions de concertation.

La porte coince

La direction explique ouvertement toutes les occasions qu'elle saisit pour rappeler, convaincre et démontrer l'utilité des concertations et l'efficacité des principes pédagogiques qu'elle promeut. Lors d'une de nos visites, un incident illustre comment elle s'y prend. Un enseignant veut entrer dans la salle de photocopies mais la porte est coincée. Attirée par le bruit des essais infructueux de l'enseignant, la direction sort de son bureau pour l'aider à ouvrir la porte. Elle saisit cet instant pour illustrer les principes pédagogiques qui lui sont chers : " Tu vois ? Quand on est face à un problème comme celui-ci, on est dans les conditions pour apprendre. Là maintenant, tu es attentive pour écouter, pour résoudre ce problème, pour apprendre... "

Les bouts de ficelle

Nous avons déjà mentionné le fait que, pour illustrer les conceptions pédagogiques qu'elle veut diffuser, la direction a recours à des exemples de situation d'apprentissage, comme par exemple la circonférence du cercle. Elle nous fait part de son émerveillement lorsque les élèves découvrent, après quelques manipulations de bouts de ficelles et de roues de vélo, la formule de la circonférence du cercle.

Lors de nos entretiens individuels avec les enseignants, ceux-ci ont recours spontanément au même exemple pour illustrer leurs pratiques ou leurs conceptions pédagogiques : un enseignant du cycle supérieur lors d'un entretien individuel ainsi que les enseignants du cycle moyen lors d'une réunion de concertation. Un autre exemple évoqué, pour illustrer la manière d'enseigner, consiste à mesurer la cour à l'aide d'un décimètre afin de " construire " la notion de distance chez les élèves.

Les feuilles d'exercices

Lors d'un entretien, un enseignant nous montre les feuilles d'exercices et d'évaluation qu'il a préparées sur les fractions. Pour correspondre à la conception souhaitée de différenciation, il a conçu des exercices à difficulté progressive. Les sept premiers dixièmes des exercices correspondent aux compétences minimales, les trois

derniers dixièmes à des exercices de dépassement. Cette méthode lui permet d'évaluer la maîtrise des compétences des élèves et leur progression. C'est, selon lui, une manière de mettre en place la différenciation : des exercices qui correspondent aux socles pour les élèves plus faibles et des exercices de dépassement pour les plus forts.

3.3. L'école Saint-Maxime

3.3.1. Fiche

Réseau	Libre
Implantations	une implantation (Est du Brabant Wallon)
Nombre d'élèves	220 élèves
Nombre de professeurs (hors cours spéciaux)	11 enseignants dont 2 mi-temps polyvalents
Public	Mixte : population originaire du village et nouveaux habitants (hausse de population, phénomène du " retour à la campagne ")
Environnement	Rural mais accès rapide aux autoroutes
Organisation des classes	Classes traditionnelles et organisation d'ateliers de jeux par cycle deux après-midi par semaine; deux enseignants polyvalents (un pour la première étape (5/8) et un pour la seconde (9/12 ans) : travail en demi-groupes, remédiation.
Dispositif pédagogique	La différenciation est définie comme mode d'apprentissage (différencier les activités selon les styles d'apprentissage) et comme rythme d'apprentissage.
Projet d'établissement – projet pédagogique	Le projet pédagogique et d'établissement contient deux axes : différenciation dans les apprentissages et citoyenneté responsable. Celle-ci est développée en plusieurs points: le respect des règles de vie, la sécurité, l'ouverture à la communauté flamande et aux langues étrangères, et à la foi chrétienne.
Organisation de la concertation	Les enseignants de chaque cycle se réunissent deux heures chaque semaine pendant les cours d'éducation physique et de religion de leurs élèves. Les horaires des enseignants sont aménagés à cette fin. Des réunions mensuelles sont organisées par la direction avec l'ensemble de l'équipe. En fin d'année, des réunions intercycles sont organisées.

Choix de l'école

Nous avons sélectionné cet établissement parce qu'il présente des indicateurs de collaboration *positive* : des modalités de différenciation des apprentissages et l'organisation d'ateliers en cycle se sont développés dans l'établissement et s'y maintiennent ; ces dispositifs sont manifestement organisés dans l'ensemble des cycles au sein de l'établissement. Des processus caractéristiques de situations d'apprentissage organisationnel ont été observés tels que : appropriation d'outils pédagogiques, constitution d'une mémoire collective, gestion attentive de ces dispositifs par la direction.

3.3.2. Présentation de l'école

L'école Saint-Maxime est située dans un village du Brabant wallon, à quelques kilomètres d'une ville commerçante. La commune compte actuellement environ 6000 habitants. La population s'est accrue de façon notable ces dernières années. De jeunes couples se sont installés au milieu d'une population traditionnellement rurale. Comme le souligne la page internet de la commune, " le retour de la vie à la campagne ", le choix de Namur comme capitale de la Wallonie et l'autoroute vers Bruxelles sont des facteurs qui ont influencé l'accroissement et la diversification de la population de la commune dont fait partie cette école.

L'établissement occupe une position particulière dans l'environnement scolaire. La direction la définit comme " une petite école libre catholique un peu isolée au milieu de grosses écoles catholiques dans les environs et dans une commune très étendue où il n'y existait plus qu'une école communale." Le public de l'école est composé en grande part de familles du village. Il reflète la diversification de la population du village : de nouveaux habitants attirés par les aspects pédagogiques (pédagogie active et différenciée) et de convivialité (participation active des parents) et une population traditionnelle du village. Selon la direction, cette proposition attire un public " initié et motivé ", de niveau culturel assez favorisé même si l'école compte des élèves d'origine modeste.

L'école est composée d'un ancien bâtiment agrandi d'annexes récemment terminées. Lors de nos visites des travaux de finition étaient en cours. L'environnement est soigné, calme, verdoyant. Circuler dans le bâtiment

revient à parcourir un labyrinthe : il y a plusieurs portes d'entrées, plusieurs cours de récréation. Entre les classes, regroupées par cycle, des espaces ont été aménagés pour ranger du matériel (jeux, bibliothèque). Il est également possible de décroiser certaines classes. Les plans de l'école ont été dessinés en fonction du dispositif pédagogique que l'équipe enseignante s'est proposé de développer. La lecture de l'histoire de l'école permet de comprendre comment la croissance de population dans la commune et le projet pédagogique singulier de l'équipe pédagogique ont influé sur la configuration des bâtiments scolaires.

Aspects historiques

Comme nous l'explique la direction, " l'école est une école maternelle depuis des lustres ". Il y a toujours eu, dans le quartier, une école des garçons et une école des filles. L'école des garçons était une école communale. Elle a été fermée. L'école libre des filles est devenue mixte : une classe maternelle et une classe primaire mixte. Fin des années 80, une deuxième classe maternelle s'est ouverte. " C'est à ce moment que je suis arrivée : au moment du boom démographique. " Début des années 90, avec l'appui de parents, qui étaient demandeurs, la première année primaire a été ouverte avec 10 enfants ; " l'objectif était petit : avoir un 5/8. On était à ce moment-là dans l'école de la réussite⁶⁸, les cycles, dans la pédagogie du projet, ... " bien avant que ça vienne du ministère. A un certain moment, on a ouvert une classe chaque année. La fonction de direction a été assumée à mi-temps (complété par un mi-temps de classe) pendant 5 ans. Elle est assumée à temps plein depuis que l'école atteint les 180 élèves.

Quant à l'équipe enseignante, elle prend une part active au projet : "... et donc on était en train de construire notre école avec la plus grande latitude -par rapport aux priorités statutaires de maintenant. On a pu, non pas trier sur le volet, mais permettre à des enseignants qui se sentaient attirés par un projet de vie en commun, de vivre de concert. On a pu créer une petite équipe qui va dans le même sens. Déjà là, au niveau d'un travail futur de collaboration, on parlait positivement. Déjà à ce moment-là, nous devions, en maternelle, travailler en fonction du nombre d'élèves, par groupes d'âge ou par classes. Forcément donc on a fait des liens aussi entre troisième maternelle et première primaire. N'ayant que 10 enfants, nous réalisions des activités communes. L'année suivante, on a l'idée de la deuxième avec la volonté de s'en arrêter là. " (Extrait de l'entretien avec la direction). La demande des parents, l'intérêt du pouvoir organisateur ont poussé à aller au-delà. " Avec l'aide de l'évêché, on a pu commencer à louer puis à construire un bâtiment, à partir de 97. Depuis, nous avons 4 classes maternelles et 6 classes primaires. En 12 ans, on a recréé une école fondamentale." (Extrait de l'entretien avec la direction)

Organisation de l'école

L'organisation des classes reste traditionnelle : une classe par année d'enseignement est organisée avec un titulaire de classe. Deux après-midi par semaine, des activités en atelier (4 à 5h par semaine) sont organisées par cycle. Le but annoncé est de lutter contre l'échec scolaire grâce à la différenciation.

"Dans les classes, on a des enfants de maturité différente et qui travaillent de manière différente. On a tout de suite dit qu'il fallait travailler la différenciation : ça a été notre cheval de bataille depuis le début. " (Extrait d'un entretien avec la direction)

" Par différenciation on a vu deux choses, nous dit la direction. La différenciation des méthodes proposées par les enseignants : que ce soit en classe, en classe d'âges, il y a les méthodes proposées à chacun pour pouvoir aborder les apprentissages de différentes manières -les enfants plus kinesthésiques, plus visuels et plus auditifs par exemple- mais aussi selon les rythmes personnels. Nous travaillons également par cycle à certains moments, justement pour permettre aux enfants de retourner vers des choses plus simples ou de se dépasser vers des choses plus complexes. " (Extrait d'un entretien avec la direction)

Le projet pédagogique de l'établissement s'articule autour de deux termes : différenciation et citoyenneté. L'éducation à la citoyenneté est comprise comme l'éducation au respect de soi, des autres et de l'environnement. Un point important est consacré, dans l'éducation religieuse des enfants, au fait de participer à une communauté de vie.

⁶⁸ Référence au décret « L'école de la réussite », du 1998.

La différenciation est traduite de deux façons :

- La différenciation comme mode d'enseignement et d'apprentissage : pour accéder aux modalités d'apprentissage des élèves, les enseignants différencient les activités qui stimulent les élèves visuels, les auditifs, et ceux développant d'autres styles d'apprentissage.
- La différenciation en fonction du rythme d'apprentissage.

En classe comme dans les ateliers, les activités sont variées. Dans les ateliers, les enseignants présentent des jeux de stratégie, de coopération, de compétition ; des activités en solitaire ou en interaction, avec d'autres élèves ou des adultes... Ils créent aussi des niveaux de difficultés dans les jeux et activités présentés. Les ateliers se déroulent deux après-midi par semaine et sont organisés par cycle. Les élèves de deux (ou trois) classes d'un cycle sont mélangés et participent à l'ensemble des activités autour de tables d'activités et de jeux, réparties dans les deux classes. La construction du bâtiment a pris en compte ce projet en aménageant des espaces communs aux cycles pour ranger le matériel commun. Il permet aussi de décroiser les classes.

Les activités sont choisies ou conçues par les enseignants en fonction des apprentissages envisagés en classe : " La semaine prochaine j'ai une évaluation de conjugaison ; j'ai envie de fixer les terminaisons." (Extrait d'une observation de réunion de préparation d'atelier). Ils parlent " d'explorer ", de " structurer ", de " fixer " les apprentissages ; de " structures logiques " différentes des élèves. Les ateliers constituent des occasions d'évaluer les apprentissages. Les enseignants soulignent l'avantage d'avoir un double regard sur les performances des élèves : " Ma collègue a un autre regard, elle observe. Elle me fait part de ses observations : comment un tel s'en est sorti, quelle difficulté il rencontre. " Des parents sont invités à participer à ces ateliers comme médiateur ou comparses de jeux en fonction de leurs compétences et des besoins d'animation.

Si la formule des ateliers est la même quel que soit le cycle, certaines modalités diffèrent d'un cycle à l'autre. Dans le cycle 5/8 s'est présenté le problème du manque d'autonomie des plus jeunes élèves. Pour y remédier, l'introduction des plus jeunes élèves est rendue progressive. Dans le cycle moyen, ayant constaté que certains élèves évitaient les difficultés, les enseignants ont mis au point un système de contrôle qui conduit chaque élève à faire valider sa participation auprès d'un enseignant ou d'un parent. Les niveaux de difficulté, les buts poursuivis (évaluation, application, découverte des contenus à apprendre, l'exercice de compétences transversales) varient d'un cycle à l'autre, d'un atelier à l'autre. Dans le cycle supérieur, les enseignants proposent des activités qui stimulent la métacognition.

" Les ateliers se préparent une fois par mois. Il y a une partie " math " et une partie " français ". Le but c'est : les deux classes sont rassemblées tout l'après midi. Les élèves vont d'un atelier à l'autre. ... parfois une maman anime. En général, ils veulent tous aller chez la maman. Ils passent par tous les ateliers. " (Entretien au cours d'une préparation d'atelier avec les enseignants). Quand les élèves ont terminé une activité, ils évaluent leur prestation avec un " autocorrectif ". Les enseignants évaluent à la fin de l'activité " On voit ce qu'ils n'ont pas compris. " Ils vérifient également si les élèves ont suivi tous les ateliers : ils ont mis au point une feuille plastifiée que l'élève porte avec lui et glisse en dessous de sa chaise pendant l'atelier.

" Les ateliers en juin sont un peu différents. On les axe sur des activités cérébrales mais pas nécessairement sur des apprentissages spécifiques. Les enfants sont en examen, ils sont fatigués. On varie avec des jeux de réflexion, d'éveil, d'éducation à la citoyenneté. On est dans la gratuité, ils jouent pour le plaisir. " (Enseignant). Le programme pour le cycle 9/10 comprend pour un atelier du mois de juin : " un puzzle Europe, le jeu où est Harry? ; un jeu des 7 familles sur les peintres, les tables "Cartatoto", un jeu "Uno", des mandalas, "jouer pour se protéger", un puzzle du Monde, le jeu "Lynx", le jeu "Memory", un jeu Ardoises de l'heure, un domino de l'heure, "Listen up", "Atlas aventure. "

En plus de ces ateliers, deux enseignants polyvalents (représentant respectivement 12h par semaine) interviennent dans les classes pour renforcer la différenciation. En première et deuxième années, cet enseignant soutient les élèves qui présentent des difficultés. Dès que des problèmes d'apprentissage se présentent, l'élève est extrait de sa classe et travaille en parallèle sur les mêmes contenus mais avec des activités individualisées pendant quelques mois afin de pouvoir être réintroduit ensuite dans leur classe. De la troisième

à la sixième, le second enseignant polyvalent organise des activités de lecture et de structuration en demi-groupes indépendamment de problèmes particuliers.

Dès qu'un élève présente des difficultés, des modalités de remédiation sont mises en place par l'enseignant titulaire avec l'enseignant polyvalent. Il est extrait de sa classe et poursuit le même type d'activité avec l'enseignant polyvalent. Lorsqu'il a "rattrapé le niveau", il est réintégré. Si les difficultés persistent, un "partenariat" est établi entre la direction, les enseignants, les parents et éventuellement un expert externe (logopède, agent PMS).

- De quoi doit-on parler?
 - Il y a des élèves avec des difficultés.
 - Charles⁶⁹ ? Le choix est fait?
 - Pour Baptiste aussi, il faut une réunion? Avant?
 - Non, après les examens.
 - Peut-être devrions-nous faire un partenariat après les examens.
 - Pour Bernard (enseignant polyvalent), c'est clair tant que Charles⁷⁰ est suivi.
 - Je ne sais pas si c'est un bon service pour lui.
 - Elle devra continuer l'an prochain.
 - Discuter avec les parents?
 - Ils vont dire oui.
 - Je prévois une journée avec Bernard (l'enseignant polyvalent) pour Baptiste. Pour Charles, j'attends. Il faut que je sache si une décision a été prise. Je dois travailler avec lui ou laisser aller?
- (Extrait de d'une réunion de concertation)

De manière générale, en plus de la différenciation et du travail de cycle nous observons, dans les propos qui circulent, une centration sur les apprentissages :

" C'est là que, pour nous, le cycle était intéressant : c'est comment faire du français, des maths et de l'éveil en proposant des activités-défis, de recherche, de coopération, de manière à ce que l'enfant puisse pendant ces ateliers aller chercher dans sa tête ce qu'ils a appris pendant les jours précédents au moyen d'activités complètement différentes de celles qui étaient à la base de ses apprentissages. " (Extrait d'un entretien avec la direction).

Certains propos témoignent d'une attention aux processus cognitifs engagés dans les activités :

" Si pendant la classe, poursuit la direction, l'apprentissage a été amené par l'enseignant par activité frontale en classe, au moment de l'atelier, l'activité prévue, était une activité défi sous forme d'un jeu que les enseignants construisaient en dur – il existe toujours - sous forme de petites cartes avec un auto correctif qui permettait d'avoir des interactions avec d'autres et nous enseignants, nous étions observateur pour voir si les enfants avaient bien acquis l'os à ronger qui était la matière. ". (Extrait d'un entretien avec la direction)

L'équipe éducative comme la direction prend une part active dans ce modèle construit au cours des années, à l'image du bâtiment qui l'abrite.

" Mais ça vient du vécu des enseignants- il faut dire que j'étais en plein dedans, j'étais une direction avec classes jusqu'en 97 (...) Les enseignants sont certainement persuadés tous qu'il y a un équilibre à trouver entre le travail de cycle et le travail en classes d'âges mais on n'a jamais voulu faire d'expérience et donc on va tout doucement mais sûrement. Ça a toujours été notre devise parce que si on suit les courants qu'on nous propose, qu'ils viennent de l'Etat, du ministère, ou ce qu'on entend par les rumeurs (...) En fonçant dans des choses dont on n'est pas sûrs, on aurait déstabilisé des professeurs ; on aurait lancé de la poudre aux yeux des parents, on aurait couru à la catastrophe ".

⁶⁹ Nom d'emprunt

⁷⁰ Nom d'emprunt

L'équipe éducative

La direction, ayant assuré cette fonction à mi-temps durant plusieurs années tout en tenant une classe durant son autre mi-temps, rappelle fréquemment " faire partie de l'équipe enseignante " même si ses fonctions et son statut l'en écartent. Lorsqu'elle raconte l'histoire de l'école, elle parle de " nous " et elle s'inclut dans l'équipe au même titre que les autres enseignants. Elle tient à établir de relations horizontales avec l'équipe enseignante :

"Ça c'est toujours des va-et-vient entre eux – moi je ne vais jamais rien décider toute seule- sauf (...) – ça fait partie des tâches de l'animateur-. Eux [les enseignants], ils ont les idées et moi, je dois faire en sorte qu'elles puissent se réaliser. C'est un peu le rôle d'animateur dans l'équipe. C'est pas tellement pédagogique c'est... le directeur (...) Je dois garder l'église au milieu du village, établir les liens quand il y a besoin ; relater des choses qui n'ont pas pu être dites et qui me semblent importantes et ... je dois rester cohérente avec le rôle scolaire qui nous est imparti et rester dans la toile d'araignée qui réunit parents, PO, réseau libre, personne ressources. (...) La direction, je dis que parfois je suis très solidaire – et ils ont besoin de cette solidarité- mais c'est aussi très solitaire. ". (Extrait d'un entretien avec la direction)

En primaire, il y a 6 enseignants titulaires et 2 temps partiels (2x12 périodes) polyvalents. L'équipe enseignante est essentiellement féminine. Un seul homme est titulaire de classe. L'équipe enseignante partage le choix affirmé d'une pédagogie centrée sur la différenciation et le travail en cycle.

- L'équipe enseignante a, dès le départ du projet d'école, choisi de rester " une petite école ". Depuis que l'école comporte tous les niveaux, il y a une volonté de stopper la croissance à 3 classes maternelles et 6 classes primaires. La direction emploie une formule pour exprimer l'idéal qu'elle cherche à maintenir : " On essaie de garder le cap pour avoir **6 titulaires de classes en primaire et 24 périodes réparties entre deux enseignants polyvalents** ". Ce choix est affirmé. Il est fondé sur une réflexion pédagogique sur le travail en cycle et la différenciation des apprentissages : " Notre projet au niveau de l'accroissement de l'école, c'est stop. On va enfin pouvoir confirmer ce qu'on avait dans les tripes pour parfaire le niveau pédagogique." (Extrait d'un entretien avec la direction)

La direction est confrontée à une pénurie d'enseignants pour remplacer l'enseignant de troisième. Lors de notre première visite, le nouvel enseignant nous fait part de son enthousiasme à travailler dans une école avec un projet pédagogique aussi confirmé. Il nous rapporte s'être extasié devant le matériel créé par l'équipe pédagogique. Il nous fait remarquer l'accueil qui lui a été réservé : " Je travaille depuis 5 ans, d'abord à Bruxelles, puis dans la région. Je n'ai pas connu dans d'autres écoles de liens comme celui-ci entre les classes. En concertation on parlait de tout et de rien. Il n'y avait pas de motivation. Les enseignants de l'autre école avaient peur. Il n'y avait pas de canevas, rien n'était mis en place. Cela dépendait de la personne avec qui on travaillait. Ici, la direction m'a expliqué le projet de l'école, j'ai fait la visite du bâtiment. On m'a présenté les collègues. Je travaille avec l'enseignant du cycle. Tout de suite j'ai été accueilli. "⁷¹ Malgré son enthousiasme apparent, cet enseignant n'est resté que quelques mois dans l'établissement. La cause déclarée de son départ : maladie et épuisement. Un troisième enseignant assure la troisième année en fin d'année. Pour celui-ci le travail en collaboration semble évident : " On travaille comme ça à l'école normale. "

Cette démarche d'implémentation d'un dispositif pédagogique singulier engendre un certain stress :

" Les enseignants sont pressés comme des citrons. Ils sont continuellement insatisfaits. Ils s'inquiètent constamment de savoir s'ils sont dans le bon ; " Est-ce que je fais bien? J'ai l'impression que ça ne marche pas... ". On a une équipe très dynamique mais en permanence stressée.... Ils me disent: On n'en peut plus. Alors pendant 3 ou 4 semaines, je dis stop aux ateliers : les ateliers O.K., mais cool."

Les pratiques de concertation

Les enseignants se concertent par cycle deux périodes par semaine. Ils mettent au point les ateliers, choisissent les activités en fonction des apprentissages menés ou à mener, discutent de l'évolution des apprentissages des élèves, pointent quelques difficultés cognitives ou d'attitude ainsi que les actions à mener. Ils se concertent sur d'autres projets tels que les concours auxquels ils participent (de type olympiades mathématiques), les séjours, les visites, l'organisation des activités parascolaires.

⁷¹ Extrait de l'entretien avec les enseignants de la seconde étape (9-12)

L'enseignant polyvalent prend part à ces concertations afin de mettre au point et d'évaluer ses actions avec certains élèves ou afin de programmer le travail en demi-groupes. En dehors de ces temps de réunion, plusieurs projets ont fait l'objet de concertation : le bulletin remanié, un travail en grammaire, sur les fractions, en numération, et cela la plupart du temps en cycle.

" On discute à trois autour de la table. On donne son avis sur ce qu'on pourrait faire : pendant 50 minutes toutes les idées qui nous viennent en la tête ; ensuite on choisit ce qui serait meilleur. Le but est de travailler en demi-groupes le mercredi. " (Extrait entretien avec les enseignants)

Les enseignants des différents cycles (2^e et 3^e maternelle, entre 2^e et 3^e, 4^e et 5^e primaire) se rencontrent une fois par an pour le passage des élèves d'un cycle à l'autre.

La direction organise des réunions de l'ensemble de l'équipe une fois par mois. Ils discutent des élèves à problème et des partenariats, de l'évolution des ateliers dans chaque cycle, des thèmes pédagogiques particuliers (langues, fractions...), des projets en cours et à envisager, des formations à programmer, des questions d'organisation (achat du matériel, organisation de la fête de fin d'année, horaire et transport à la piscine...). (Voir ci-dessous : la réunion de fin d'année)

La direction ne se préoccupe pas de ce qui se fait dans les réunions de cycle mais reste disponible. Lors de nos visites, nous avons constaté que des enseignants vont la consulter pour résoudre un problème d'organisation, pour demander un renseignement, un conseil ou pour l'informer. "

Les enseignants sont demandeurs d'heures de concertation : " S'il y avait quatre heures au lieu de deux ce serait bien. Parfois on arrive au bout mais on doit terminer entre deux portes ". Toutefois la direction nous fait part de la fatigue et du stress ressentis par les enseignants. Elle l'attribue à la charge de travail qu'impliquent le dispositif pédagogique et l'organisation en journée (avant 16h) des réunions. Ces heures sont comprises dans la journée scolaire : les enseignants sont poussés à " boucler " leur concertation en deux heures. Ils se disent stressés.

3.3.3. Description de quelques situations de collaboration/concertation

La course

" Vous avez vos baskets ? Aujourd'hui, on va courir ! On a plein de petites choses à régler. " (Réunion de concertation de cycle)

Avec les enseignants du cycle supérieur, nous commençons la réunion dans la mezzanine du second étage. Ils commencent par faire le point sur qu'ils doivent décider : la répartition des groupes d'élèves pour le concours de mathématique ; préparer le voyage de dépaysement de l'an prochain (les activités pédagogiques et les comptes) ; faire l'inventaire des livres et trouver un moyen de les ranger ; discuter du bricolage de la fête des mères (matériel acheté, quand le faire sur la journée, matériel disponible, temps, difficulté...), les élèves en difficulté et discuter avec l'enseignant polyvalent. Un des enseignants ouvre le programme Excel " pour ne pas oublier de faire les comptes ". Le temps est compté : " on a 25 minutes ". Selon la tâche, nous nous rendons à la bibliothèque, dans la salle informatique, dans leur classe, dans le bureau de la direction. Ils descendent plusieurs fois dans le bureau de la direction pour appeler par téléphone (concours mathématique et voyage scolaire), vérifier où se trouve du matériel perdu (petite enquête), remonter discuter avec l'enseignant polyvalent sur la programmation des semaines à venir et des horaires (voyage scolaire, fête, concours math).

Ils poursuivent par la préparation de la fancy-fair qui implique une création théâtrale des élèves. Ils préparent le dossier pour le voyage de dépaysement. Ils consultent leurs classeurs de référence. Ce classeur contient les dossiers et les lettres concernant le voyage de l'an passé et des activités qui avaient été organisées (marche parrainée). L'enseignant polyvalent arrive, ils fixent avec lui le calendrier des activités des semaines à venir. Puis, ils redescendent pour trier et classer les livres, vérifier si l'un des 23 exemplaires manque. Ils cherchent des boîtes adéquates. " On doit ranger les livres. Certains ont disparu. On a un quart d'heure... Les boîtes horizontales ou verticales ? ". Ils remontent ensuite pour planifier la réalisation du cadeau de fêtes des mères : qui fait quoi, qui achète quoi. La réunion se clôture :

" Qu'est-ce qu'on a fait la semaine passée ? On a terminé la mémorisation auditive " " Et la semaine prochaine ? Il faut écrire le dossier pour le voyage. Ah oui, je dois mettre un mot dans le journal de classe (l'écrit sur un bout de papier)"

Dans les allées et venues, ils s'arrêtent à la direction : posent des questions et téléphonent pour l'organisation des activités.

Les bouts de papier et la farde de concertation

Les enseignants prennent des notes : " On prend le bloc pour noter alors ? ". Les enseignants se promènent avec une feuille ou un bout de papier. Ils leur arrivent d'écrire sur le dos de la main les actions qu'ils ne doivent pas oublier. Ils ont aussi un classeur par année qui renferme plusieurs intercalaires : les sorties, les réunions de concertation, les communications faites aux parents, les animations-école et les objectifs du cycle. Ils le consultent à chaque réunion, le complètent, vont rechercher une information antérieure, y glissent les bouts de papier ou les feuilles volantes qui servent de "pense-bête".

Rangement des jeux pendant les cours d'éducation physique et de religion

Quand j'arrive, des grandes chemises à dessin sont ouvertes sur les bureaux des élèves avec le matériel de plusieurs activités d'ateliers. Au fur et à mesure que les deux enseignants classent les feuilles plastifiées, les cartons et les fiches, ils discutent de l'utilisation de ce matériel. Le plus jeune est intérimaire et prend connaissance du matériel. Il a déjà eu l'occasion de s'en servir puisqu'il est arrivé la veille des ateliers et les a appliqués sans les préparer. Ce travail de rangement et d'inventaire du matériel est l'occasion pour le nouveau de s'imprégner de la manière de se servir des jeux. Il ne s'agit pas d'appliquer les règles telles qu'elles sont décrites par le fabriquant mais d'en tirer profit pour l'un ou l'autre objectif. A chaque jeu rangé, l'enseignant titulaire de l'autre classe du cycle sort les pièces et simule comment y jouer. Il explique quand et pourquoi il l'a déjà utilisé, comment et pourquoi un jeu a été inventé. A la fin de la séance, les chemises et les jeux sont rangés dans un espace destiné à cet effet entre les deux classes.

L'atelier

Après avoir réparti le nombre d'ateliers à organiser sur l'après midi et convenu des jours d'ateliers qui leur restent sur l'année, les enseignants du cycle se concentrent sur leur contenu. Ils prennent chacun une feuille " Tu peux m'en passer une ? "

Les élèves en fin d'année sont fatigués. De plus certains préparent les examens de fin de cycle. Les derniers ateliers de fin d'année ont un caractère ludique " Ils sont dans la gratuité ". Ils se centrent sur l'éveil, la citoyenneté et la gymnastique mentale : choisir pour cette dernière catégorie un puzzle, un jeu de stratégie, un jeu de mémoire ou un jeu d'éveil. Pour ce dernier, la présence d'une maman est nécessaire pour interagir. Au fur et à mesure qu'ils choisissent des jeux par catégorie, ils révisent les règles, rappellent des anecdotes et expliquent les utilisations possibles. Le nouvel enseignant découvre les jeux ainsi que les critères de choix et leurs utilisations possibles.

" Comment il marche celui-là ? Ah oui, mais c'est difficile ! Regarde celui-là, il est génial, il y a moyen de faire plein de choses différentes ".

L'intérimaire a apporté un jeu sur une question de respect – l'objet de son mémoire-. Il le propose en fin de séance. " J'ai aussi un jeu. Je l'ai apporté. Ce serait à faire avec une maman : ça c'est chouette. C'est un jeu qui vient de France. Pour mon mémoire, j'ai été dans toutes les classes d'une école et on a expliqué. "

La réunion de fin d'année

En fin d'année, nous sommes invités à la réunion de toute l'école. Elle est préparée par la direction qui a devant elle l'ordre du jour. Des bonbons trônent sur la table, les cafés se distribuent, les petites blagues s'échangent. Toute l'équipe enseignante est présente. L'enseignant de néerlandais rejoint la réunion en cours.

Un tour de table fait le point sur les questions délicates des élèves en échec. L'école a instauré une procédure pour retarder l'échec scolaire : un partenariat qui rassemble la direction, l'enseignant, les parents et des experts externes (PMS, logopède). Les cas sont identifiés, les dates seront fixées à un autre moment. Ensuite, ils fixent la date pour les bulletins et le CEB. Le point suivant traite de la liste des stocks disponibles. Ils procèdent

ensuite à l'évaluation de l'organisation de la fancy-fair et de son succès auprès de parents et relèvent des aspects à améliorer (le son, le bar...)

D'autres questions suivent et donnent lieu à débats et controverses : l'utilisation de journées de formation : les organiser à l'école ou suivre celles du réseau ? Les objets de formation se bousculent : l'équipe voudrait depuis un certain temps mener une discussion de fond sur les ateliers et par ailleurs les enseignants sont tenus à moyen terme de considérer deux thématiques qui leur paraissent secondaires : l'éveil aux langues et une formation du diocèse. Nous assistons à une discussion ouverte et vive entre les partisans d'"organiser d'abord les formations moins importantes et en être quitte " et ceux qui veulent garder un jour pour "la question de fond". En un tour de table, la première solution, qui semblait faire consensus, est évincée par la seconde.

- (Dir.) Il faut décider du plan de formation. J'aurais voulu que D vous fasse le point mais on n'a pas le temps. Je vous résume. Face à la réticence des équipes à réfléchir sur le sens d'une école chrétienne, le diocèse propose une journée de formation. On doit en faire une, autant la faire tout de suite, et puis organiser une journée d'évaluation sur l'enseignement des langues avec l'école X (partenaire dans la mise en place d'un dispositif d'éveil aux langues). Est-ce qu'on fait le premier choix ou est-ce qu'on prend une journée langues plus une journée sur le sens d'une école libre?

(Silence)

- (E1) Ca dépend de ce qu'on décide le 29.
- (Dir.) De quoi avez-vous envie?
- (E2) Est-ce que ce ne serait pas mieux de faire une année langue, une année sans?
- (Dir.) Qu'est ce que les autres pensent?
- (E3) On pourrait le mettre dans deux ans et l'an prochain, les langues.
- (Dir.) Qui est pour, d'office, une journée pour le projet d'équipe ?
- Oui, oui (acquiescement général)

La direction note l'accord pris.

(Silence)

- (Dir.) Toi, tu n'es pas d'accord?
- (E5) Je n'ai pas d'avis.
- (E6) En une journée on ne saura pas faire grand chose.
- (E2) Oui, un jour c'est trop court car on se lance dans quelque chose et puis...

(Rumeurs)

- (E1) Oui mais l'inspectrice?
- (E7) Oui parce qu'en un jour, c'est trop court.
- (E2) Il en faut deux en suivant. Car quand on lance des choses, ce n'est pas des petits trucs.
- (E8) Bien voilà, on a tous changé d'avis!

La question de l'enseignement des langues

Lors d'une concertation annulée⁷², nous nous entretenons avec la direction. Celle-ci nous fait part de leur idée de promouvoir les langues à partir d'un jeu, méthodologie qu'elle a vue lors d'une réunion de directeurs. Ils vont s'associer avec une autre école pour expérimenter cette méthode : le but, depuis que l'école existe, est de promouvoir la pratique précoce des langues sans entrer dans l'immersion (crainte) mais " d'ouvrir " aux autres langues. Déjà ils avaient fait (dans l'illégalité) des moments de néerlandais depuis les maternelles puis, quand c'est devenu légal, ils ont engagé les enseignants en fonction de leur connaissance des langues, mais cette procédure s'avère difficile : " les enseignants tournent et leur maîtrise de la langue n'est pas toujours évidente. Alors on prend une option pour cette méthode qui est davantage outillée ". En concertation de fin d'année, ce sujet est abordé.

Le bulletin

Au cours de l'entretien avec les enseignants de la seconde étape (9-12), nous évoquons les changements qui ont été introduits à partir du travail de collaboration. Le nouvel enseignant mentionne la rénovation du bulletin. D'après celui-ci, la remise en question du bulletin a été initiée suite à une erreur de sa part : "c'est de ma faute, j'ai mis les pieds dans le plat". Son intention était de soigner la mise en page. Il s'est proposé pour le

⁷² Les concertations sont organisées pendant les cours spéciaux. Le professeur de gymnastique étant malade ce jour-là, elle est annulée.

dactylographeur sur traitement de texte. Par mégarde, il a introduit une catégorie supplémentaire. Cette erreur a fait l'objet d'une discussion en cycle puis entre les cycles sur les catégories du bulletin et leur adéquation aux compétences enseignées. Suite à cette réflexion, les catégories du bulletin ont fait l'objet de réunions dans les autres cycles et ont été remaniées dans tous les cycles.

Le ministère

La direction et les enseignants manifestent un certain agacement vis-à-vis des demandes " du ministère "⁷³. Cette plainte a trait aux demandes administratives. Elle fait surtout référence à des demandes en matière pédagogique. Le sentiment qui ressort des entretiens s'apparente à une saturation de directives. Une impression d'insatisfaction permanente est aussi perceptible.

A plusieurs reprises, l'équipe enseignante se plaint des mesures que lui impose le ministère. Ce discours est particulièrement porté par la direction. Elle se plaint du manque de temps, du manque de moyens, du stress des enseignants.

Extraits des entretiens avec la direction:

- Ca ne sert à rien de parler du contrat stratégique.
- C'est quoi ça?
- Le ministre!
- Il n'y a rien de concret.

...

" Les inspecteurs voudraient que notre rôle soit l'animation pédagogique. C'est très beau mais c'est impossible : entre les soucis administratifs, logistiques, le manque de finance, les parents... les journées de formation sont elles-mêmes bouffées par l'inspection.

Notez... heureusement qu'on a une inspectrice ... Elle même ne supporte pas toutes les directives du ministère. "

...

" On est pressé comme des citrons (...) En plus, j'essaie de prendre le positif de ce qu'on nous propose du ministère mais je regrette : on ne sait pas faire tout ce qu'on nous suggère parce qu'on n'a pas les moyens, pas les outils, pas l'encadrement. (...) Je me dis : Aie du bon sens ! Une équipe qui fonctionne bien, des enfants qui arrivent aux socles de compétence, le moins d'échec possible parce que (...) mais tous ces gens qui essaient de manière hiérarchique de nous dire qu'on ne fait pas bien, on a des rapports de chic et de chac. Je les mets de côté. Ce n'est pas la vie ça. Pourtant je respecte l'institution dans laquelle je suis. "

⁷³ Nous mettons entre guillemets « demandes ministérielles » pour souligner le sentiment des acteurs. La direction et les enseignants perçoivent ces demandes comme celles du ministère. Nous n'avons pas vérifié de manière objective l'origine et le contenu de ces demandes.

Chapitre IV

Principales théories de référence en apprentissage organisationnel

Pour le travail de cadrage théorique, la première démarche que nous avons entreprise a été de consulter les travaux de référence sur l'apprentissage organisationnel, la création de connaissance et le management des connaissances (Argyris & Schön, 2002; Nonaka & Takeuchi, 1997; Bouvier, 2004; Ferrary & Pesqueux, 2006). L'analyse se centre sur les facteurs socio-organisationnels et sociocognitifs du travail de collaboration au sein des organisations scolaires. Nous nous sommes référés, également, aux travaux sur la production de changements et d'innovation dans les organisations (Alter, 2000; Bernoux, 2000; Callon, 1986; Latour, 1995) ainsi que la production de connaissances professionnelles (Hargreaves, 2000; Barbier, 1996) pour comprendre quels éléments psychosociologiques et socio-organisationnels le conditionnent. En effet, l'apprentissage organisationnel comporte, dans sa définition, l'idée de changement et d'innovation au sein des organisations, notamment dans le contexte scolaire (Cros, 2004, Fleury et alii, 2000, Bonami et Garant, 1996). Afin de mieux comprendre les processus à la fois d'apprentissage et d'organisation, nous nous référons également, sans pour autant les présenter ici, aux travaux sur les organisations (Mintzberg, 1989; Pichault et Nizet, 2000; Crozier et Friedberg, 1977), les organisations scolaires (Bidwell, 1965 ; Weick, 1976; Bonami, 1998; Maroy et Dupriez, 2000) et la psychologie des apprentissages (Bourgeois et Nizet, 1997; Bourgeois et Frenay, 2001).

4.1. Apprentissage organisationnel

Argyris et Schön (2002) considèrent qu'un apprentissage est organisationnel lorsqu'un ensemble d'individus apprennent au nom de l'organisation qui les emploie. Il existe des organisations qui en savent moins que les individus qui la composent : c'est le cas lorsque les informations se perdent au fur et à mesure que s'en vont les individus. Dans d'autres organisations, les savoirs, les informations, les compétences acquises perdurent au-delà des individus qui la composent et s'inscrivent dans des procédures, des modes de gestion des situations, dans des objets, des documents... Ainsi, l'information acquise est stockée chez des individus, mais également dans des fichiers, des procédures, des stratégies, dans les organigrammes...

Toutefois, l'apprentissage individuel est nécessaire à l'apprentissage organisationnel. Lorsque l'individu fait partie d'un système plus large d'apprentissage, telle qu'une organisation, le savoir individuel est susceptible d'être échangé et transformé au sein même de l'organisation entre les personnes qui agissent en son nom. Argyris et Schön considèrent que l'organisation est composée d'un ensemble d'acteurs engagés dans des interactions symboliques et de pouvoir en vue de mener une action organisationnelle. Leurs relations sont régies par un ensemble de règles qui, devenues implicites, cadrent leurs comportements. C'est sur ces "théories d'usage" que porte l'investigation organisationnelle.

L'apprentissage organisationnel est défini comme un phénomène collectif d'acquisition de connaissances, activé afin de résoudre une situation problématique rencontrée. Il implique un processus d'investigation à la fois individuel et organisationnel qui s'effectue par des personnes en interaction, au nom de l'organisation. Ce processus, que les auteurs dénomment "investigation organisationnelle", consiste à amener les individus d'une organisation à se livrer à des recherches en interaction les uns avec les autres avec l'intention de parvenir à un résultat. Le produit de cette "investigation organisationnelle" consiste alors en un ensemble de réponses, de solutions, à un ensemble de questions ou de problèmes rencontrés.

Tous les apprentissages ne sont pas organisationnels. Plusieurs dimensions définissent l'apprentissage organisationnel : celui-ci

- se développe au nom de l'organisation,
- consiste en une investigation organisationnelle comprise comme un questionnement voire une remise en cause des "théories d'usage" organisationnelles,
- est entreprise pour résoudre une "situation problématique" et est orienté vers des résultats,
- s'avère durable et généralisable, transmissible dans l'organisation, inscrit dans des objets.

4.1.1. L'investigation organisationnelle

Lorsqu'un groupe de personnes est confronté à une situation problématique pour l'organisation dont ils font partie, il est possible, sous certaines conditions, qu'un processus de réflexion et d'action soit activé, qui modifie progressivement les représentations et la compréhension de la situation, et entraîne une restructuration des activités de manière à améliorer l'efficacité de l'organisation. Argyris et Schön désignent ce processus comme une investigation organisationnelle portant essentiellement sur les représentations mentales que les membres de l'organisation se sont forgées et sur les objets épistémologiques⁷⁴ inscrits dans leur environnement organisationnel ; en somme, sur les théories d'usage à l'œuvre au sein de l'organisation. Cette investigation peut conduire à une restructuration des activités, de manière à se rapprocher des attentes quant à la résolution des problèmes posés. Elle s'avère organisationnelle dans le sens où elle s'inscrit et est reconnue au sein de l'organisation.

Selon les auteurs, l'investigation organisationnelle est amorcée par un ou plusieurs incidents critiques faisant apparaître un écart entre des résultats et des attentes. La détection de cet écart constitue l'événement déclencheur du processus d'investigation. En ce sens, l'apprentissage organisationnel est circonscrit entre un problème initial à résoudre et une tentative de solution apportée au problème. L'analyse du problème de départ et les surprises qu'elle peut contenir font parties intégrantes du processus d'apprentissage : mise en évidence des inconsistances, prise de conscience des "erreurs" dans la définition même du problème, prise en compte de phénomènes surprenants. L'écart constaté, le problème à résoudre, constitue à la fois le point de départ du processus et l'objet de celui-ci.

Les auteurs distinguent deux types de théories que les membres de l'organisation partagent à propos des actions qu'ils mènent au sein de celle-ci : les "théories d'usage" et les "théories professées". L'expression " Apprends (fais) ce que je dis et pas ce que je fais " illustre la distinction entre ce qui est professé et ce qui est d'usage. L'investigation organisationnelle porte sur la distance entre les théories professées et les théories d'usage décelées lors de l'analyse du problème à résoudre.

- Les théories professées sont celles qui sont émises pour expliquer ou pour justifier une action. Elles se retrouvent dans les discours et dans les arguments invoqués par les personnes lorsqu'on les interroge, et sont empreintes de désirabilité sociale.
- Les théories d'usage consistent en un ensemble de convictions qui guident l'action, la modélisent et l'organisent en procédures. Elles comprennent des valeurs qui président aux choix tactiques et des règles qui conditionnent l'action. Ces croyances, valeurs et règles demeurent la plupart du temps implicites aux actions : normes de performance et objectifs personnels poursuivis, hypothèses qui lient les stratégies adoptées et les objectifs (les axiomes, les schémas directeurs), modes de communication, modalités de contrôle. Elles sont a priori tacites puisqu'implicites à l'action ; toutefois, elles sont susceptibles d'être explicitées au détour d'une procédure ou dans des moments de crise. L'explicitation de ces croyances, valeurs et règles constitue une dimension importante de l'investigation organisationnelle.

L'investigation organisationnelle implique plusieurs étapes :

- La prise de conscience -l'objectivation- de ces théories d'usage : cette étape comprend la description et l'analyse des succès et des échecs, la mise en évidence de relations de causalité entre les actions et les résultats, la description de l'environnement organisationnel, l'analyse des potentiels et des limites, la description des points de vue et des intérêts conflictuels, la description des images des situations futures souhaitables et des manières d'y arriver, l'analyse de situations vécues.
- La remise en question -réflexion critique- des théories organisationnelles mises à jour et des propositions de leur restructuration.
- Le changement des modes comportementaux, des objets et des représentations. Les changements s'observent dans les comportements des personnes mais surtout dans les théories d'usage organisationnelles ainsi que dans les représentations individuelles dans la mesure où elles intègrent ces

⁷⁴ Par objet épistémologique, les auteurs entendent par exemple les manières d'agir, les procédures de recueil, de traitement et de diffusion de l'information, les modes de prise de décision.

théories organisationnelles. Ils s'observent dans des éléments externes tels que des objets, des documents (archives, plans, programmes).

4.1.2. Degrés d'apprentissage organisationnel

Le produit de cette investigation peut différer quant aux niveaux de changement introduits dans l'organisation. Argyris et Schön distinguent l'apprentissage organisationnel en simple boucle de l'apprentissage en double boucle, selon " la profondeur " avec laquelle les théories d'usage et les paradigmes qui les gouvernent sont remis en question et sont éventuellement modifiés.

- L'apprentissage en simple boucle résout des situations problématiques par la mise en œuvre de réaménagements qui s'inscrivent dans un cadre organisationnel préétabli non remis en question. L'ajustement des programmes d'action aux résultats et aux effets produits s'effectue dans une visée d'efficacité immédiate sans qu'il n'y ait d'interpellation des buts, des valeurs et du projet effectivement à l'œuvre au sein de l'organisation.
- L'apprentissage en double boucle comprend le questionnement et éventuellement la transformation des règles de fonctionnement de l'organisation et de ses modalités : il porte sur la structure hiérarchique, les modes de communication, les modalités de négociation et de prise de décision. L'ajustement des programmes d'action aux résultats et aux effets produits inclut la redéfinition des buts, des valeurs et du projet à développer au sein de l'organisation.

Les auteurs entrevoient, sans l'avoir pour autant systématiquement observée, une troisième boucle d'apprentissage liée à la régulation des processus en simple et double boucle au sein de l'organisation : une régulation des processus de régulation, qui consisterait en une vigilance systématique de la capacité de l'organisation à interroger et à transformer ses propres modes de fonctionnement et d'ajustement.

Signalons qu'il n'est pas toujours aisé de préciser le type d'apprentissage organisationnel. Pour un comportement en apparence semblable, des personnes ou des équipes peuvent se situer ou être situées à des degrés d'apprentissage différents.

4.1.3. Les conditions organisationnelles et comportementales

Pour comprendre le développement d'un processus d'apprentissage organisationnel, les auteurs prennent en compte les dispositifs organisationnels d'une part, et l'"univers comportemental" d'autre part. Ce dernier rend plus ou moins probable le fait que les questions essentielles soient abordées ou évitées, et que les hypothèses sensibles soient rendues publiques ou protégées. En ce sens, il facilite ou inhibe l'investigation organisationnelle.

Dans l'organisation, les auteurs centrent leurs observations et leurs interventions sur les dispositifs suivants :

- les canaux de communication ;
- les systèmes d'information y compris les technologies ;
- l'environnement spatial de l'organisation dans la mesure où il influe sur les schémas de communication ;
- les procédures et les routines qui guident l'investigation individuelle et interactive ;
- les systèmes de rétribution qui influencent la volonté d'investiguer.

Par univers comportemental, les auteurs entendent :

- les qualités humaines, les interprétations et les sentiments des individus au sein de l'organisation. Les sentiments et les émotions tels que la surprise ou la menace font partie intégrante des situations problèmes. Ils peuvent constituer des indicateurs de problèmes à résoudre. Les sentiments tels que la confiance semblent constituer une condition indispensable à l'explicitation des théories d'usage.
- Les rapports sociaux et les jeux de pouvoirs qu'entretiennent les acteurs ainsi que leurs intérêts, suivant les positions occupées, à s'engager dans une investigation organisationnelle.
- Le climat des interactions ; conviviales/hostiles, intimes/distantes, audacieuses/hésitantes, ouvertes/fermées, productives/défensives.

En outre, à travers la description de la théorie et les études de cas, plusieurs conditions organisationnelles apparaissent nécessaires :

- une "volonté", au sein de l'organisation, de faire face dans la durée aux transformations sociales de l'environnement, ainsi que la présence d'une certaine culture de l'évaluation ;
- une vision et un climat organisationnels qui permettent un système coopératif de répartition des tâches, de délégation des rôles et de coordination, de régulation et d'évaluation ;
- la légitimation par la direction du processus d'investigation et la diffusion au travers de l'organisation des apprentissages réalisés par des personnes et des équipes.

4.1.4. Intervenir sur les boucles défensives d'apprentissage

Argyris et Schön observent des cas dans lesquels les protagonistes adoptent une attitude défensive et où les structures organisationnelles semblent générer des stratégies défensives. Des réactions en chaîne s'appuient sur des "boucles d'inhibition" qui entravent le processus d'investigation. Ces schémas et ces stratégies d'action se renforcent et provoquent des phénomènes d'antiapprentissage en générant des messages tronqués. Ils sont basés sur la méfiance au niveau des personnes et sur des politiques dont le but explicite est d'empêcher les individus de s'engager dans un processus d'investigation organisationnelle. Les auteurs identifient des "générateurs d'erreurs" produites dans ces boucles défensives, qu'il est possible de modifier par des stratégies appropriées (voir tableau suivant) :

Générateurs d'erreur	Stratégies de modification
Information floue	Spécifier
Information ambiguë	Clarifier
Impossibilité de vérifier l'information	Rendre vérifiable
Information dispersée	Se concerter
Rétention d'information	Révéler
Impossibilité de débattre du problème	Rendre la discussion abordable
Sentiment d'incertitude	Enquêter
Incohérence/incompatibilité	Résoudre

En résumé, en tenant compte des principes et des valeurs développés par les auteurs, nous dirons qu'une organisation en mesure de dépasser les boucles défensives, c'est-à-dire un établissement -dans notre situation un établissement scolaire- qui se développe et où l'on apprend, est celui dans lequel un espace est dégagé pour la discussion entre les personnes et entre les équipes, dans l'esprit d'une investigation organisationnelle qui sert de base à une action concertée.

Cela signifie que les changements réalisés dans l'établissement peuvent, lorsque c'est nécessaire, dépasser la modification de simples modes de faire et de règles de fonctionnement. Un questionnement peut y être développé sur le pourquoi du fonctionnement, il peut s'y manifester à travers des conflits et des contradictions, il peut s'y traiter dans une culture de débat et de dialogue en lien avec l'action collective.

4.2. Création de connaissances organisationnelles

Nonaka et Takeuchi (1997) articulent la dynamique de l'entreprise apprenante au processus de production/création de connaissances. Pour ces auteurs, les connaissances implicites et explicites détenues au sein des organisations constituent une ressource fondamentale susceptible de procurer un avantage compétitif aux entreprises capables de la développer et de la manager. La création de connaissances consiste à rassembler, à expliciter et à traiter de l'information pertinente pour les produits et les services de l'entreprise. Il s'agit de rendre disponibles ces informations qui sont le plus souvent, au départ, des idées et des intuitions tacites et subjectives, portées par des personnes orientées vers la réalisation des missions de l'organisation. Il s'agit d'explicitement ces idées et ces intuitions pour les discuter, les critiquer, les confronter et les partager avec d'autres membres de l'entreprise.

Un tel processus permet le développement de connaissances organisationnelles conçues par ces deux auteurs comme des croyances objectivées et partagées :

- croyances : les connaissances des individus ne peuvent être isolées des affects et des contextes d'action qui leur sont liés ;
- objectivées : les croyances sont, d'une part, disponibles à la confrontation et à la critique ; elles sont, d'autre part, inscrites dans les intentions stratégiques des dirigeants de l'organisation ;
- partagées : portées, habitées par différentes personnes qui interagissent au sein de groupes et qui appartiennent à divers lieux et niveaux de l'entreprise ou de son environnement.

4.2.1. Connaissances tacites et explicites : dimension épistémologique

Le processus de production/création de connaissances implique des modes de "conversion" de connaissances tacites et explicites.

Les connaissances tacites recouvrent des intuitions, des impressions mais aussi des modes opératoires techniques (des schèmes d'action) portées par les personnes (en ce sens, l'on parlera de connaissances tacites individuelles) et plus ou moins largement partagées et donc collectives. Dans ce cas, les connaissances tacites individuelles "s'influencent" mutuellement sans pour autant que les personnes en aient conscience : elles s'apprennent par imitation, par observation, par expérience. Les connaissances tacites sont difficilement exprimables ; il est possible de les repérer et les identifier dans des objets, des modes d'organisation, des gestes, des croyances, des attitudes et dans des comportements partagés.

Les connaissances explicites recouvrent des connaissances (devenues) conscientes qui se présentent sous la forme de langages, de formulations, de signes et de symboles, permettant notamment la formalisation de savoir-faire et leur transmission par voie orale et écrite. Elles prennent la forme de savoirs conceptuels ; davantage décontextualisées, les connaissances explicites prennent une portée plus générale et sont moins spécifiques à une équipe ou à une entreprise particulière. Les systèmes de communication de l'information (réunions, périodiques, bibliothèques, internet) les mettent potentiellement à la portée de tous.

4.2.2. Modes de conversion et spirale de création des connaissances

Nonaka & Takeuchi distinguent quatre modes de conversion des connaissances : la socialisation (tacites → tacites), l'extériorisation (tacites → explicites), la combinaison (explicites → explicites) et l'intériorisation (explicites → implicites).

- La socialisation est un processus de partage d'expériences, et de création de connaissances tacites tels les modèles mentaux partagés (représentations sociales du beau, du bon, du bien) et les aptitudes techniques (parler en public, conduire une voiture). Une personne peut acquérir des connaissances tacites d'une autre personne sans utiliser le langage.
- L'extériorisation est un processus de production/création de connaissances explicites à partir de connaissances tacites. Elle est un élément central dans la spirale de création des connaissances liée au travail d'explicitation qui stimule la réflexion et l'interaction entre les personnes et qui nécessite l'usage conjoint de méthodes rationnelles (enquêtes, expérimentation) aussi bien que symboliques (métaphores, analogies) permettant l'objectivation et la réinterprétation de modes de penser et d'agir à l'œuvre au sein de l'organisation.
- La combinaison est un processus de systématisation de concepts en un système de connaissances. Les personnes échangent et combinent différents corps de connaissances explicites par différents moyens tels que des documents, des réunions, des conversations. La reconfiguration de l'information à travers le stockage, l'ajout, la combinaison et la catégorisation de connaissances peut mener à de nouvelles clarifications et intégrations des connaissances dans des systèmes à portée plus générale.
- L'intériorisation est le processus d'incorporation de la connaissance explicite en connaissance tacite. Elle est caractéristique d'un apprentissage lié à une pratique basée sur des verbalisations, des récits, des diagrammes repris dans des documents et des manuels, permettant le développement de connaissances opérationnelles qui s'automatiseront dans la pratique quotidienne par l'intériorisation de modèles mentaux et de savoirs techniques.

Le développement de ces étapes ne se réalise pas toujours selon un processus strictement linéaire. La transformation en boucle de l'invention peut amener des personnes ou des équipes à se situer au même moment à des étapes différentes.

Les rapports entre les dimensions tacites et explicites des connaissances permettent de comprendre comment une organisation apprend, et comment des solutions, des produits ou des procédures sont créés et propagés au sein d'une organisation. Nonaka & Takeuchi articulent les quatre processus de conversion des connaissances en une spirale de création des connaissances caractéristique des organisations apprenantes : socialisation de connaissances tacites individuelles, progressivement explicitées puis systématisées (combinées) ; les connaissances explicites étant traduites en modes opératoires intériorisés à l'occasion des pratiques professionnelles individuelles et collectives.

Dans une entreprise apprenante, les spirales successives de création de connaissances engagent davantage les personnes en interaction de coopération au sein des différents départements et, traversant les frontières des sections et des divisions, impliquent progressivement l'ensemble de l'organisation. La spirale de création de connaissances, caractéristique des organisations apprenantes, se développe en impliquant trois niveaux que les auteurs qualifient d'ontologiques⁷⁵ : le niveau individuel, le niveau des groupes et le niveau de l'organisation. L'apprentissage peut s'enrichir au-delà de l'organisation à travers les liens établis entre l'organisation et d'autres organisations.

- Les individus apprennent en servant de médiateurs dans les flux d'informations;
- Les groupes apprennent lorsque leurs membres coopèrent afin d'atteindre un but commun ou partagé ;
- L'organisation apprend en ses différents niveaux quand les nouveaux comportements, les connaissances ou les valeurs sont produits, partagés et utilisés au sein de l'organisation.

4.2.3. Conditions organisationnelles

Les connaissances tacites et explicites créées et accumulées au niveau des individus constituent la base de la production/création de connaissances organisationnelles. Les dirigeants de l'entreprise ont, dans la conception des auteurs, à gérer et à favoriser cette spirale de création des connaissances organisationnelles dans sa double dimension épistémologique (tacites, explicites) et ontologique (individus, groupes, organisation) en fournissant le contexte adéquat pour faciliter les activités de groupe et la stimulation individuelle. Sur la base de plusieurs études de cas, les auteurs ont mis en évidence quelques conditions favorables au processus :

- un management "milieu-haut-bas" de gestion des connaissances dans lequel des cadres intermédiaires, moins liés aux contraintes quotidiennes, tiennent un rôle déterminant dans la mise en place et l'animation des dispositifs liés à la production/création de connaissances organisationnelles ;
- une direction générale volontariste et visionnaire : il revient à la direction générale d'orienter le type de connaissances devant être créées ou recherchées, dans le cadre d'une intention stratégique articulée et une vision du futur désirable de l'organisation ;
- un leadership horizontal favorisant autant que possible l'autonomie (source de motivation et de pro-activité) des personnes et des groupes dans leur démarche de production/création de connaissances organisationnelles ;
- une organisation flexible et ouverte, orientée vers les tâches (les résultats) plus que vers la soumission à la hiérarchie. L'ouverture et la variété au sein de l'organisation doivent permettre de capter la variété et la complexité de l'environnement ;
- une attention particulière accordée aux crises stratégiques qui impliquent des ruptures des routines et des habitudes ; les moments de crises peuvent constituer des opportunités d'extériorisation du non-dit et de remise en question des routines ;
- un mode de communication permettant la redondance des informations au-delà des nécessités opérationnelles, au travers des canaux hiérarchiques et non hiérarchiques. Une certaine redondance

⁷⁵ " Au sens strict, la connaissance n'est créée que par les individus. Une organisation ne peut pas créer les connaissances sans les individus. L'organisation aide les individus créatifs ou fournit les contextes favorables à la création de connaissances. La création de connaissances organisationnelles doit de ce fait être comprise comme un processus qui amplifie de façon *organisationnelle* les connaissances créées par les individus, et les cristallise en tant que parties d'un réseau de connaissances de l'organisation. " (Nonaka & Takeuchi, 1997 : 78).

des informations peut favoriser le partage de connaissances tacites et explicites ; elle permet l'émergence d'une pluralité de sens donnés aux informations par les acteurs.

Une organisation peuplée de personnes compétentes n'est pas automatiquement une organisation compétente. La compétence collective doit également s'apprendre et se manifester dans des changements organisationnels, à différents niveaux et à différents degrés.

L'utilisation des modes de conversion des connaissances et la mise en œuvre des conditions organisationnelles qui les facilitent, fondent l'évolution des organisations où se développe l'apprentissage organisationnel. Ceci signifie que ces organisations –dans les situations étudiées il s'agira d'établissements scolaires- sont capables non seulement d'apprendre, mais d'apprendre à apprendre, et qu'ils deviennent capables non seulement d'être compétents dans ce qu'ils réalisent, mais de rester collectivement compétents.

4.3. Changement et innovations dans les organisations

La prise en compte des conceptions théoriques d'Argyris & Schön ainsi que de Nonaka & Takeuchi nous conduit à considérer, dans ce travail de recherche, l'apprentissage organisationnel comme un processus organisé intentionnel de production/création de connaissances émergeant d'interactions concrètes entre des personnes agissant de concert au sein et au nom d'une organisation et incluant un retour réflexif sur leur action et leurs pratiques. Une telle représentation de l'apprentissage organisationnel n'est pas sans évoquer les approches théoriques de différents auteurs concernant les processus d'émergence et de stabilisation des innovations au sein des entreprises et des organisations (Callon, 1986; Alter, 2000; Bernoux, 2002), notamment dans le champ de l'éducation (Bonami & Garant, 1996; Cros, 2004). La prise en compte de quelques propositions théoriques de ces auteurs (principalement, Callon, Latour, et Alter) nous permettra de mieux expliciter certains processus psychosociaux et organisationnels à l'œuvre dans l'apprentissage organisationnel.

4.3.1. L'innovation comme processus de traduction

Le courant de la sociologie de la traduction considère l'innovation comme émergeant d'un système ou réseau reliant une pluralité d'acteurs aux intérêts diversifiés et pour lesquels l'innovation prend sens, grâce notamment à des porte-parole capables de porter les représentations des acteurs dont ils sont proches et de les traduire dans un langage compréhensible (audible) par d'autres acteurs du réseau. L'innovation est ainsi considérée, non comme un processus linéaire d'application par certains de propositions théoriques conçues pas d'autres, mais comme un processus tourbillonnaire impliquant positionnement et création de sens des divers acteurs concernés.

Pour Callon (1986), l'innovation repose sur un processus de traduction, c'est-à-dire sur un processus permanent de négociation de sens, d'intérêts et d'enjeux d'une collectivité d'acteurs concernés par un objet problématique. La traduction renvoie à " un processus de redéfinition et de recomposition du sens donné aux innovations, au cours duquel les acteurs sont amenés à ajuster leurs intérêts particuliers en les associant à une question plus large " (Cros, 2004 :118-119). Les négociations autour de cette question permettent d'établir un lien intelligible entre les activités hétérogènes des acteurs, leurs actions, les intérêts qui les engagent. Ces négociations se manifestent par le déplacement d'intérêts, de buts, de positions, de valeurs, d'objets, de dispositifs. " Comprendre une innovation en cours, c'est s'intéresser à l'évolution d'un réseau entier d'acteurs humains et non humains " (Latour, 1992 : 48 in Mouvet, 2005)

Callon décrit cinq étapes dans le processus de traduction :

- la problématisation, processus au cours duquel les promoteurs d'une innovation rendent indispensable le traitement de leur offre ;
- l'intéressement, processus au cours duquel les acteurs prennent position en intéressant les autres au dispositif mis en œuvre ;
- l'enrôlement d'acteurs et l'établissement d'alliances entre acteurs ;
- la désignation de porte-parole représentant les diverses positions des acteurs ;

- la controverse qui rend compte des clivages présents dans l'organisation, où se confrontent et se font valoir les points de vue des réseaux d'acteurs à travers les porte-parole qui les représentent.

Ce processus de traduction implique un travail de problématisation collective, d'élaboration de concepts, de théorisation qui prend place dans des dispositifs matériels, des procédures, des espaces et des temps. Il s'agit de laboratoires d'idées où les idées peuvent être exprimées, débattues et élaborées.

La traduction s'accompagne de l'émergence de porte-parole qui expriment dans leur propre langage ce que les membres des groupes sociaux impliqués disent et veulent. Sans ces porte-parole, le débat d'idées ne serait pas possible. La désignation des délégués permet de représenter les points de vue, mais aussi de rendre visibles et existants les groupes sociaux impliqués. La désignation de ces porte-parole n'est pas mécanique ; leur représentativité est remise en question, discutée, négociée. La controverse désigne les négociations et les actions de contestation du sens donné à la question problématique commune, des règles établies et des porte-parole en place.

La traduction se traduit par la mise en relation entre des acteurs qui ont des intérêts et des logiques d'action différentes, les amenant à coopérer dans les mêmes réseaux sociotechniques. Ces réseaux sont constitués d'individus mais également " de tout ce qui circule entre ceux-ci et qui constitue la forme et la matière des relations qui s'instaurent entre eux " (Callon, 1992 :58). Parmi ces intermédiaires, on trouve les informations matérialisées (rapports, livres, articles, notes ...), les objets techniques, l'argent, les compétences (les savoirs et les savoir-faire) que les être humains incorporent. Ces réseaux, à caractères sociaux et techniques, sont sensibles aux enjeux des acteurs, aux circonstances, aux contraintes de leur environnement. Ils constituent des entités mouvantes et fragiles qui se stabilisent en s'étendant et en ajoutant de nouvelles connexions matérielles et humaines.

Les objets techniques et symboliques occupent une place importante dans la constitution des réseaux et dans les opérations de traduction. Ce sont des éléments de transaction qui matérialisent les relations et les rapports de force. Ils sont investis de valeurs et de pouvoir (une lettre, un coup de téléphone). Ce sont des éléments de "passage obligé" qui constituent à la fois des contraintes et des ressources : les échanges d'objets entre les individus constituent autant d'occasions de débat et de confrontation de points de vues.

Les recherches sur les processus de traduction (Fleury et alii, 2000; Cros, 2004; Mouvet, 2005) dans les établissements scolaires ont mis en évidence quelques conditions qui favorisent l'innovation en milieu scolaire :

- la présence de lieux d'expression reconnus et institutionnellement installés – des laboratoires d'idées. Ces lieux correspondent plutôt à des dispositifs qu'à un temps ou un lieu bien défini ;
- la présence d'objets de discussion qui touchent les intérêts des acteurs et les finalités de l'organisation ;
- la reconnaissance effective de l'interdépendance (et non seulement une dépendance verticale établie entre les acteurs) et la présence d'une certaine mobilité des acteurs dans le réseau formé ;
- des espaces "réels" de négociation où les acteurs peuvent faire des choix et remettre (potentiellement) les règles de fonctionnement en question ;
- les objets négociés constituent des objets de travail réels, concrets, du fait qu'ils permettent aux individus de mettre en œuvre des compétences, pas uniquement des prises de position idéologique.

4.3.2. L'innovation comme processus ordinaire

S'inscrivant dans la ligne de l'analyste économique Schumpeter (1942 in Alter 2000) qui considérait l'innovation comme une destruction créatrice, Alter situe le processus d'innovation dans le double registre de la création (progrès, vie, inventivité...) et de la destruction (structures sociales, modes habituels d'agir) rendant compte des ambivalences et des réticences rencontrées chez les opérateurs concernés. Création de nouveautés et destruction d'habitudes nous conduisent au cœur du processus organisationnel, dans la relation dialectique changement /stabilité qui le fonde. Améliorer les produits et les services conduit à introduire de nouvelles règles et modes d'agir, à programmer et à standardiser, ce qui a pour effet, d'une part, de déstabiliser les opérateurs dans leurs pratiques anciennes (quotidiennes) et, d'autre part, de créer un nouveau carcan, un cadre progressivement routinisé. L'auteur met en évidence la concurrence ou simultanéité paradoxale de la création

et de l'acceptation des incertitudes (logique de l'innovation) et de leur éradication (logique de l'organisation qui tend à optimiser le rapport des moyens et des fins).

Alter (2000) définit l'innovation comme un processus collectif de transformation d'une découverte, d'une invention, en pratiques. Elle n'est pas le fait d'un inventeur génial ni de décideurs clairvoyants ; elle repose moins sur la qualité intrinsèque de l'invention que sur la capacité collective des acteurs à lui donner sens et usage. L'innovation est avant tout un processus social qui implique des acteurs et leur capacité à s'approprier des espaces de liberté. Ce processus n'est pas mécanique, ni prévisible, ni encore moins prescriptible. En ce sens, l'innovation est ordinaire et banale car elle dépend du sens que les acteurs affectent à l'invention. C'est l'usage possible qui lui est reconnu, ainsi que l'intérêt qui lui est porté qui permet à une invention d'être utilisée et incorporée dans les pratiques. Ce processus s'effectue par à-coups, par sauts, par appropriations successives au cours desquelles les acteurs interprètent, modifient et transforment le projet initial en fonction de leurs intérêts, de leurs implications et des alliances qu'ils établissent.

L'analyse minutieuse des trajectoires des innovations montre qu'elles sont souvent mouvementées, faites de ruptures et de conflits dans lesquels se rencontrent les intérêts, les croyances et les passions de ceux qui les portent et de ceux qui s'y opposent. Il n'est pas rare que la réussite d'une innovation soit le résultat d'un usage déviant voire transgressif des règles en vigueur. En effet, les porteurs de l'innovation, par leur engagement, par leur capacité à se saisir des règles informelles et des marges de liberté dont ils disposent, par leur force de mobilisation d'autres acteurs, parviennent à modifier voire à renverser progressivement l'ordre et à faire imposer la nouveauté en norme. En effet, si l'innovation affecte les activités déployées à propos du produit ou de la procédure inventée, elle transforme peu à peu l'ensemble des règles du milieu social où elle est introduite. Les raisons pour lesquelles les acteurs y souscrivent sont à la fois sociales, affectives et symboliques. En ce sens, elle ne répond pas simplement à une logique économique ou organisationnelle ; elle ne répond pas non plus à une action planifiée ; elle ne peut être qu'incitée et soutenue au sein de l'organisation. Elle se fait, au moins à certains moments, contre l'organisation et se déploie en s'appuyant sur les règles informelles, les espaces d'incertitude, les espaces de liberté.

4.3.3. Etapes dans le développement d'une innovation

Alter distingue trois étapes interreliées dans le développement et la diffusion d'une innovation au sein d'une organisation.

- L'invention : la conception d'une nouveauté (bien, service, méthode, technologie...) introduite par des acteurs de base ou importée de l'extérieur (le plus souvent alors par la hiérarchie) s'insère dans un espace reconnu de discussion et de pratiques, pose question et intrigue car on ne la perçoit pas bien. Cette conception d'une nouveauté peut être mobilisée ou bien rejetée dans la discussion et la recherche de solution à des problèmes soulevés au sein de l'organisation.
- L'appropriation : l'invention (conception d'une nouveauté) se transforme en fonction du contexte organisationnel, des représentations et des rapports de force ; un sens nouveau est construit progressivement, une nouvelle rationalité qui favorise le transfert de l'invention entre les acteurs. Des pratiques plus ou moins clandestines sont expérimentées permettant des allers-retours entre la théorie et la pratique ; elles sont une source éventuelle de crédibilité au sein de l'organisation.
- L'institutionnalisation : une partie des pratiques innovantes sont formalisées et promues au sein de l'organisation ; des règles sont établies dans une visée de généralisation réduisant l'incertitude en intégrant les pratiques innovantes dans les règles de l'organisation. Des arbitrages entre "règle" et "innovation" sont posés le plus souvent par la direction. L'invention se transforme ainsi une seconde fois.

Etant donné le caractère imprévisible de l'évolution de l'innovation et le fait qu'elle ne se dirige pas au sens classique du terme, il n'est pas évident de formaliser le rôle de direction dans un processus d'innovation au sein de l'organisation. Alter (2000) s'y essaie : en amont, dans la phase d'incitation et d'appropriation, la direction accepte des amendements, les dérogations et des projets alternatifs au projet initial ; elle est tolérante à des pratiques non prévues ou non réglementaires. Lors des étapes d'appropriation et d'institutionnalisation, la direction intervient par arbitrage dans les conflits qui opposent les logiques d'innovation et d'organisation, en fonction du déroulement du processus et du projet initial. Ce jeu est mouvant, pas toujours clair ni

univoque. La direction est susceptible d'essuyer des critiques, en particulier, durant la phase d'appropriation car, ne partageant pas le terrain des opérateurs, elle ne peut trop orienter les pratiques sans risquer de paralyser le processus d'appropriation.

Conclusion

Cette étude du changement et de l'innovation comme processus de traduction met clairement en évidence l'importance des acteurs dans le processus de prise de décision aussi bien que dans les transformations "ordinaires" au quotidien.

Le processus de développement tourbillonnaire développé par les théories de la traduction rejoint le développement en spirale des degrés d'apprentissage organisationnel (Schön et Argyris), des transformations des connaissances (Nonaka et Takeuchi) et du développement de l'innovation (Alter).

Un dispositif mécaniste et linéaire (méthode, technique, texte administratif, décret...) ne permettra jamais, pris isolément, d'implanter une innovation dans une organisation - ici, pour ce qui nous concerne, dans l'établissement scolaire.

Cela nous conduira à prendre également en considération dans notre étude les acteurs de l'établissement scolaire (personnes, groupes, équipes), leurs enjeux et leurs représentations, sans oublier la place de la controverse et des objets techniques et symboliques dans et avec lesquels leur action se construit.

Chapitre V

L'apprentissage organisationnel : sept principes théoriques

Les trois courants théoriques synthétisés ci-dessus (Schön & Argyris, Nonaka & Takeuchi, Callon & Latour, complété par Alter) recouvrent largement dans leur complémentarité notre représentation de l'apprentissage organisationnel. Il importe de transposer ces approches au terrain concret de notre recherche, à savoir des établissements scolaires de l'enseignement fondamental, insérés dans un système scolaire plus large, et de les opérationnaliser de façon à permettre une confrontation aux pratiques concrètes de collaboration au sein des équipes éducatives.

C'est pourquoi nous présentons dans cette partie du rapport un ensemble articulé de sept principes théoriques censés rendre compte de la complexité des pratiques d'apprentissage organisationnel. Ces sept principes ont été élaborés à la suite d'allers et retours systématiques⁷⁶ entre les trois cas décrits dans ce rapport et les conceptions théoriques présentées ci-dessus. L'objectif a été de décrire les pratiques de collaboration et de concertation pouvant relever de l'apprentissage organisationnel et, sur la base de ces descriptions, de remodeler cet ensemble de principes. Outre ces sept principes, une dimension particulière transversale sera présentée, à savoir le leadership. En effet cette dimension, apparue de façon récurrente lors de l'analyse des pratiques, paraît conditionner de manière spécifique le processus d'apprentissage organisationnel. Nous la développerons au chapitre suivant.

Lorsque nous avons abordé les textes de référence sur l'apprentissage organisationnel et le management des connaissances, nous avons été confrontés au statut épistémologique des éléments théoriques avancés qui comportent un jugement de valeur plus ou moins explicite et confondent parfois description et prescription. Ces théories, comme celles qui traitent plus généralement du management et de la GRH, contiennent souvent une visée prescriptive et technique préconisant des pistes pour l'action dans une perspective de recherche d'efficacité. Ces textes véhiculent certaines idéologies déjà mises en évidence (Bournois et Brabet, 1993, in Pichaux et Nizet, 2000) : un mythe du consensus, de la cohérence, un certain refus des contradictions et des conflits.

Notre visée explicite n'est pas de prescrire des stratégies d'action de collaboration et de concertation, mais de construire un cadre théorique qui permette de lire et de comprendre les relations entre les phénomènes observés. Nous cherchons en premier lieu à décrire et à "reconstruire" comment se manifeste le travail de collaboration au sein des établissements scolaires, comment s'y développe un processus que nous qualifierons d'apprentissage organisationnel. En second lieu, nous privilégions la compréhension et l'interprétation des faits recueillis. Nous cherchons à comprendre les conditions qui font du travail de collaboration dans les établissements scolaires, de l'apprentissage organisationnel. Pour cela, nous avons besoin de concepts théoriques et d'indicateurs.

Toutefois, sur ces questions, il n'est pas possible d'échapper complètement à la prescription de l'action : étudier l'apprentissage organisationnel dans des établissements scolaires comporte déjà certaines connotations et jugements de valeurs, vis-à-vis du processus lui-même (souhaitable ou non, utile ou non), vis-à-vis des réformes en cours (p.ex., montrer la possibilité de la mise en œuvre des injonctions de concertation contenues dans les décrets). Le lecteur est, quant à lui, susceptible de rechercher dans ces pages des solutions pour l'action. Etablir des liens entre les sciences et les techniques est légitime et constitue même une base de la modernité ; toutefois, en sciences sociales ces liens (entre sciences et techniques) sont difficiles à établir et relèvent souvent d'un engagement idéologique. Néanmoins, nous tentons de prendre une posture distanciée de recherche (observation et production d'hypothèses révisables) à laquelle nous convions nos lecteurs.

⁷⁶ L'équipe de recherche remercie Jean Castin (2004), les membres du GIRSEF (Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation, UCL) et du CERIO (Centre de recherche et d'intervention en organisation, FUCAM) pour leurs apports critiques à cette partie de la recherche.

5.1. L'apprentissage organisationnel perdure au sein de l'organisation au-delà des apprentissages individuels et en sous-groupes

Le premier principe théorique considère le phénomène d'apprentissage organisationnel dans son ensemble. Il pose que des apprentissages, effectués par des individus au nom d'une organisation, s'y inscrivent dans des dispositifs, procédures, objets, et perdurent au-delà de la mobilité des personnes qui la composent à un moment donné. Ces apprentissages émergent des interactions interindividuelles, d'équipes, de départements. Au cours de ces interactions, les représentations des individus, leurs connaissances, leurs pratiques sont mises en évidence, questionnées et s'influencent mutuellement ; de cette manière, elles se transforment et s'étendent au sein de l'organisation. Ce processus permet la production de connaissances collectives et organisationnelles et nécessite, en termes de durabilité, la mise en place intentionnelle de dispositifs de régulation au sein de l'organisation en lien avec les objectifs poursuivis et les contingences liées à l'environnement. Si plusieurs auteurs⁷⁷ mettent en évidence l'importance de structures médianes de l'organisation comme génératrices d'innovation et d'apprentissage, le soutien du sommet stratégique joue un rôle quasi-indispensable dans la légitimation du processus et sa diffusion dans le temps et dans l'espace. Les apprentissages réalisés laissent des traces dans les représentations et les actions individuelles et collectives, mais aussi dans l'organisation sous la forme de documents, de dispositifs ou de procédures adoptés dans des lieux légitimes de prise de décision.

Apprentissage

Il est possible de convoquer plusieurs conceptions de l'apprentissage pour comprendre l'apprentissage organisationnel. Lorsque Nonaka et Takeuchi exposent les étapes d'apprentissage au sein d'une organisation, ils distinguent quatre étapes de transformation des connaissances qui s'enchaînent de manière dynamique et circulaire : passage de connaissances explicites à implicites, de connaissances implicites à implicites, de connaissances implicites à explicites, de connaissances explicites à explicites. Dans tous les cas, ces apprentissages s'effectuent grâce aux interactions interindividuelles ; elles impliquent progressivement les individus, les équipes et les départements ou sections de l'établissement. De la sorte, ces auteurs font allusion à plusieurs théories de l'apprentissage. On peut reconnaître dans le passage de connaissances implicites en connaissances implicites, l'apprentissage par observation (Bandura, 1976)⁷⁸; la transformation des connaissances explicites en connaissances implicites fait référence aux processus piagétiens (Piaget et Inhelder, 1966) d'assimilation et d'accommodation de schèmes ainsi que l'automatisation des conduites. Toutefois, même si certaines étapes de la théorie de Nonaka & Takeuchi font référence à un type d'apprentissage particulier, comme par exemple l'apprentissage par observation, il est difficile de faire correspondre de manière automatique les quatre étapes à quatre théories de l'apprentissage. Pour ces auteurs, la création de connaissance se situe essentiellement dans la double transformation de connaissances implicites en connaissances explicites et inversement de connaissances explicites en connaissances implicites.

Pour Schön et Argyris, l'apprentissage se situe dans l'investigation organisationnelle, c'est-à-dire l'explicitation et la remise en question des cadres théoriques implicites aux actions. On peut reconnaître dans leurs propos des principes psychocognitifs et sociocognitifs⁷⁹ de l'apprentissage. Dans une approche psychocognitive, l'apprentissage est conçu essentiellement comme un processus cognitif qui opère par transformations des représentations des individus au cours d'interactions interindividuelles. Les individus exposent et confrontent leurs points de vue, leurs théories et leurs croyances à propos des situations et des problèmes qu'ils ont à résoudre. Ces confrontations provoquent des conflits d'idées qui, s'ils sont exposés et argumentés ouvertement, entraînent des ruptures, des déstructurations et des restructurations dans les représentations individuelles et collectives. Dans une approche sociocognitive, la dimension sociale de l'apprentissage ne se réduit pas à une simple opportunité de remise en question, elle imprègne les apprentissages. Les individus apprennent dans un mouvement d'intériorisation progressive de connaissances historiquement construites et situées dans un contexte social et culturel. Cette intériorisation s'effectue au cours de leurs interactions qui les engagent dans un processus de négociations de sens et de production de concepts susceptibles d'être utilisés dans les situations de leur vie quotidienne. Dans les deux perspectives, la transformation des représentations

⁷⁷ Les plus explicites sont Nonaka & Takeuchi (1997) qui présentent un modèle de management « milieu-haut-bas » de gestion des connaissances.

⁷⁸ L'apprentissage par observation fait référence au "modeling", traduit également par apprentissage par modelage et par apprentissage vicariant.

⁷⁹ Cette catégorisation est inspirée de celle que propose Yves Bertrand dans son ouvrage sur les théories contemporaines de l'éducation, chapitres 3 et 5 et celle que proposent Bourgeois et Frenay (2001)

des individus dépend de facteurs sociaux, par exemple, la présence de points de vue contrastés, la position des acteurs et la légitimité dont bénéficient leurs points de vue.

Organisationnel

Les théories de l'apprentissage ont pour tradition de proposer une explication des processus sous-jacents et des conséquences de l'apprentissage pour l'individu. Elles tentent de comprendre comment un individu acquiert des savoirs et des comportements, comment il construit des connaissances et/ou comment il mobilise des compétences dans des situations particulières. Ces théories tiennent compte éventuellement de facteurs sociaux et organisationnels : l'école, par exemple. Dans ce cadre explicatif, l'organisation constitue une variable médiatrice, pouvant faciliter et freiner les processus d'apprentissage individuel. Passer de l'apprentissage individuel à l'apprentissage organisationnel implique un changement de perspective, car ce dernier ne peut être considéré comme la somme des apprentissages individuels : ceux-ci constituent une condition nécessaire mais non suffisante de l'apprentissage organisationnel. Chacun sait que des individualités compétentes ne constituent pas automatiquement une équipe victorieuse.

Ce changement de perspective, nous pouvons le construire autour de deux axes :

- l'émergence et la mise en place concertée d'un cadre qui situe les apprentissages individuels en les inscrivant dans l'action collective de personnes qui ont conscience de constituer un groupe organisé, qui définissent et analysent leur action et les effets produits auprès des élèves et de leurs familles ;
- la mise en place intentionnelle, par une autorité institutionnelle légitime, de dispositifs de régulation qui permettent 1° de mobiliser les ressources et les contraintes qui rendent possible le développement d'une action collective réflexive 2° de constituer une mémoire active des savoirs et des savoir faire accumulés et de favoriser leur diffusion au sein de l'ensemble de l'établissement scolaire.

Parler d'apprentissage organisationnel signifie que les personnes apprennent non seulement pour elles-mêmes mais aussi pour l'établissement auquel elles sont attachées, au nom de celui-ci. Cela implique que les personnes aient conscience que la qualité, l'efficacité éducative et pédagogique de leur établissement est davantage liée à la capacité de l'équipe éducative de faire face collectivement à des problèmes éducatifs et d'apprentissage des élèves plutôt qu'à un travail pédagogique juxtaposé des enseignants. Cela pose la question de l'identité des enseignants, de leur identification à l'établissement scolaire qui les emploie ainsi que de leur capacité d'entrer dans un travail collectif réflexif. Par ailleurs, la complexité du travail éducatif jointe à l'autonomie professionnelle liée à la forme scolaire, ont pour effet qu'un travail collectif n'est possible que si les enseignants en éprouvent le bien-fondé et se constituent en commanditaires de ce travail collectif, et non en exécutants de procédures et de méthodes décidées par d'autres et qui leur sont plus ou moins imposées. C'est pourquoi, la position de la direction est délicate : il lui revient de réunir les conditions d'un tel travail collectif, tout en gardant une distance suffisante de façon à ce que la conduite opérationnelle de l'action puisse être davantage portée par des opérateurs professionnels de terrain.

Ce premier axe ne suffit pas pour transformer le travail de collaboration en apprentissage organisationnel ; en rester là conduit dans le meilleur des cas à se trouver devant des groupes d'enseignants volontaires et motivés, dont la performance demeure néanmoins assez fragile car dépendante de la mobilité des enseignants dans la carrière, avec le sentiment d'un travail toujours à recommencer, très lié aux dynamiques personnelles et au registre relationnel. Le deuxième axe implique un travail de gestion et de régulation proprement organisationnelles portant essentiellement sur deux objets : le travail collectif des enseignants et le management des connaissances. La description des trois cas d'établissements scolaires fournit de nombreuses illustrations de ce travail de gestion et de régulation effectué par les trois directions.

De nombreux facteurs, partiellement du ressort de la direction, conditionnent le développement de pratiques collectives réflexives de l'équipe éducative : l'élaboration d'une vision pédagogique et éducative à laquelle les enseignants peuvent adhérer et son inscription dans le projet d'établissement ; le recrutement et la constitution d'un groupe d'enseignants suffisamment stable et aux compétences suffisamment diversifiées ; l'instauration d'un climat de sécurité et de protection suffisantes des personnes qui permette une expression directe et franche des problèmes éducatifs et pédagogiques rencontrés dans les pratiques quotidiennes ; l'organisation de moments d'évaluation du travail de collaboration ainsi que des prises d'information concernant les effets

(non)produits auprès des élèves et de leurs familles ; la mobilisation de ressources diverses et la saisie d'opportunités de l'environnement, etc.

La gestion (management) des connaissances a pour objectifs essentiels le transfert des connaissances et des compétences entre les enseignants dans l'espace (cycles, implantations, sections) et dans le temps (particulièrement pour les nouveaux enseignants), ainsi que le développement d'une culture d'établissement ouverte et centrée sur les apprentissages des élèves. Le management des connaissances se réalise par la mise en place délibérée et régulée de différents types de dispositifs, par exemple : une certaine formalisation des savoirs et des savoir-faire qui permet leur stockage, leur communication et leur partage ; l'incorporation de ces savoirs et savoir-faire dans des procédures collectives de travail pédagogique, des outils d'animation et de travail pédagogiques avec les élèves, une structuration du temps et des modes d'occupation de l'espace, des expositions ouvertes au public des réalisations et des acquis, etc. Le transfert des compétences est également favorisé par la mise au point de dispositifs d'observation, de coaching et de travail en coprésence facilitant la socialisation des nouveaux enseignants mais également celle d'enseignants expérimentés entre eux. Enfin, la compilation d'informations dans des registres et de documents dans des classeurs communs sont de nature à faciliter le travail de préparation des enseignants, à pérenniser leurs apprentissages.

5.2. L'apprentissage organisationnel s'élabore à partir d'une situation problème articulée à une mission et perçue comme pouvant faire l'objet d'une modification

Ce deuxième principe théorique situe le processus d'apprentissage organisationnel dans une logique de résolution de problèmes :

- qui affectent l'atteinte d'une mission significative pour l'établissement scolaire,
- qui sont issus de transformations des environnements auxquels l'équipe éducative est confrontée,
- qui prennent valeur de défi pour quelques personnes disposées à y faire face,
- renforçant ainsi en cas de succès, même partiel, les capacités d'action et d'évolution de l'établissement scolaire.

La confrontation à des situations problématiques perçues comme des problèmes à résoudre est présentée par nos auteurs de référence comme un élément déclencheur du processus d'explicitation et de questionnement de connaissances tacites et des modes d'agir habituels au sein de l'organisation (théories d'usage chez Argyris & Schön, 2002 ; spirale de la création des connaissances chez Nonaka & Takeuchi 1997). Le fait qu'un problème soit reconnu comme commun par un ensemble de personnes devient un point de repère collectif, de nature à catalyser les intérêts des professionnels impliqués et à mobiliser des réseaux dans les processus d'innovation et de changement au sein des organisations (Bernoux, 2002, Fleury et al., 2000).

Toutefois, les problèmes ne sont pas des données intangibles ; ils constituent eux mêmes des construits sociaux. Les incertitudes qui affectent le fonctionnement de l'organisation, en l'occurrence les classes et l'établissement, sont plus ou moins tolérées, naturalisées, ou au contraire combattues. Ces situations seront considérées comme des problèmes par les acteurs selon leurs définitions des situations scolaires. Une incertitude devient un problème à partir du moment où elle affecte significativement les résultats de l'action collective ou les logiques d'action des différents acteurs (Dupriez, 1999). Cela apparaît à plusieurs reprises dans les descriptions de cas : problèmes récurrents concernant la discipline des élèves ; comportements d'évitement de certains élèves lors des ateliers d'apprentissage ; difficultés pour les plus jeunes élèves (5-6 ans) de s'autoréguler lors de ces ateliers.

Toutefois, si un événement particulier peut être, à l'occasion, considéré comme déclencheur d'un processus d'apprentissage organisationnel, il n'est pas toujours évident de pouvoir se référer à des événements concrets et identifiables. Sur un plan théorique, il nous semble trop restrictif de considérer le processus d'apprentissage organisationnel comme principalement réactif à des événements plus ou moins contingents issus de l'environnement. Ce processus peut également être considéré comme proactif, correspondant à une visée d'amélioration des produits éducatifs. Le plus important n'est sans doute pas de déterminer ce qui est premier d'une volonté d'adaptation à une transformation de l'environnement ou d'une volonté de transformer cet environnement ; l'important est vraisemblablement qu'il y ait conjonction d'une visée, d'une volonté et d'une

prise en compte de situations particulières qui permettent de concrétiser la visée en objectifs plus ou moins opérationnels.

Même dans le cas où il serait permis de penser qu'un événement a exercé un pouvoir déclencheur dans un processus d'apprentissage organisationnel, il serait illusoire de réduire l'explication du déclenchement à un effet mécanique de pure adaptation et d'occulter les processus sociocognitifs qui donnent sens à cet événement et l'intègrent dans une visée plus large. En clair, on peut penser qu'un événement ne pourra être à l'origine d'un processus d'apprentissage organisationnel que s'il fait l'objet d'une problématisation collective. C'est pourquoi nous préférons parler de situation problème significative, qu'il s'agisse d'une situation passée, d'un événement particulier, d'un changement perçu dans l'environnement ou dans l'organisation. La situation peut prendre la forme d'une finalité, d'une visée, d'une priorité d'objectifs, de buts ou de résultats souhaités.

La situation problème significative constitue un problème identifié et analysé collectivement : il ne s'agit pas seulement de plaintes émises ni de jugements portés sur un problème ou une situation mais d'un processus d'attribution de sens plus ou moins partagé qui recouvre les éléments suivants :

- la situation est identifiée et définie comme problème par un certain nombre d'acteurs ;
- la situation est conceptualisée : des mots, des concepts sont utilisés et produits pour la décrire ;
- la situation est mise en relation : des liens avec d'autres phénomènes sont établis ;
- la situation est mise en perspective : des conséquences et des solutions sont émises.

Les plaintes, aussi nombreuses, fortes ou émotives soient-elles, peuvent constituer un indicateur de la perception d'un écart, d'une faille, qui une fois problématisée est susceptible de générer un processus d'apprentissage organisationnel. La situation problème comporte des dimensions à la fois cognitive, sociale et affective ; elle est significative en ce qu'elle touche les acteurs, leurs intérêts et leurs rapports avec l'objet problématique. Elle mobilise les énergies, suscite des réactions affectives, conduit les acteurs à prendre position les uns par rapport aux autres.

Toute situation problème n'acquiert pas nécessairement un caractère signifiant pour les acteurs et n'est pas automatiquement une source potentielle d'apprentissage organisationnel. Il est raisonnable de penser que plus une situation problème est liée au "core business", au(x) métier(s) de base de l'établissement scolaire, plus elle est susceptible de constituer un objet (un enjeu) collectif professionnel en rapport avec les finalités et les pratiques de cette école. Cela ne signifie pas que des objets "périphériques" ne puissent, dans l'absolu, faire l'objet d'un apprentissage collectif. Néanmoins, en dehors de la fonction propédeutique que cet apprentissage collectif peut représenter pour le travail en équipe, il y aura moins de probabilité qu'un tel apprentissage ne s'enracine durablement au sein de l'établissement du fait de son moindre pouvoir mobilisateur pour l'ensemble des acteurs.

L'intérêt des situations problème rencontrées est qu'elles indiquent des écarts entre d'une part, des états, des résultats, des objectifs désirables ou souhaitables aux yeux des personnes qui en font le constat et d'autre part, des états, des résultats constatés et objectivés. Comme nous l'avons dit, la problématisation d'une situation implique un travail d'objectivation, de conceptualisation et de mise en relation avec d'autres éléments susceptibles d'apporter de l'intelligibilité à la situation problème, et enfin une mise en perspective en termes de recherche de solution, de buts à atteindre et de stratégies d'action à entreprendre. Il importe de considérer la nature du défi que revêtent pour les personnes les buts à atteindre suite à la prise en compte de la situation problème significative. La littérature scientifique portant sur la théorie des buts (Levy Leboyer, 1998) dans le domaine de la motivation au travail a mis en évidence l'effet mobilisateur que peut représenter pour les individus le processus de fixation de buts. Certaines conditions paraissent devoir être remplies pour que l'effet mobilisateur se produise : que les buts soient fixés par les individus eux-mêmes ou bien qu'ils acceptent comme justifiés des buts fixés par autrui, par exemple, un supérieur ; que ces buts représentent un défi qui paraisse à la portée des personnes qui les émettent et qui les poursuivent. La motivation chute si les buts paraissent d'emblée hors de portée (extravagants, p.ex.), ou bien au contraire s'ils paraissent trop faciles à atteindre et ne représentent plus un défi.

Enfin, il importe de se garder d'une vision trop linéaire du processus d'apprentissage organisationnel entre un point de départ, un incident qui va conduire à une situation problème, et un point d'arrivée qui serait l'atteinte

des objectifs correspondant, par exemple, à la fin d'un projet, ou à une cérémonie de remise d'un prix ou d'un label acquis. Comme tout phénomène social humain, le processus d'apprentissage organisationnel est récursif, parfois aléatoire, fait de boucles de rétroactions, de circulation d'informations qui transforment par le biais des interactions les schèmes cognitifs, les attitudes, les espoirs et les craintes des personnes concernées par ce processus. Nous sommes bien conscients que le découpage que nous faisons du processus d'apprentissage organisationnel en sept principes théoriques peut renforcer une vision linéaire et mécaniste de l'objet d'étude. Notre souci d'objectivation nous amène à construire des indicateurs permettant une observation relative de processus diffus et complexes. Il ne convient pas, toutefois, de considérer ces indicateurs et les principes théoriques qui les fondent indépendamment les uns des autres.

5.3. L'apprentissage organisationnel suppose un processus d'objectivation, de réflexion critique et de controverse

La production/création de connaissances partagées au sein de l'organisation passe par un important et délicat travail collectif portant sur l'explicitation des savoirs, des savoir-faire, des croyances, des valeurs, des attitudes, des méthodes, dispositifs et procédures de travail, des manières d'agir, de communiquer, de décider, d'évaluer la progression de l'action, etc., c'est-à-dire de tout ce qui permet à des opérateurs professionnels, en l'occurrence des enseignants, de mener, avec plus ou moins de succès, des tâches complexes d'éducation, d'enseignement et de formation.

La difficulté du travail d'explicitation réside dans le fait que les opérateurs n'ont qu'une conscience floue et diffuse des ressorts et des ressources qu'ils mobilisent dans leurs actions concrètes en situation (face aux élèves, p.ex.); en d'autres termes, une grande partie des conduites professionnelles sont largement automatisées, comme d'ailleurs elles le sont pour d'autres actes de la vie quotidienne tels que la marche, la conduite automobile, la manière de s'adresser à autrui. C'est pour cette raison (conduites automatisées) qu'il est difficile d'être conscient de ce que l'on fait au moment même où on le fait, d'autant plus que penser à ce que l'on fait au moment même où on le fait est une source possible de maladresse⁸⁰! Nous savons faire, mais nous avons oublié comment nous savons faire ... voire d'autant plus que nous sommes experts. En effet, l'expert a beaucoup de difficulté à donner précisément les catégories de pensée qui lui ont fait poser tel comportement précis à tel moment donné : il se référera globalement à son expérience passée, voire à son intuition, et il refusera d'être enfermé dans des catégories précises, un peu comme le musicien artiste qui ne pourra pas faire référence aux gammes ni même à la partition pour rendre compte d'un moment musical où il s'est montré inspiré.

Cette distance entre l'action et le savoir d'action⁸¹ permet de comprendre pourquoi, depuis des décennies, en analyse psychologique du travail, des scientifiques⁸² interviewent les opérateurs, après les avoir filmés en situation réelle, sur la base du visionnement du film et en procédant par verbalisation lors d'arrêts sur image. Ces entretiens, confrontés à d'autres entretiens d'opérateurs et soumis à une démarche d'analyse avec l'aide éventuelle d'un analyste, est de nature à produire (rendre explicite) ce que Argyris & Schön (2002) ont appelé les théories d'usage⁸³ et qu'ils distinguent des théories professées. Ces dernières sont beaucoup plus accessibles aux opérateurs ; elles sont socialement acceptées et professionnellement valorisées, et elles sont invoquées à l'occasion d'enquêtes, de rapports, de rencontres avec les parents, l'inspection, le Pouvoir organisateur. Comme cela a été expliqué plus haut, ces auteurs estiment que l'accès aux théories d'usage à l'œuvre dans une organisation nécessite un processus d'investigation organisationnelle (objectivation, réflexion critique, modification de représentations) qui permet

- d'explicitier des théories implicites plus ou moins partagées fondant les actions éducatives et pédagogiques menées dans l'établissement et en particulier dans les classes ;

⁸⁰ Il est redoutable, par exemple, d'expliquer à son passager la bonne manière de se garer en marche arrière entre deux voitures le long d'un trottoir, *en même temps* que l'on procède à ces manœuvres.

⁸¹ Le savoir qui permet et justifie l'action en situation, à distinguer du savoir *sur* l'action qui fait l'objet de communications dans les associations professionnelles, de manuels, s'enseigne à l'université, etc.

⁸² Yves Clot (2001) en constitue une bonne illustration

⁸³ Cf. supra Ch. V, 5.3, §3

- de les mettre en question, par confrontation aux résultats obtenus, à d'autres indicateurs, à des incidents critiques, ainsi que par débat sur les conceptions mobilisées ;
- de s'interroger sur les théories professées au sein de l'établissement, aussi bien celles qui sont reprises dans des documents que celles qui s'expriment autour d'une tasse de café.

Nonaka & Takeuchi⁸⁴ (1997) mettent également au cœur de leur théorie de la création des connaissances organisationnelles le processus de conversion de connaissances tacites en connaissances explicites, qu'ils appellent extériorisation. Comme expliqué plus haut, il s'agit de repérer des connaissances tacites (intuitions, impressions, modes opératoires) plus ou moins communes aux opérateurs (ici, les enseignants et la direction) au travers d'indicateurs : des objets, l'organisation du temps et de l'espace, des gestes, des croyances, des procédures, etc. et de les formaliser, par exemple en explicitant concrètement les modes opératoires, les objectifs visés, les indications, les processus cognitifs mobilisés, les théories de l'apprentissage convoquées, etc. Les voies d'expression peuvent être diverses : dessins, schémas, associations d'idées, descriptions de faits vécus, utilisation plus ou moins systématique de grilles d'analyse.

Les trois descriptions de cas repris dans ce rapport comportent des épisodes pouvant illustrer cette démarche d'explicitation : mise au point d'outils d'animation d'ateliers pédagogiques, débat à bâtons rompus sur la discipline à imposer aux élèves, préparation d'une exposition de projets réalisés dans l'école. Le processus d'explicitation permet de clarifier le cadre de l'action, les personnes qui y participent, les modes de collaboration et de coordination, les conceptions différentes qui sous-tendent l'action. Il permet de percevoir le problème sous différents angles et de différencier des points de vue. L'objectivation et la réflexion critique ne se réduisent pas à l'émission de jugements : il ne s'agit pas de s'épancher, de se décharger, de se plaindre, ni d'émettre de vagues opinions. L'objectif est de faire surgir des observations et des perceptions concernant une situation problème, de confronter ces observations et perceptions et de les soumettre à une analyse argumentée. La réflexion vise à aborder de manière critique et tangible la situation problématique, d'en examiner les relations – les mécanismes, les circonstances et les implications – afin de prendre distance et d'envisager diverses pistes de solution.

Le processus d'objectivation ne se confond pas pour autant avec une sorte de devoir de transparence : tout n'est pas bon à dire sur tout, en tout lieu et en toute opportunité. Des zones de recul, d'intimité, de confidentialité, la segmentation de l'information sont tolérables, voire salutaires puisqu'elles permettent de maintenir des protections pour les personnes ainsi que la sécurité nécessaire pour entrer en interaction et développer les activités. Toutefois le climat régnant dans l'équipe et entre les personnes peut renforcer à l'excès ces besoins de protection et de sécurisation : l'on peut voir apparaître des modes de communication marqués par les rétentions d'information, les ambivalences, les ambiguïtés dans le traitement de l'information (ce que Argyris et Schön (2002) ont appelé les boucles défensives⁸⁵) et qui risquent progressivement de paralyser ou de rendre impossible l'approche collective des problématiques éducatives et pédagogiques. Nous aborderons à la fin de l'exposé de ce 3^e principe théorique la question de la confiance en soi, en l'autre et dans le cadre organisationnel.

Les processus d'objectivation et de réflexion critique supposent la possibilité de controverse, c'est-à-dire la possibilité de mettre à plat collectivement les problèmes, de les discuter ouvertement, d'opposer des points de vue et de s'exposer à la critique. Plusieurs approches ont abordé la question de la controverse sous les dimensions cognitive, sociale et affective.

D'un point de vue cognitif, la controverse est l'expression au collectif de la réflexion intérieure du sujet ; il discute avec ses pairs du sens de la tâche, de sa pertinence, de ses limites, et il confronte ses avis avec ceux de ses pairs. Elle donne lieu à des conflits sociocognitifs où les représentations des personnes sont confrontées, remises en question et, éventuellement, transformées (Doise et Mugny, 1997, Bourgeois et Nizet, 1997). Bourgeois et Frenay (2001) ont mis en évidence un ensemble de caractéristiques des situations de controverse susceptibles de produire des apprentissages individuels (modification et complexification des représentations) :

⁸⁴ Cf. supra Ch. V, 5.3, §5

⁸⁵ Cf. supra Ch. V, 5.3, §7

- la présence, au plan cognitif, d'éléments de représentation incompatibles, la qualité de l'argumentation des différents points de vue, la recherche d'un accord autre que le compromis ou la soumission ;
- l'existence, au plan sociorelationnel, d'une symétrie suffisante des statuts des personnes en interaction, la présence d'une relation d'aménité faite de convivialité et d'estime réciproque.

La controverse arrête son cours une fois que ce lien d'aménité est rompu. C'est le cas lorsque l'action collective s'organise dans les établissements selon des modes qui favorisent l'évitement des conflits par un consensus de surface (la paix des objets) ou des arguments d'autorité. Dans les établissements scolaires, installer un mode d'ajustement négocié où le conflit d'idées a sa place demeure peu fréquent (Dupriez, 2003, Derouet et Dutercq, 1997). Nous avons rencontré plusieurs établissements où le « respect des personnalités »-selon l'expression des enseignants- prévaut. Plutôt que de discuter des conceptions pédagogiques qui les animent et qui orientent leurs pratiques, plusieurs équipes reconnaissent préférer maintenir la paix dans les relations et d'éviter le conflit. Dans d'autres, les enseignants se sont résolus à adopter le dispositif pédagogique ou bien ils ont quitté l'établissement : « certains sont partis, les autres se sont adaptés ».

Ces processus de controverse, d'objectivation et de réflexion critique ne se limitent pas à des opérations rationnelles réflexives ou stratégiques. Pour de nombreux auteurs (Argyris et Schön, 2002, Nonaka et Takeuchi, 1997, Prax, 2003, Alter, 2000, Fleury et alii, 2000), la qualité des relations interpersonnelles basée sur la confiance et la qualité des modes de communication sous-tendent ces processus et autorisent d'exposer à la discussion les éléments problématiques qui sont au cœur des pratiques. Dans ce sens, les sentiments font partie intégrante des discussions, des négociations de sens des acteurs pour comprendre, faire passer ou appuyer les points de vue.

La confiance est un mélange de rationalité, de sentiment, d'évaluation (Ogien et Quéré, 2006) qui se réalise dans un processus qui consiste à avoir confiance. Celui-ci opère comme une attente qui fait que chacun attend de l'autre qu'il manifeste des actes qui montrent qu'il connaît et respecte des règles; c'est une croyance dans ce double ajustement où chacun des protagonistes engagés dans une relation croit qu'il va de soi que l'autre restera fidèle à ces attentes ordinaires. La confiance se traduit aussi par la fiabilité en quelqu'un, en ses compétences (expert, professionnel). Dans ce cas, la confiance relie trois éléments au moins : celui qui a confiance, celui ou ce qui est digne de confiance et les enjeux du lien de confiance. C'est l'ajustement mutuel des individus sur ces enjeux qui maintient le lien de confiance. Pour ces auteurs, la mise en évidence d'intérêts communs ne suffit pas pour expliquer et comprendre les liens de confiance qui se maintiennent. La confiance se comprend aussi par le désir de perpétuer une relation, de diminuer l'incertitude et rendre stable son environnement (interpersonnel, social et matériel), par la réputation à assurer, par l'importance que représente cette relation pour les personnes engagées, et par amour ou par amitié notamment dans les relations familiales. La confiance n'est pas seulement interpersonnelle, on peut se fier également à des mécanismes (voiture, avion), à des dispositifs sociaux ou à une institution (confiance en la justice).

Nous considérons la confiance à trois niveaux : la confiance en soi, la confiance en les autres et la confiance dans un cadre.

- La confiance en soi correspond à un sentiment d'auto-efficacité individuel et collectif (Bandura, 1997). Elle permet de comprendre comment les individus s'engagent dans des actions. La confiance constitue dans ce cas un facteur de motivation. Elle se traduit par la fiabilité de l'individu en ses propres aptitudes et les attentes quant aux résultats et au contrôle de l'activité.
- Pour entrer dans un processus de controverse et de critique interindividuelle, la confiance interindividuelle, interpersonnelle implique une relation au moins duale : dévoiler ses sentiments et pensées, ses stratégies, exposer son point de vue à la critique, critiquer le point de vue de l'autre, ces processus d'explicitation supposent que la parole ne soit pas ensuite trahie, détournée à d'autres fins et d'autres registres (personnel, public, familial, professionnel) que ceux qui lient les personnes engagées dans l'interaction.
- La confiance dans le processus, dans les dispositifs organisationnels, c'est à dire dans les structures et les procédures sur lesquelles s'appuie le processus de controverse. Dans ce cadre, les individus sont à la fois digne de confiance en tant que personne et en tant que représentant institutionnel ; la direction,

par exemple, fait figure à la fois de personne susceptible de confiance et d'une autorité garante de dispositifs fiables.

Effectivement, dans les trois descriptions de cas, l'on s'aperçoit que les directions mettent beaucoup d'énergie et d'inventivité à favoriser les interactions entre les enseignants et à entretenir les dispositifs qui donnent sens au travail de collaboration et de concertation.

5.4. L'apprentissage organisationnel se construit dans un processus de production et d'appropriation par les acteurs de connaissances professionnelles et organisationnelles plus ou moins partagées

Pour Nonaka & Takeuchi (1997), les connaissances implicites et explicites détenues par les individus au sein d'une organisation constituent une ressource fondamentale pour cette organisation. Comme n'importe quelle ressource, celle-ci (les connaissances) peut être inexploitée, gaspillée, mal utilisée ou développée. Cela relève de la responsabilité des dirigeants, notamment les directions, mais également de la responsabilité des opérateurs professionnels, à savoir les enseignants. Comme nous venons de le définir au point précédent (3^e principe), il convient de considérer le notion de connaissances de manière extensive, c'est-à-dire comprenant des savoirs, des savoir-faire, des croyances, des valeurs, des attitudes, des méthodes, dispositifs et procédures de travail, des manières d'agir, de communiquer, de décider, d'évaluer la progression de l'action, etc. qui permettent à l'établissement scolaire de s'atteler aux missions d'éducation et de formation des élèves qui lui sont confiés.

Pour Nonaka & Takeuchi⁸⁶ (1997), la spirale de la création de connaissances organisationnelles comprend des cycles itératifs de conversion de connaissances (socialisation → extériorisation → combinaison → intériorisation → socialisation) impliquant des individus, des groupes, des départements qui produisent, transforment, s'approprient et partagent ces connaissances dans un projet organisationnel (re)défini en interaction avec leurs dirigeants. Le produit de ces itérations peut consister en des variations mineures de dispositifs, en une intériorisation (automatisation) de manières de faire, en des remises en question de conceptions dominantes, voire en des ruptures par rapport à des pratiques passées. Ce processus d'itération se retrouve chez d'autres auteurs auxquels nous nous sommes référés dans la partie théorique. Ainsi pour Alter (2000), le processus d'innovation ordinaire peut se réaliser par la succession d'appropriations banales, quotidiennes, un peu comme l'artisan qui ne produit jamais deux œuvres exactement les mêmes. Ces réappropriations successives mettent en jeu un phénomène de traduction⁸⁷ (Fleury et alii, 2000, Callon, 1986) de la part des acteurs qui leur donnent sens en fonction des intérêts qu'ils portent, des buts qu'ils poursuivent et des spécialisations (métiers, compétences, disciplines) qu'ils maîtrisent.

Alors que les auteurs auxquels nous nous référons parlent de connaissances organisationnelles, nous avons préféré dans la formulation du 4^e principe théorique utiliser la formule connaissances professionnelles et organisationnelles. Comme nous l'avons défini dans le 1^{er} principe théorique, les apprentissages organisationnels se produisent au travers des individus qui apprennent pour eux-mêmes mais en agissant dans une démarche collective au nom de l'organisation. Dans le champ scolaire, le concept d'organisation doit être questionné : correspond-il à une entité juridique (qui peut constituer une fiction pour les personnes) ?, à une implantation (proximité dans l'espace) ?, à une filière d'études (enseignement préscolaire) ?, à un réseau scolaire ? En outre, dans le champ scolaire les organisations sont très poreuses : des enseignants peuvent travailler dans plusieurs établissements ; plusieurs établissements peuvent relever d'un même Pouvoir organisateur, par exemple une commune, une municipalité ; les établissements contribuent à la formation de futurs enseignants par le biais des stages ; ils participent à la recherche scientifique en accueillant des chercheurs. Bien entendu, des enseignants peuvent s'identifier et apprendre au nom de leur établissement : les descriptions des trois cas en constituent de saisissantes illustrations tant la référence à "notre école, nos projets" est présente dans les activités que les enseignants de l'athénée Marcel-Pagnol et de l'école St-Maxime développent. Dans le troisième cas, on le retrouve chez cet enseignant qui cherche à marquer son établissement en produisant des "feuilles d'exercices" originales.

⁸⁶ Cf. supra Ch. V, 5.4, §2

⁸⁷ Cf. supra Ch. V, 5.4, §2

Toutefois, le champ scolaire est traversé par un corps professionnel, les enseignants, qui peut constituer également une source importante de référence et d'identité, même s'il est peu organisé en tant que corps⁸⁸. Evidemment l'apprentissage pour un tel corps professionnel est beaucoup plus lent et diffus et relève vraisemblablement d'autres stratégies de développement que l'apprentissage organisationnel.

Comme nous l'avons défini dans le 3^e principe, l'apprentissage organisationnel engage l'activité cognitive, mobilise les énergies et implique émotionnellement les personnes concernées. A l'occasion de conflits sociocognitifs, de tentatives d'actions pédagogiques plus ou moins réussies, de moments collectifs de réflexivité, des processus de transformation et de modélisation des représentations individuelles et collectives peuvent se produire, de nouvelles manières d'agir peuvent émerger et se fixer dans des exercices, dans des expériences conduites avec les élèves, dans des procédures d'animation. C'est bien à cela qu'Alter⁸⁹ (2000) se réfère lorsqu'il définit l'innovation comme un processus collectif de transformation d'une découverte, d'une invention en pratiques ; et poursuit en disant que la valeur d'une innovation repose moins sur la qualité intrinsèque de l'invention que sur la capacité collective des acteurs de lui donner sens et usage et d'utiliser des espaces de liberté. Les réappropriations successives que subit l'"invention", s'effectuent au niveau des représentations, des objets et des pratiques. Elles impliquent les manières de faire et d'être, les règles, les valeurs et les croyances sur lesquelles se fondent les actions. Elles s'incorporent dans des objets, des dispositifs, des espaces et des temps que les acteurs s'approprient. Ces connaissances deviennent propres, sont incarnées par ceux qui s'en emparent. Les acteurs vont traduire l'"invention" c'est-à-dire la transformer, la déformer, la détourner de la conception première pour répondre aux enjeux qui sont les leurs. Et c'est par cette traduction que d'autres acteurs comprendront à leur tour la valeur de la nouveauté et l'utilité qu'elle peut représenter pour eux.

Ce processus de traduction implique un certain consensus (Moscovici et Doise, 1992) au sens où les acteurs se rassemblent autour d'un objet problématisé auquel ils s'identifient. Ils partagent un noyau de significations communes tout en prenant distance et en s'autorisant des réinterprétations individuelles. Dans ce sens, le consensus traduit une pensée commune tout en permettant des prises de distance, des réinterprétations et des différences individuelles. Le consensus est selon ces auteurs, nécessaire lorsque les humains veulent s'associer, décider ou agir ensemble. Il ne relève pas de l'imposition mais de l'exploration des points de vue et des possibles solutions à travers l'échange et la délibération. Son processus comprend les critiques réciproques, des compromis, des désaccords et des sacrifices. Une fois consenti, par conviction ou par confiance, il est l'œuvre de tous et accepté de tous ceux qui ont participé au processus. Ce qui fait sa force ce n'est pas le degré d'accord mais la participation et l'engagement de chacun dans le processus. Le consensus s'établit autant par un processus d'accord sur le noyau central des représentations d'un objet que par les prises de distance qu'il autorise sur les éléments périphériques de ces représentations (Letor, 2003).

Les modes de régulation⁹⁰ que suppose l'apprentissage organisationnel correspondent à l'idée d'un compromis négocié (Dupriez, 2003) qui amènerait les enseignants à s'ajuster et à négocier les orientations et les choix concrets relatifs au travail au sein de l'établissement. Pourtant, plusieurs études ont montré que la dimension du travail collectif est faible dans les établissements scolaires (Tardiff et Lessard, 1999, Barrère, 2002) et que, lorsqu'ils travaillent ensemble, les enseignants débattent rarement et ouvertement de leurs conflits d'idée (Dupriez, 2003), si ce n'est pour quelques enseignants volontaires fortement engagés dans la poursuite de projets concrets (Bonami, 1996). Une direction charismatique est susceptible d'amener le consensus dans l'établissement autour d'un projet ou d'une vision pédagogique, mais cela n'implique pas pour autant un travail de collaboration par ajustements mutuels. La plupart du temps la coordination du travail collectif prend la forme d'une « paix autour des objets » qui garantit aux protagonistes de garder sous silence les objets de désaccord, d'éviter le débat tout en poursuivant leurs activités de manière juxtaposée (Derouet et Dutercq, 1997).

⁸⁸ En comparaison des médecins, des avocats, des architectes, des réviseurs d'entreprise, des notaires, etc.

⁸⁹ Cf. supra Ch. V, 5.4, §5

⁹⁰ Dupriez (2003) développe un modèle qui permet de décrire les modes de régulation des relations sociales présents dans les établissements scolaires. Le premier axe distingue le degré d'accord présent dans l'établissement scolaire (deux pôles : accord-désaccord) et le second distingue l'intensité de l'activité politique au sein de l'établissement (deux pôles : activité politique faible (stabilité) - activité politique intense (instabilité)). Le croisement de ces deux axes met en évidence quatre modes de régulation des relations : le consensus (accord-activité politique faible), le compromis négocié (accord-activité politique intense), l'opposition ou le conflit (désaccord-activité politique intense) le pacte de non-agression (désaccord-activité politique faible).

Les études sur l'innovation et la traduction nous apprennent que ce processus de réappropriation prend du temps, qu'il est discontinu, partiellement imprévisible et peu programmable. Il est rendu possible grâce aux zones d'incertitude et de liberté qui régissent les relations sociales au sein de l'organisation ainsi qu'à la capacité des acteurs à s'en emparer. Il implique également que les personnes acceptent de ne pas vouloir être propriétaires de leurs idées, et que celles-ci soient triturées et transformées lors des appropriations successives. Le caractère peu contrôlable et peu programmable de ce processus ne signifie pas pour autant qu'il ne puisse faire l'objet de pilotage et de régulation de la part de responsables (Garant, 1996 ; Tilman et Ouali, 2001 ; Castin, 2005). Au contraire, les trois cas d'école repris dans ce rapport font apparaître les directions comme des personnages-clés des dynamiques observées et qui s'apparentent aux processus d'apprentissage organisationnel et/ou d'innovation : détermination d'une visée et d'un cadre général pour l'action, souci de cohérence et d'implication des personnes à certains moments clés du processus, apports et stimulation intellectuels, dispositifs d'inclusion des nouveaux enseignants, moments de recul permettant de jeter un regard réflexif sur les processus en cours ainsi qu'une information adaptée aux acteurs internes et externes à l'établissement scolaire.

5.5. L'apprentissage organisationnel se traduit par la production de traces collectives et la constitution d'une mémoire organisationnelle

Dans les 2^e, 3^e et 4^e principes théoriques, nous avons décrit et explicité plusieurs facettes des processus conduisant à la production de connaissances plus ou moins partagées et à leur incorporation progressive dans les représentations, mais aussi dans les gestes, les manières de faire et d'être des personnes, ainsi que dans leurs croyances (principes et valeurs) concernant les rapports interpersonnels et sociaux au sein de l'organisation et des environnements auxquels elles sont confrontées.

Dans le 1^{er} principe théorique, nous avons posé le caractère pérenne de l'apprentissage organisationnel en regard des apprentissages individuels et en sous-groupes. Comme condition de cette durabilité, qui se manifeste au delà des mobilités individuelles et de groupes, nous posons notamment "la mise en place intentionnelle, par une autorité institutionnelle légitime, de dispositifs de régulation qui permettent (...) de constituer une mémoire active des savoirs et des savoir-faire accumulés et de favoriser leur diffusion au sein de l'ensemble de l'établissement scolaire⁹¹". Il convient donc de distinguer et d'articuler 1° les traces d'un processus plus ou moins spontané/dirigé d'apprentissage collectif 2° les dispositifs de régulation mis en place intentionnellement en vue de recueillir ces traces, de les formaliser et de les mettre à la disposition des personnes concernées, dans le temps et dans l'espace.

Comme nous l'avons déjà mentionné, les traces d'un processus d'apprentissage collectif sont diversifiées et s'inscrivent dans les représentations, dans les objets, dans les techniques, dans les dispositifs développés au sein de l'établissement scolaire. Ces traces constituent une sorte de première couche de mémoire active pour les personnes et les sous-groupes au sein de l'organisation comme le montrent clairement les trois descriptions d'écoles reprises dans ce rapport. Par exemple, certaines procédures mises en place -un organigramme apposé à l'entrée de l'école ou près du bureau de la direction, des jeux créés ou transformés, l'organisation d'ateliers, la disposition spatiale des classes et des espaces adjacents aux classes, les modalités d'une évaluation- constituent autant d'évidences pour les acteurs concernés auxquels elles rappellent les questionnements et les transformations opérées. D'autres traces symboliques inscrites dans des représentations plus ou moins partagées se manifestent dans les discours, à travers notamment des concepts produits, des métaphores, des histoires, des principes auxquels les personnes se réfèrent dans leurs pratiques, dans leurs manières de faire et d'être, d'entrer en relation. On en retrouve quelques exemples dans les trois cas décrits : la préparation des projets en "araignée" ; les "bouts de ficelle" pour signifier une pédagogie active ; le concept de "jeu" d'éveil, de mémoire, de stratégie, etc., lors de la préparation des ateliers.

De telles traces constituent un résultat spontané d'une action collective beaucoup plus que le fruit d'une visée programmée de participants à l'action collective. En effet, l'apprentissage collectif ne se programme pas, il se donne à voir. Néanmoins, comme expliqué lors du 1^{er} principe théorique⁹², le "travail collectif des enseignants" peut faire l'objet de procédures de gestion et de régulation proprement organisationnelles,

⁹¹ Cf. supra Ch. V, 5.5, §2

⁹² Cf. supra Ch. V, 5.5, §4

notamment dans le chef de la direction. Ainsi le processus de constitution d'une mémoire active peut être préparé ou plutôt activé en amont et en cours de l'action collective : tenue et préparation des réunions, gestion de la prise de notes, mise à disposition des rapports, présence de classeurs (espace et matériel prévus) sur les lieux de l'action pédagogique, moments prévus ou organisés d'évaluation et de recul critique, apports d'informations en retour sur l'action. Bien entendu, de telles mesures ne constituent pas, en soi, une garantie de production d'un apprentissage collectif, d'autant plus si elles prennent pour les acteurs concernés (enseignants, direction voire inspection) une allure bureaucratique : c'est-à-dire si elles paraissent constituer une fin en soi, traduisant un souci de contrôle administratif, plutôt que paraître constituer une source d'appui utile au déroulement de l'action collective réflexive.

Nous venons de le voir, le "travail collectif des enseignants" peut faire l'objet d'un travail de gestion et de régulation proprement organisationnelles, notamment dans le chef de la direction. Cette action collective réflexive constitue en quelque sorte, la matière première d'un apprentissage qui sera qualifié d'organisationnel s'il s'inscrit dans le projet institutionnel et s'il fait partie des meubles de l'établissement scolaire. Cela est perceptible dans la description des trois cas d'école : la pédagogie par projets multiples et diversifiés, le souci d'instauration d'une pédagogie active de la différenciation, et enfin une pédagogie par ateliers résolument articulée sur les apprentissages cognitifs des élèves.

La transformation du travail collectif des enseignants en apprentissage organisationnel nécessite plusieurs conditions qui ont déjà été évoquées :

- l'élaboration d'une vision à laquelle les enseignants peuvent adhérer et son inscription dans le projet d'établissement; cette élaboration se réalise dans la durée : une bonne dizaine d'année pour deux des cas d'école repris dans ce rapport;
- l'insertion de moments de réflexivité, de recul critique argumenté sur la base d'informations en retour concernant l'action en cours ou en voie d'être terminée : dans les trois cas, les projets ou les ateliers;
- la constitution d'une mémoire organisationnelle qui s'appuie sur les traces des apprentissages collectifs, qui se construit par le biais de dispositifs et de procédures de recueil, de formalisation et de stockage des ces traces traduites en connaissances et qui relève de ce qui est appelé aujourd'hui le management des connaissances: dans les cas, l'aménagement des locaux et le rangement des jeux, l'exposition des travaux réalisés et le classeur des planifications en araignée.

Reprenant ce que nous avons dit à la fin du 1^{er} principe théorique⁹³, la gestion (management) des connaissances a pour objectifs essentiels le transfert des connaissances et des compétences entre les enseignants dans l'espace (cycles, implantations, sections) et dans le temps (particulièrement pour les nouveaux enseignants), ainsi que le développement d'une culture d'établissement ouverte et centrée sur les apprentissages des élèves. Le management des connaissances se réalise par la mise en place délibérée et régulée de différents types de dispositifs, par exemple ; une certaine formalisation des savoirs et des savoir-faire qui permet leur stockage, leur communication et leur partage ; l'incorporation de ces savoirs et savoir-faire dans des procédures collectives de travail pédagogique, des outils d'animation et de travail pédagogiques avec les élèves, une structuration du temps et des modes d'occupation de l'espace, des expositions ouvertes au public des réalisations et des acquis, etc. Le transfert des compétences est également favorisé par la mise au point de dispositifs d'observation, de coaching et de travail en coprésence facilitant la socialisation des nouveaux enseignants mais également celle d'enseignants expérimentés entre eux. Enfin, la compilation d'informations dans des registres ou des supports informatiques et le rangement de documents dans des classeurs communs sont de nature à faciliter le travail de préparation des enseignants, à pérenniser leurs apprentissages.

Nous avons vu que le processus de constitution d'une mémoire active peut être activé en amont et en cours de l'action collective par des procédures de gestion et de régulation du "travail collectif des enseignants". Le management des connaissances décrit dans le paragraphe précédent se situe davantage en aval de l'action collective, même s'il s'appuie sur les traces des apprentissages produites au cours de l'action collective. Les dispositifs ainsi mis en place participent au processus de production de connaissances par le biais de leur stockage et de leur utilisation à des fins de transfert (et de réappropriation) de connaissances et de compétences, et par là de diffusion au sein de l'établissement scolaire. Ce processus de constitution d'une

⁹³ Cf. supra Ch. V, 5.5, §8

mémoire active, à la condition de ne pas être perçue comme répondant à une logique administrative, est susceptible également de participer à la fonction critique qui est centrale dans une dynamique d'apprentissage organisationnel. En effet, cette fonction critique peut être activée par un regard rétrospectif collectif portant sur l'état des connaissances et des compétences au sein de l'organisation, sur les modalités qui favorisent la résolution des problèmes, la pertinence des dispositifs mis en place en regard des objectifs poursuivis, le questionnement même de ces objectifs.

A ce niveau, les acteurs de l'organisation sont amenés à occuper une position méta (métacognition, métacommunication, etc.) qui implique de considérer et d'explicitier les modes de production des connaissances et des compétences organisationnelles, les manières de se concerter et de collaborer au sein de l'organisation, les conditions et la culture de débat, d'évaluation, bref à questionner les cadres de fonctionnement et d'apprentissage de l'organisation. Cette position méta par rapport aux projets institutionnels et aux conceptions pédagogiques ou éducatives mobilisatrices (projets, pédagogie active, apprentissages cognitifs des élèves) est présente à des degrés divers dans les trois descriptions de cas. A l'athénée Marcel-Pagnol, la régulation semble se réaliser plutôt par le départ des personnes qui ne peuvent inscrire leur travail d'enseignant dans la conception pédagogique dominante de l'établissement. Dans cet établissement comme à l'école des Sentiers, peu de moments de remise en question directe voire même indirecte n'ont été observés. A l'école St-Maxime, les enseignants et la direction s'interrogent de manière récurrente sur le bien fondé de leurs actions : dans le cycle 5/8, ils décident d'arrêter l'expérience des ateliers pour mieux réfléchir à ses implications; en même temps, la direction et les enseignants font part de leur malaise et de leur stress quotidien. Il faut dire que la remise en cause constructive des cadres institutionnels et des personnes qui les portent est grande consommatrice de temps, d'énergie cognitive et émotionnelle, et source d'incertitude voire de conflit. Il est vraisemblable que les tâches d'éducation et de formation nécessitent un minimum de stabilité et de sécurité du contexte d'apprentissage difficilement conciliable avec une remise en question permanente de ce même contexte. Cette question sera abordée lors de la présentation du 7^e principe théorique.

5.6. L'apprentissage organisationnel implique des dispositifs de type adhocratique

Nous posons le 6^e principe théorique en prolongement du 2^e qui situait le processus d'apprentissage organisationnel dans une logique de résolution collective de problèmes identifiés comme pertinents par rapport à une mission ou à un objectif poursuivi par l'organisation. Certaines situations problème significatives revêtent une valeur de défi pour des personnes qui, se sentant interpellées, tentent d'y faire face par des initiatives pédagogiques ou éducatives plus ou moins nouvelles pour l'établissement scolaire et les personnes concernées. Il y a ici jonction et recouvrement entre les processus d'apprentissage et d'innovation organisationnels qui sont d'ailleurs abordés par des courants théoriques différents : Schön & Argyris, Nonaka & Takeuchi, pour l'apprentissage organisationnel ; Callon & Latour, Alter, pour l'innovation, auxquels nous ajouterons Mintzberg (1990). Nous nous sommes principalement inspirés des quatre premiers auteurs pour élaborer les principes théoriques 1 à 5 ; nous nous inspirerons davantage des autres auteurs pour les principes 6 et 7.

A travers le 6^e principe, nous nous posons une double question, ou plus exactement une question à double facette :

- la première a trait aux ressources humaines : quelles personnes et/ou quels types de compétences sont en mesure de faire face avec efficacité aux situations problème identifiées ? Comment ces personnes se mobilisent-elles ?
- la seconde a trait à l'organisation du travail : quels types de structures (dans le temps et dans l'espace), quels types de partenariat, etc., permettent à ces personnes de manifester leurs compétences et de faire face avec efficacité aux situations problème identifiées ?

Un premier niveau de réponse à cette question peut être trouvé chez Mintzberg (1990) qui, dans sa théorie des configurations organisationnelles, a défini un idéal type de l'organisation innovante sous le nom d'organisation adhocratique⁹⁴ qui présente les caractéristiques suivantes :

- création de groupes de projet,
- en vue de répondre aux attentes/besoins spécifiques de "clients" ou d'utilisateurs ;
- structure provisoire dans le temps (disparaît dès que la situation problème significative est "traitée"),
- regroupant des compétences diversifiées utiles pour la prise en compte de la complexité de la situation problème et pour les stratégies d'action à mettre en place ;
- groupe d'opérateurs qualifiés qui s'adjoignent des personnes externes au département ou à l'organisation considérée (p.ex. des clients ou utilisateurs ; des spécialistes en des domaines précis d'analyse et d'action),
- dont la mission est définie en concertation avec le sommet stratégique de l'organisation (en l'occurrence, le Pouvoir organisateur des établissements),
- qui alloue des ressources (supplémentaires, extraordinaires) pour la durée du projet.

D'autres travaux (Bonami, 1996, 1998) ont montré les avantages et les limites de la configuration adhocratique pour les établissements scolaires. C'est pourquoi, dans l'énoncé du 6^{ème} principe théorique, nous postulons que l'apprentissage organisationnel implique la mise en œuvre de dispositifs de type adhocratique, plutôt que d'une organisation adhocratique (de l'établissement scolaire) trop instable et trop consommatrice en ressources de toute nature en regard des exigences de couverture des besoins éducatifs et de la continuité de l'action pédagogique.

Deux des trois descriptions de cas repris dans ce rapport illustrent clairement ce principe : l'athénée Marcel-Pagnol et l'école St-Maxime. Aux classes de type traditionnel (un enseignant titulaire, une classe, un groupe d'âge) se superposent, dans un cas, une pédagogie par projets et, dans l'autre cas, des ateliers de jeux par cycle. Ces activités pédagogiques et éducatives nécessitent la mobilisation de ressources externes (des partenariats dans le cadre des projets, des parents dans le cas des ateliers) et internes (coordination de projets, mini-équipes pour les ateliers). Les structures sont flexibles (temporalité liée à la vie des projets ; nouveaux projets, nouvelles équipes) et évolutives (en réponse à des besoins d'apprentissage précis et diagnostiqués dans le cas des ateliers). Les directions sont très présentes en matière d'aide à la structuration des dispositifs mis en place.

Dans ces deux cas d'écoles, on peut relever également une forte pression sur le temps (la ressource la plus importante car la moins disponible), signe de l'intensité de la charge prise par les enseignants. Elle se traduit dans le premier cas (Marcel-Pagnol) par l'insistance donnée au caractère informel des pratiques de concertation : la flexibilité de l'organisation du travail nécessitée par la poursuite, en même temps, de projets de nature diverse ne permet pas de prendre du temps pour des formalités, à savoir un calendrier de réunions non directement justifiées par les besoins de coordination des projets. Dans l'autre cas (St-Maxime), il suffit de se référer à la narration de la réunion de concertation de cycle reprise sous le vocable "la course"⁹⁵, où l'on voit les protagonistes arpenter les étages de l'école, jongler avec un ordre du jour manifestement très chargé et traiter les diverses questions avec des interlocuteurs chaque fois différents.

Mintzberg étudie les caractéristiques de fonctionnement des organisations et des entreprises innovantes ; les sociologues de l'innovation considèrent un espace social plus large comprenant différents types d'organisations et/ou d'acteurs qui interagissent. Ainsi, pour Callon (1986) et Alter (2000), l'innovation passe par la constitution d'un réseau d'acteurs qui s'approprient et donnent sens à une invention ou à une situation problème qu'ils investissent. La prise en charge de la situation problème s'accompagne de phénomènes d'association d'acteurs, de formation d'alliances et d'extension du réseau au-delà de l'organisation. Ceci peut nous aider à comprendre comment des "inventions" (qui pourront devenir des innovations s'il y a un processus d'appropriation collective) ont pu être introduites au sein de contextes organisationnels. Ainsi l'école St-Maxime a pu voir le jour sur la base d'une coalition d'intérêts momentanée (et improbable !) de parents, d'une enseignante porteuse d'une vision pédagogique et d'un responsable diocésain. A l'athénée Marcel-Pagnol, la suggestion d'une inspectrice a éveillé un intérêt de la direction et de quelques enseignants, qui

⁹⁴ Néologisme construit à partir de l'expression latine *ad hoc*, passée depuis longtemps dans la langue française, et signifiant "destiné expressément à cet usage" (Le Petit Robert, 1990, p.24)

⁹⁵ Cf. supra Ch. V, 5.6, §6

saisissent l'opportunité de financements européens permettant le détachement d'enseignants pour des projets spécifiques. Plus modestement, à l'école des Sentiers, le renouveau pédagogique est porté par l'échevin de l'enseignement qui s'appuie sur une institutrice (devenue directrice) reconnue par ses pairs et qui tente d'ouvrir son établissement à des partenariats (sollicitations) extérieurs.

Pour Fleury et alii (2000), les acteurs (qu'ils soient internes ou externes à l'établissement scolaire) entrent en relation dans un contexte de travail par l'intermédiaire d'objets techniques ou symboliques. Le tout forme un réseau professionnel fait de maillons humains et non humains qui prennent corps dans des dispositifs sociotechniques. Les acteurs s'échangent des informations, des documents, des objets, des grilles, des plans. Ces objets rendent visible le réseau, le font exister tout en introduisant des règles d'usage qui s'installent entre les acteurs. Ces associations relèvent de relations à caractère informel et mettent en action des systèmes d'échanges de type « don contre don » (Mauss in Alter, 2000, p.275) sur lequel prend place la dynamique de production et d'appropriation des connaissances. Ce réseau est prioritairement orienté vers l'action et ne cherche pas la constitution ou le maintien des structures. Dans ce sens, les acteurs sont liés par des conventions de type conjoncturel, définies par la situation problématique, et qui s'appuient sur la confiance des acteurs entre eux, dans les objets et dans les dispositifs qui les lient. Le réseau se dissout une fois l'action finie, mais demeure réactivable et constitue ainsi une ressource potentielle pour l'organisation.

5.7. L'apprentissage organisationnel implique une déstabilisation / reconstruction des modes d'action organisés

La démarche d'apprentissage organisationnel ouvre, du moins au niveau des intentions, la possibilité d'examiner, de questionner et de modifier les manières de penser et d'agir en vigueur au sein de l'organisation. En effet, l'apprentissage organisationnel tel que nous l'avons défini dans le 3^{ème} principe théorique implique la mise à plat, l'explicitation des théories en usage dans les pratiques pédagogiques et éducatives quotidiennes ainsi que le questionnement des théories professées au sein de l'établissement scolaire. Les controverses susceptibles de se produire autour de situations problème significatives facilitent ce processus d'explicitation de l'implicite et de questionnement de ce qui est professé. On l'aura compris l'apprentissage organisationnel comprend une facette déstabilisatrice des modes habituels (largement automatisés) de penser et d'agir. Dans le même ordre d'idée, le fait de parler d'innovation ou de nouveauté comporte de facto une critique ouverte ou larvée de l'ordre ancien, des habitudes établies ; au point, qu'une nouveauté, une invention (p.ex. les compétences pédagogiques) apparaît, dans une phase initiale, bizarre, dépourvue de sens, inappropriée, incompréhensible.

Comme nous l'avons exposé dans la partie théorique de ce rapport, Alter (2000)⁹⁶ situe le processus d'innovation dans le double registre de la destruction (structures sociales, modes habituels d'agir) et de la création (progrès, vie, inventivité) rendant compte des ambivalences et des réticences chez les opérateurs professionnels concernés. La création de nouveauté et la destruction d'habitudes nous conduisent au cœur du processus organisationnel, dans la relation dialectique changement/stabilité qui le fonde. Les finalités poursuivies dans une démarche d'apprentissage organisationnel recouvrent l'idée de changer, d'innover, afin d'améliorer les services éducatifs et pédagogiques fournis aux élèves. Ces finalités ne sont pas univoques et contiennent une part d'ambiguïté qui permet leur traduction par les acteurs. Chacun y voit ses intérêts et leur donne sens en fonction de sa position sociale et de la situation dans laquelle il se trouve. De même, le processus d'innovation est partiellement chaotique, non prévisible et non programmable ; il se développe, au moins momentanément, contre l'ordre établi.

La description des trois cas d'école laisse apparaître quelques éléments de lutte contre un ordre établi - éléments toujours délicats à interpréter car de nature idéologique. Ainsi pour l'école St-Maxime, le projet mobilisateur qui a fédéré le réseau momentané d'acteurs et permis l'ouverture de l'établissement scolaire était de créer une école alternative à celles qui existaient dans la proche région. Pour l'école des Sentiers, l'échevinat, la direction et le groupe des enseignants mobilisés qualifient de période de stagnation les années durant lesquelles la direction précédente était en place, et qui fait office de repoussoir. Pour l'athénée Marcel-Pagnol, l'indice est plus hasardeux mais pourrait être lié au combat identitaire (relaté dans le site web) d'une école officielle laïque au sein d'un environnement semi-rural à dominance catholique.

⁹⁶ Cf. supra Ch. V, 5.7, §2

Pour clarifier ce que la démarche d'apprentissage organisationnel est susceptible de déconstruire/reconstruire sur le plan proprement organisationnel, nous ferons de nouveau appel à la théorie des configurations organisationnelles de Mintzberg (1990) et à nos travaux antérieurs sur le pilotage et l'implantation des innovations dans les établissements scolaires (Bonami & Garant, 1996).

Il est banal de faire le constat que la classe constitue l'unité architecturale de base de l'école ; c'est à cela que, depuis plusieurs siècles, l'on reconnaît les établissements scolaires en Europe, aux Amériques, et depuis la colonisation en Afrique. Cette classe symbolise également l'unité organisationnelle de base : un enseignant (un seul à la fois), un groupe d'élèves, un niveau d'âge ou plus exactement d'étude. Le travail en classe tant pour les élèves que pour les enseignants est rythmé en heures de cours. L'heure (le plus souvent de cinquante minutes !) constitue l'unité de temps qui structure

- les semaines, toutes identiques durant une même année scolaire ;
- les programmes d'études : autant d'heures de français, de mathématiques, d'étude du milieu, de langues, d'éducation physique, etc. ;
- la gestion administrative des ressources humaines : calcul du temps plein et du temps partiel ; NTTTP⁹⁷ qui définit les nombres et les types de personnes affectables à un établissement.

Cet exemple montre bien le caractère mécaniste (Mintzberg, 1990) du système et de l'établissement scolaire traditionnel : standardisation de l'espace-temps et jusqu'à un certain point des programmes, règles strictes d'affectation des enseignants et des élèves, hiérarchies des fonctions (inspection, direction, enseignant, élève), des niveaux d'études (les petits et les grands), la division en filières d'études, etc. A y regarder de plus près, l'exemple indique également le caractère professionnel (Mintzberg, 1990) du système et de l'établissement scolaires : en effet, l'enseignant se trouve seul dans la classe avec ses élèves ; durant les cours, la porte de la classe n'est quasiment jamais franchie⁹⁸ par un adulte. Le travail de l'enseignant est peu contrôlable et peu contrôlé ; il dispose souvent d'une importante latitude dans le choix des méthodes pédagogiques, des exercices, des manuels. C'est en ce sens que Weick (1976) définit les organisations éducatives comme des systèmes lâchement couplés⁹⁹ : une fois que les enseignants et les élèves sont répartis suivant les règles bureaucratiques et professionnelles, la coordination entre les parties est faible ; les processus décisionnels locaux (très décentralisés, puisque chaque enseignant prend les décisions opérationnelles qui concernent son travail) ne sont pas bloqués par les contraintes ressenties en d'autres lieux.

Le processus d'apprentissage organisationnel, tel que nous l'avons défini dans les principes théoriques et illustré à partir des trois descriptions de cas, ne relève pas du fonctionnement habituel d'une configuration mécaniste ni d'une configuration professionnelle. Le processus d'apprentissage organisationnel met en oeuvre des dispositifs adhocratiques (cf. 6^e principe) caractérisés d'une part par une flexibilité qui s'accorde mal avec la standardisation stricte de l'espace-temps et de modes de penser notamment hiérarchiques, et caractérisé d'autre part par un engagement collectif au nom de son organisation qui s'accorde mal avec les modes d'agir de professionnels isolés dans leur travail, très soucieux de leur autonomie (indépendance ?) et d'un certain confort.

Une des forces de la configuration professionnelle est précisément la faiblesse des coûts de coordination d'opérateurs, qualifiés par leur formation initiale et continue, agissant de façon très autonomes en contact direct avec les usagers (les élèves) et s'efforçant de fournir un travail de qualité, aiguillonnés par leur conscience professionnelle. C'est d'ailleurs ce type d'organisation qui a fait le succès de l'école et lui a permis de faire face à la massification de l'éducation. Le problème est qu'en cinquante ans le monde a beaucoup évolué et l'école moins, puisqu'elle est organisée pour fournir un cadre protecteur de nature à favoriser les apprentissages des jeunes élèves. Par ailleurs, si l'on en croit Mintzberg (1990), les organisations professionnelles aussi bien que les organisations mécanistes sont les plus efficaces dans le sens où leurs

⁹⁷ NTTTP (Nombre total de périodes professeurs) : enveloppe globale d'heures d'enseignement dont dispose l'établissement en fonction du nombre d'élèves et de paramètres socio-économiques

⁹⁸ Moins d'une fois par an par l'inspection ; une visite de la direction peut-être interprétée comme un désaveu ou un contrôle ; les collègues sont présents dans leurs propres classes ; les parents sont les bienvenus lors des réunions prévues à cet effet.

⁹⁹ *Loosely coupled system* (traduit également par "faible interdépendance structurelle")

faibles coûts de coordination leur permettent de traiter de grandes séries de personnes (élèves, patients, cas sociaux) ou d'objets (production industrielle) ; mais le prix à payer est qu'elles sont également les organisations les plus routinières pour les opérateurs qui y travaillent. En effet, quoi de plus répétitif (bien que chaque fois différent !) que de donner une leçon pour un enseignant, faire une anamnèse pour un médecin ou donner des soins pour un infirmier !

Sur la base d'un tel diagnostic, il est permis de comprendre pourquoi depuis une quinzaine d'années les réformes éducatives de nombreux pays mettent l'accent sur l'innovation au quotidien ainsi que sur le travail de collaboration pour revitaliser le travail enseignant et faire face aux nombreux défis de l'éducation et de la formation. La seule juxtaposition d'enseignants dans les classes ne permet vraisemblablement pas de faire face à des défis complexes comme par exemple l'augmentation de la réussite des élèves quelle que soit leur origine sociale, la scolarisation intégrée plutôt que ségréguée d'élèves affectés par des handicaps, la reconnaissance et le respect des diversités culturelles. Faut-il pour autant renoncer à la forme scolaire que constitue l'enseignement au sein de classes stables et structurées, et se lancer dans des expériences dynamisantes mais également incertaines quant aux résultats qui pourront être obtenus ? La description des trois cas montre que l'organisation de classes dites traditionnelles est maintenue, tout en y articulant des dispositifs assez complexes de projets ou d'ateliers d'apprentissage.

Les processus d'apprentissage organisationnel et d'innovation étant coûteux en ressources de toute nature, et notamment en énergie cognitive, affective et relationnelle, il y a des limites dans les investissements qui peuvent être demandés aux élèves, aux enseignants, aux directions. On ne peut adopter des changements sans un minimum de restructuration de l'organisation du travail : cela reviendrait sinon à ajouter des contraintes supplémentaires sans prise en compte des charges existantes. Aussi, des choix doivent pouvoir être effectués, des priorités être émises et des deuils effectués. Ces processus ont à être pilotés ; la responsabilité finale en revient à la direction en lien avec le Pouvoir organisateur. Il s'agit de faire la balance et de poser la question : qu'est-ce qui est perdu ? A quoi renonce-t-on ? Quelle sécurité, quelle sérénité, quelles certitudes sont perdues ? Qu'est-ce que ce processus engendre au niveau de l'utilisation des ressources ? Qu'est-ce que ce processus met en avant ? Qu'est-ce qui est construit, gagné, apporté eu égard aux objectifs de l'organisation et des différents acteurs ainsi que par rapport à l'environnement ?

Chapitre VI

Leadership transformationnel, pratiques de collaboration et concertation et apprentissage organisationnel

6.1. Introduction

De nombreuses recherches ont mis en évidence que les organisations apprenantes (développant à travers et au delà des personnes et des équipes des connaissances et des compétences leur permettant d'agir de manière appropriée et durable) sont dirigées par des responsables manifestant des caractéristiques de "leadership transformationnel". Ces recherches ont montré l'utilité du leadership transformationnel pour augmenter la satisfaction, l'engagement et l'efficacité dans une organisation; elles ont favorisé une meilleure compréhension des dynamiques du leadership, et mis en évidence comment le leadership transformationnel se conjugue avec les modes de direction nécessaires dans l'organisation apprenante (Hunt, 1999).

Dans ce chapitre, nous préciserons tout d'abord le concept de leadership transformationnel. Nous commenterons ensuite en regard de ce modèle les investigations que nous avons réalisées dans les établissements scolaires de l'enseignement fondamental.

6.2. Définitions du leadership transformationnel

Les études relatives au leadership se sont radicalement modifiées dans les années quatre-vingts par l'apparition du paradigme des leaderships transformationnel, transformatif, charismatique, ainsi que d'une série de publications et de recherches sur ces thèmes (Hunt, 1999). Nous présentons ici brièvement les modèles du leadership transformatif de Bennis et Nanus (1985) ainsi que celui du leadership transformationnel de Bass (1985, 2000).

Selon Bennis, on peut observer chez "les meilleurs leaders"

- (1) une capacité de ralliement par la vision reliant le présent et l'avenir, motivant par le projet;
- (2) une capacité de transmission de cette vision par des moyens variés afin de construire une interprétation partagée (ils remplissent alors le rôle d'"architectes sociaux");
- (3) une capacité à gagner la confiance des interlocuteurs par leur constance et leur sens de la médiation;
- (4) un développement personnel fondé sur une auto-image positive ainsi qu'une image de l'autre positive.

Dans cette ligne, les compétences observées auprès de ces leaders sont 1° le management de l'attention : l'aptitude à communiquer un sens du résultat, du but ou de la direction qui est de nature à attirer les interlocuteurs; 2° le management de la signification : l'aptitude à créer et à communiquer une signification de façon claire et compréhensive; 3° le management de la confiance : l'aptitude à être quelqu'un de cohérent sur qui l'on peut compter, et 4° le management de soi: l'aptitude à se connaître soi-même et à utiliser ses aptitudes dans le cadre de ses limites, en termes de forces et de faiblesses.

Selon Bass, un leader peut être transactionnel ou transformationnel (il peut d'ailleurs utiliser les deux modes de leadership en même temps). Le leader transactionnel prend en considération les intérêts et besoins personnels des membres à travers des renforcements positifs (récompenses, éloges...) et des renforcements négatifs lorsque le partenaire ne remplit pas ses engagements. Le leader transformationnel se centre sur le concept de soi et le développement de l'estime personnelle des membres de l'institution; il fait en sorte que ceux-ci soient conscients des questions importantes pour l'organisation, qu'ils mobilisent leurs intérêts pour la réussite des objectifs de l'organisation, le développement professionnel continu et les missions de l'organisation.

Le leader transformationnel se caractérise par quatre traits :

1. Une capacité de ralliement par un leadership charismatique, inspiré et stratégique, se présentant lui-même comme exemple ; une capacité au quotidien d'écouter attentivement son interlocuteur et de traduire ses propres visées de manière simple, ouverte et constante, à travers des moyens variés, visant à construire une interprétation partagée au niveau de l'établissement.
2. L'apport d'une stimulation intellectuelle pertinente, relative aux objectifs de l'organisation et aux méthodes pour les atteindre; un questionnement des *a priori* et de cette manière un soutien du développement de la créativité, de l'innovation, du risque calculé, de l'investigation et de l'expérimentation contrôlée.
3. Une attention intense et une implication dans le développement professionnel individualisé des capacités d'apprentissage de chacun de ses collaborateurs, que ce soit sous des formes classiques de formation ou dans le développement des savoirs d'action à travers le travail quotidien.
4. L'apport recherché de "récompenses en situation" : introduction d'encouragements par des accompagnements et des dispositifs appropriés, par des félicitations aux personnes et aux équipes (parfois même lors de situations d'échec).

En comparant le modèle de Bennis & Nanus et celui de Bass, on mesure aisément leurs similitudes. Les deux premiers points développés par Bennis & Nanus correspondent aux deux premiers volets du modèle de Bass. Néanmoins, le modèle de Bass (stimulation intellectuelle, développement professionnel individualisé, récompenses appropriées) présente une opérationnalisation plus active dans un registre davantage socio-constructiviste.

6.3. Mise en regard de données issues de notre recherche et du modèle du leadership transformationnel

Nous présenterons les données issues de notre recherche en référence aux quatre grandes dimensions du fonctionnement d'un établissement scolaire que nous avons développées par ailleurs (Garant, 1996) : pilotage, maintenance, interface, symbolique, et nous les mettrons en perspective du leadership transformationnel.

6.3.1. En termes de pilotage de l'établissement

Observations

Nous avons vu, en particulier dans les trois études de cas que nous avons développées, que le chef d'établissement se révèle proactif et volontaire pour entreprendre et impulser une dynamique d'apprenance et de projet. Une autre étude récente réalisée dans l'enseignement fondamental a mis en évidence que le chef d'établissement lui-même n'est pas nécessairement l'initiateur des pratiques nouvelles (méthode, ressources, rapport à des partenaires...) mais qu'il les encourage et les favorise activement et de manière différenciée aux diverses étapes de leur développement : au départ lors de l'invention, puis lors de l'appropriation, enfin lors de l'étape d'institutionnalisation (Castin, 2005).

Le responsable d'un établissement dans lequel se développe une dynamique intégrée d'apprentissage garde une vision globale dans laquelle il (ré)inscrit les activités de base. Il cadre, accompagne et structure le travail collectif et promeut la production de connaissances. Nous avons observé, dans les établissements actifs en termes de concertation, que la direction joue un rôle spécifique d'articulation du niveau "pilotage stratégique" et "pilotage opérationnel" : elle ne travaille pas tellement de manière directive (*top-down*), et pas tellement dans l'accompagnement d'activités émergentes (*bottom-up*) mais elle réalise un maillage "Milieu-Haut-Bas", reliant l'avis des autorités –qui connaissent moins bien qu'eux le terrain- à l'avis des enseignants –qui connaissent souvent moins bien qu'eux les demandes officielles.

Ce mode de gestion est davantage centré sur la tâche à réaliser, sur la traduction des avis entre les acteurs et la construction d'une base commune d'accord, que sur une directivité hiérarchique. Si des priorités sont définies, elles ne sont pas coulées dans une programmation immuable, et leur planification reste flexible et évolutive en fonction des contingences. Le leadership est distribué, partagé, et laisse aux enseignants et aux équipes une part significative d'autonomie.

La notion de pilotage en référence à la collaboration

Le pilotage tel que nous le définissons consiste à guider l'établissement de manière à ce qu'il remplisse efficacement sa mission en servant les objectifs de ceux qui le contrôlent ou qui ont du pouvoir sur lui. Dans le pilotage nous pouvons repérer plusieurs niveaux de décision et d'action : le pilotage stratégique, au niveau macro-institutionnel, qui concerne la définition des politiques et des objectifs ainsi que l'affectation des ressources globales (par exemple le cadre décretaal relatif au pilotage et à la concertation) ; le pilotage de gestion, qui concerne le projet d'établissement et les décisions internes, entre autres relatives à l'organisation des collaborations et des concertations ; le pilotage opérationnel, réalisé par les professionnels de terrain : en ce qui concerne la collaboration, il s'agit à ce niveau de la réalisation et la régulation locale par les enseignants des dispositifs et des activités concrètes .

A chacun des niveaux, le pilotage n'est pas une action parfaitement planifiée et linéaire. Flexible et évolutif, il devrait être relié à l'étude des rapports entre les niveaux de pilotage, ainsi que des écarts entre ce qui est prévu et réalisé, conduisant ainsi aux régulations nécessaires.

En termes de leadership transformationnel

Le modèle du leadership transformationnel présente le leader comme un acteur charismatique qui dispose d'une appréciable marge de liberté. En ce qui concerne le chef d'établissement scolaire, même si celui-ci peut parfois par son action stratégique élargir la marge de liberté dont il dispose, son action de cadre intermédiaire s'inscrit dans celle de sa communauté d'appartenance et de son Pouvoir organisateur. Les qualités visionnaires d'un dirigeant devront donc se conjuguer aux contraintes du contexte dans lequel son action s'inscrit.

C'est dans ce cadre que la gestion Milieu-Haut-Bas prend toute sa place : l'articulation permanente de la visée et de l'action immédiate, voire la reformulation flexible de cette visée dans la dynamique de l'action, sont bien des compétences de registre transformationnel.

6.3.2. En termes de maintenance des ressources matérielles et humaines dans l'établissement

Observations

Nous avons observé la place spécifique de la direction en appui aux actions réalisées : c'est elle qui souvent soutient l'action en garantissant (voire en trouvant) les ressources humaines (collaboration de parents, services sociaux, intervenants externes...) ou matérielles (soutien lié à des projets, répartition des ressources...) nécessaires. En rapport avec les collaborations au sein de l'établissement scolaire, nous avons observé combien la gestion des ressources, qu'il s'agisse de ressources matérielles ou humaines, occupait une place importante. Citons par exemple la recherche et la mutualisation de ressources avec des collègues internes ou externes, avec des parents, des experts extérieurs, des membres de l'inspection... Nous avons vu aussi l'importance de mises en projets stimulantes, à réguler néanmoins pour éviter un stress excessif des équipes.

Le chef d'établissement prévoit des lieux et des temps (formels ou informels) pour le travail de collaboration, pour lequel il veille à ce que soient établies des règles de fonctionnement. Il veille à l'organisation du travail, la planification des réunions selon les besoins, la répartition des équipes, la répartition des rôles dans les activités, l'ordre du jour dans les réunions, les modalités de temps et de lieu des activités. Il coordonne sans rigidité les activités en référence à ces règles, et arbitre en cas de besoin.

Il veille également à la gestion de la mémoire des activités, tant des processus que des productions: production de procédures, archivage, classements, qui permettront de "capitaliser" les productions de connaissances et de compétences.

Il joue un rôle de coach dans le développement professionnel des personnes et des équipes à travers les tâches quotidiennes. Il veille à développer la production des compétences nécessaires : non seulement chez les élèves (avec les enseignants), mais chez les enseignants, les équipes et la direction (pour lui-même). Il gère et

coordonne les savoirs et les talents (Belet, 2003:72) de manière à ce que les enseignants, non seulement développent leurs compétences et une vision partagée, mais, selon l'image de P. Senge, sachent jouer ensemble une mélodie commune.

Il est attentif aux personnes dans leurs dimensions psychologiques et leurs aspects affectifs et émotionnels. Il soutient le développement d'une confiance professionnelle en soi, d'une confiance professionnelle installée entre les collègues et au sein de l'établissement. Il est attentif à la charge de travail en situation d'innovation, qui demande beaucoup d'énergie lorsqu'elle est confrontée aux fonctionnements standardisés des organisations bureaucratiques et des organisations professionnelles.

La notion de maintenance en référence à la collaboration

La maintenance telle que nous la définissons consiste à préserver la stabilité et la continuité de l'organisation à travers les fluctuations internes et externes. C'est donc l'ensemble des actions destinées à augmenter la fiabilité du fonctionnement, à pallier les défaillances éventuelles, à maintenir la continuité dans l'action et dans les finalités.

Sur le plan de l'organisation matérielle des activités de collaboration nous avons relevé l'importance

- d'espaces et de temps de rencontre : sans un environnement spatial minimal adéquat, sans la mise en place d'un horaire qui permet des heures de travail en commun, les démarches concrètes de travail collaboratif marquent des dysfonctionnements ;
- d'outils et de procédures d'organisation et de classement (documents graphiques, classeurs, tableaux...) concernant le travail de la direction, de l'enseignant ou de l'élève, qui permettent de conserver trace et d'utiliser par la suite les productions réalisées;
- de ressources d'information ou de formation, formelle ou sur le terrain (partage et analyse de pratiques) qui permettent aux enseignants et aux directions de développer leurs compétences;
- de stabilité dans les lignes d'action et dans les équipes engagées dans des projets; des mutations non prévues d'enseignants, plusieurs changements successifs de responsable (situations loin d'être exceptionnelles) peuvent nuire gravement au développement des activités.

En termes de leadership transformationnel

Les théories du leadership transformationnel ne prennent pas en considération de manière précise les contingences matérielles et l'intendance de l'action. Elles s'inscrivent dans la distinction entre le leadership (le leader sait ce qu'il "faut" faire, il dynamise) opposé au management (le manager sait ce qu'il "doit" faire, il organise). Comme l'écrit Bennis (1985) "Le leadership est ce qui confère à une organisation sa vision, et l'aptitude à traduire cette vision en réalité". Dans la direction accompagnant un apprentissage organisationnel, l'aspect "management" et l'aspect "leadership" sont l'un et l'autre nécessaires. Diriger c'est effectivement prendre en compte les deux logiques : ouverture et changement, mais sans négliger la sécurité et la stabilité qui en assurent la durée.

Par contre, les théories du leadership transformationnel développent de manière très stimulante la prise en compte et l'appui au développement des collaborateurs. Il ne s'agit pas pour eux de ressources humaines à activer, mais d'une construction commune dans un management de la confiance, de l'écoute attentive, du développement individualisé, du soutien par des reconnaissances et des valorisations significatives. Dans ce cadre en particulier, le développement professionnel et la formation sont vus comme des ressources, auxquelles la stimulation intellectuelle du dirigeant vient également contribuer. Ne perdons pas de vue que le développement des compétences concerne également le dirigeant, et de son « management de soi-même », avec la connaissance de ses forces et de ses faiblesses.

6.3.3. En termes d'interface

Observations

Le chef d'établissement met en place des dispositifs de prise d'information qui l'éclairent sur les demandes de l'environnement et reste à l'écoute du monde qui entoure l'établissement. Il diffuse à l'intérieur de l'établissement les informations pertinentes issues de l'environnement. Il agit comme porte-parole de l'établissement pour mettre communiquer et rendre visible les productions réalisées.

Il contribue à une qualité humaines des rapports sociaux, à un climat favorable aux échanges et aux interactions, interindividuelles et en réseaux. Il est capable d'écouter attentivement, de reconnaître et maîtriser ses émotions mais, au delà de l'écoute, il sait rester attentif aux enjeux individuels et aux inquiétudes sous-jacentes. Il veille à ce que les émotions bloquent moins les échanges parce qu'elles sont reconnues, dites et acceptées. Comme l'écrit Audebert-Lasrochas, 1999:235) "Les peurs admises deviennent stimulation d'action et les colères dépassées se transforment en moteurs d'efficacité. Les difficultés ponctuelles se traitent immédiatement sans attendre qu'elles dégénèrent en pertes et conflits."

Il a développé des compétences de médiation et de négociation, celles-ci étant comprises comme un mode de fonctionnement pour avancer plutôt que comme des techniques de gestion de conflits (Audebert Lasrochas, 1999).

La notion d'interface en référence à la collaboration

L'interface, telle que nous la définissons, consiste à assurer le passage de l'information pertinente pour l'action. Elle comprend à la fois les relations entre l'organisation et l'environnement, ainsi que les relations internes entre sous-systèmes, équipes et personnes.

En ce qui concerne le développement des pratiques de collaboration inscrites à l'intérieur de l'établissement, on relève l'importance

- de systèmes d'information stables, de canaux de communication organisés, qu'ils soient d'ailleurs formels ou informels, par exemple pour diffuser les connaissances produites et les apprentissages auprès des personnes et des équipes;
- d'un accueil et d'un accompagnement particuliers des nouveaux enseignants, entre autres à travers un compagnonnage avec un collègue;
- d'une certaine répétition, d'un recoupement des informations à travers diverses activités. Cela renforce la cohérence et la compréhension des lignes de forces (à condition bien sûr que celles-ci existent).

En lien avec l'extérieur, on relève

- l'explicitation, la mise en évidence de certaines activités clés de l'établissement pour l'environnement de celui-ci ;
- la saisie d'opportunités offertes par l'environnement (ressources, demandes, projets...).
- la mise en réseau avec des institutions (autres établissements, ASBL, institutions communales, etc.), et des partenariats avec des interlocuteurs extérieurs à l'établissement (voisins, informateurs, intervenants...).

En termes de leadership transformationnel

Nous pouvons relier les activités d'interface réalisées par le chef d'établissement à un management de la signification clair et compréhensible, à la présentation d'informations cohérentes et fiables, ainsi qu'aux activités de traduction et de médiation du leader transformationnel.

Ne négligeons pas le fait que, pour se réaliser, le management de l'interface nécessite une opérationnalisation de l'inspiration transformationnelle dans des compétences d'organisation et de mise en place de canaux et de modes de communication appropriés. Autrement dit, l'inspiration a besoin de réalisme et de compétences techniques pour se concrétiser.

Enfin soulignons que la gestion des interfaces internes et externes peut conduire à des tensions entre des priorités différentes selon une polarisation de l'action vis-à-vis des partenaires internes ou externes.

6.3.4. En termes de symbolique

Observations

Parallèlement aux activités de pilotage, le chef d'établissement légitime les activités et leurs processus de réalisation : il légitime l'ouverture à une manière innovante de faire, ou bien au processus d'investigation mis en place pour résoudre une situation problème. Il accompagne aussi la réflexion intellectuelle, l'impact émotionnel et la mise en action des solutions recherchées. Selon la formulation d'Audebert-Lasrochas (1999:235), il facilite l'expérimentation de nouvelles manières de faire et façons de penser, de manière à ce qu'elles puissent devenir un mode habituel de fonctionnement.

Nous plaçons dans la dimension symbolique la possibilité, d'analyser et d'évaluer, dans des temps et des lieux prévus, les manières de faire de l'établissement en termes de changements en profondeur, de second ordre¹⁰⁰. Or ces changements de second ordre peuvent conduire à questionner certains fonctionnements de l'établissement et de la hiérarchie. Pour faciliter cette culture de débat et d'évaluation, il est important

- que le directeur ait acquis lui-même une connaissance de son propre fonctionnement et de celui de l'établissement dans toute sa complexité, et qu'il sache se remettre lui-même en question;
- qu'il puisse organiser une discussion et un débat contradictoire, à partir d'une mise à plat collective d'une question-problème;
- qu'il comprenne avec le groupe que les choix réalisés et la construction de nouvelles démarches ne peuvent se construire sans une déconstruction de dispositions antérieures et nécessitent parfois un deuil, par rapport à celles-ci et par rapport aux possibilités de choix qui n'ont pas été retenues.

Avec d'autres partenaires (enseignants, inspection...) il facilite et promeut une réflexion collective qui capitalise les productions (connaissances, compétences) développées dans l'établissement. Il réalise une tâche *d'architecte de la connaissance* dans l'action collective à laquelle les professionnels se référeront au quotidien.

La notion de symbolique et la collaboration

La dimension symbolique est relative à l'élaboration du sens, aux valeurs exprimées à travers les actions réalisées. Elle favorise l'expression d'une culture propre à l'établissement, sans nier pour autant les sous-cultures.

Dans toute organisation, des symboles plus ou moins forts, reconnus par tous, se construisent et légitiment l'organisation par rapport à l'extérieur, mais tous les actes de la vie d'une organisation sont également porteurs de valeurs symboliques qui renforcent ou modifient le champ de représentation des acteurs, leur appartenance, leurs identités, autrement dit, leur culture.

A partir de nos observations, nous pouvons souligner combien les situations innovantes de collaboration rencontrées s'inscrivent

- dans une culture de questionnement, de débat, voire de controverse;
- dans un climat de confiance minimale en soi-même (en ses compétences précisées, développées puis reconnues), dans les autres (à travers l'habitude d'échange professionnel avec les collègues), et dans l'établissement (dans un cadre de fonctionnement équitable et clarifié);
- dans le fonctionnement institutionnalisé de l'établissement, validées et garanties par les organes de direction. Elles s'accompagnent, le moment venu, de changement de règles ou de normes.

En termes de leadership organisationnel

Beaucoup d'éléments relatifs à la dimension symbolique relèvent directement d'un leadership organisationnel. En premier lieu la présentation d'une vision, l'attention permanente au sens, pour soi et pour les autres, la structuration des connaissances partagées dans une architecture propre, sont des données que l'on retrouve

100 L'analyse systémique fait une distinction importante en matière de changement entre les changements dits de premier ordre, qui modifient des aménagements de forme, et ceux dits de second ordre, qui remettent en cause les principes de fonctionnement.

dans l'apprentissage organisationnel, et dans lequel le dirigeant joue un rôle déterminant. Se retrouvent également, sinon le développement d'une culture de la créativité et du risque, du moins le développement d'une culture du questionnement et de l'investigation.

Conclusions

Le leadership transformationnel met en évidence une projection dans l'avenir, articulée au quotidien, dans un travail d'articulation permanente que l'on retrouve également dans le management de l'apprentissage organisationnel.

Les récents modèles de l'organisation apprenante et du développement de l'apprentissage organisationnel insistent également sur la recherche de cohérence entre les différents aspects du management des hommes, des équipes et des organisations ainsi que par l'exploitation intelligente de synergies qui en résultent (Belet, 2003).

Nous pourrions nous interroger, suivant Zaleznik (1975), sur le fait que, si certains dirigeants se révèlent plus charismatiques et visionnaires, d'autres dirigeants se révèlent plus consensuels et participatifs, et que les fondements personnels et culturels interviennent largement dans le leadership, de même que les nécessités de la situation.

Néanmoins rappelons que Bass (2000), dont le modèle a servi de base à de nombreuses recherches dans le domaine de l'enseignement, observe qu'un responsable non impliqué dans l'action, qui gère uniquement l'organisation matérielle quotidienne et attend que les problèmes surviennent pour les traiter, voire pour "laisser-faire", sera contre-productif en termes d'apprentissage organisationnel. Les leaders transformationnels se considèrent comme des agents de changement, ayant à affronter de nouveaux questionnements. Ils souhaitent aider les enseignants et les élèves à répondre à ces problèmes en les considérant comme des opportunités et des défis.

Nous mettrons donc en évidence chez le responsable d'un établissement « en apprenance », la place d'une nécessaire pro-activité et d'une recherche permanente de maillage du sens à travers des traductions et des médiations.

Une fois de plus, la place fondamentale du dirigeant est soulignée ; n'y a-t-il pas danger de trop mettre sous tension les candidats directeurs s'ils se voient amenés à remplir des tâches de cette complexité ?

Nous pensons que l'apprentissage organisationnel nécessite des compétences de haut niveau, et requiert donc pour le dirigeant, si l'on vise une telle qualité d'apprentissage, une formation qui lui permette de repérer et d'analyser les facteurs en jeu dans l'accompagnement du développement des connaissances et des compétences au niveau des personnes, des équipes et de l'organisation.

Bibliographie

- Alecian et Foucher (1994), *Guide du management dans le service public*, Paris : Editions d'Organisation.
- Alter, N. (2000) *L'innovation ordinaire*, Paris : PUF
- Alter, N. (2002) L'innovation : un processus collectif ambigu. In *Les logiques de l'innovation*, Paris : La Découverte.
- Argyris, C. & Schön, D. A., (2002) *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*, Bruxelles : DeBoeck.
- Audebert-Larochas (1999), *Les équipes intelligentes*, Paris : Editions d'Organisation.
- Bandura (1976) L'apprentissage social. (Traduit par J.-A. Rondal). Bruxelles: Mardaga
- Bandura A. (1997) *Self Efficacy : T he Exercise of Control*. New York. W. H. Freeman and Company
- Barbier, J.-M. (1996) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barrère (2002) Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe? Sociologie du travail, n°44, p.481-497
- Bass B., M. (2000), El futuro de liderazgo en las organizaciones que aprenden, in *Liderazgo y organizaciones que aprenden*, Bilbao : Universidad de Deusto / Ediciones Mensajero.
- Bass B.M. & Avolio B.J. (1995), Transformational leadership and organizational culture, *Public Administration Quarterly*, 17, 112-122.
- Belet D. (2003), *Devenir une vraie entreprise apprenante*, Paris : Editions d'Organisation.
- Bennis W.G. & Nanus B. (1985), *Le secret des meilleurs leaders*, Paris : Interéditions (*The Strategy for Taking Charge*, New York : Harper & Row).
- Bernoux, P. (2002) Changement et innovation dans les organisations, in *L'innovation, levier de changement dans l'institution éducative*, Paris : Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie.
- Bertrand, Y. (1998), *Théories contemporaines de l'éducation*, Montréal : Editions nouvelles.
- Bidwell, C.E. (1965) The School as a Formal Organization. J.G. March (Ed.), *The Handbook of Organizations*, Chicago : Rand McNally.
- Bonami M. et Garant M. (sous la direction de) (1996) *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Bonami, M. (1998) Stratégies de changement et innovation pédagogique, *Education permanente*, n°134 : 125-138.
- Bourgeois, E. et Frenay, M. (2001) *Aperçu historique des théories de l'apprentissage*. Notes à l'intention des étudiants, S.E.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1995) *Pression et légitimation*, Paris : PUF.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997) *Apprentissage et formation des adultes*, Paris : PUF.
- Bouvier A. (2001) *L'établissement scolaire apprenant*, Paris : Hachette, Education.

- Bouvier, A. (2004), *Management et sciences cognitives*, Paris : PUF, coll. Que sais-je ?
- Callon, M.; (1986) *Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la Baie de Saint-Brieuc*. L'année Sociologique, n°36, p. 169-208.
- Callon, M. & Latour, B. (1991), *La science telle qu'elle se fait*, Paris : La Découverte
- Carré Ph. (2005), *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris : Dunod.
- Castin J. (2005), *Le pilotage de l'innovation. Le rôle du directeur d'une école fondamentale dans le transfert de l'innovation*, Mémoire de licence en sciences de l'éducation, Louvain-la-Neuve : FOPA (inédit).
- Clot Yves, Faïta D., Fernandez G., Scheller L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité, *Éducation permanente*, 146, pp. 17-25.
- Cros F. (1993) Peut-on « manager » une innovation à l'école ?, in *L'innovation à l'école, forces et illusions*, Paris : PUF.
- Cros F. (2004) Emergence et installation de l'innovation scolaire : pertinence de la "traduction". In Bronckaert, J.-P. & Gather Thurler, M. (eds) Transformer l'école, Bruxelles : De Boeck Université, p. 59-78.
- Crozier, M. et Friedberg, F. (1977), *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris : Editions du seuil.
- Derouet J.L. et Dutercq Y. (1997) *L'établissement scolaire, autonomie scolaire et service public*, Paris, INRP et ESF éditeurs.
- Doise, W., & Mugny, G. (1997). *Psychologie Sociale et développement cognitif*. Paris: Armand Colin.
- Draelants, H., Dupriez, V. et Maroy, Ch. (2003) Le système scolaire, *Les dossiers du Crisp*, 59.
- Dupriez, V. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers du Girsef*, n°4.
- Dupriez, V. (2003) de l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements, *Les cahiers du Girsef*, n°23.
- Dupriez, V. & Cornet J. (2005) *La rénovation de l'école primaire*. Bruxelles: De Boeck et Larcier
- Ferrary, M. & Pesqueux, Y. (2006) *Management de la connaissance*, Paris : Economica.
- Fleury J., Guingand, G., Lhomme R. (2000) Réseau et innovation. Une perception dynamique du processus de la diffusion des innovations dans les établissements scolaires. *Recherche et formation*, 34 : 11-28
- Garant M. (1996), Modèles de gestion des établissements scolaires et innovation, in M. Bonami et M. Garant (Dir), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*, Bruxelles : De Boeck.
- Garant, M. (1994) *Des projets : références pour une action de qualité*, 2^e édition Bruxelles, Cahiers du Segec, 1998 (avec G. Huget et C. Delory), 1^e édition CCEMP, Liège.
- Garant M. (1996), *Manuel du responsable d'institution*, Bruxelles/Lyon : Chronique sociale/EVO (épuisé)
- Garant M. (2003) *Manual del responsable de la institución escolar*. Mineduc : Chile
- Garant M. (1999, 2002), Pilotage et accompagnement de l'innovation dans un établissement scolaire, in *L'innovation, levier de changement dans les institutions éducatives*, Paris : Ministère de l'Education nationale et de la technologie. Téléchargement : partie 2 du document <http://www.eduscol.education.fr/D0124/levier.htm?rub=126>

- Garant, M. (2003) La participation des acteurs dans l'institution, chemin de démocratie et d'équité ? in Grootaers et Tilman (Eds), *La pédagogie émancipatrice*, Pieterlen : Peter Lang.
- Garant, M, & Bonami, M, (2004), La recherche impliquée comme stratégie d'apprentissage organisationnel, in, Pelletier, G. (Ed), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation*, Paris : l'Harmattan.
- Gather Thurler M. (2000) Changer les établissements pour qu'ils changent l'École : un paradoxe ? in *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris : ESF.
- Hargreaves, D.H. (2000) La production, le transfert et l'utilisation des connaissances professionnelles chez les enseignants : une analyse comparative. Société du savoir et gestion des connaissances. OCDE.
- Hunt J.G. (1999), Transformational/charismatic leadership's transformation of the field : an historical essay, *Leadership Quarterly*, 10, 129-144.
- Latour B. (1995) *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*. Paris : Gallimard
- Laveault, D. Grégoire, J. (1997) *Introduction aux théories des tests en sciences humaines*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Letor, C. (2003) *Intelligence émotionnelle et pratiques pédagogiques en contexte de professionnalisation de l'enseignant : représentations d'acteurs pédagogiques au Chili*, Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de docteur en Sciences de l'Éducation. Louvain La Neuve : UCL.
<http://edoc.bib.ucl.ac.be:81/ETD-db/collection/available/BelnUcetd-12042003-165153/>
- Levy Leboyer, C. (1998) *La motivation dans l'entreprise*, Paris : Editions d'organisation.
- Marcel J.-F. & Piot Th. (2005) *Dans la classe, Hors de la classe*. Institut national de recherche pédagogique.
- Maroy, Ch. (1992) L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Education et Formation*, 27-50.
- Maroy, Ch. & Dupriez, V. (2000) La régulation dans les systèmes scolaires. Propositions théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue française de Pédagogie*, (130), 73-87
- Mintzberg, H. (1982) *Structure et dynamique des organisations*. Paris, Editions d'organisation.
- Mintzberg H. (1984), *Le manager au quotidien. Les dix rôles du cadre*. Paris : Editions d'Organisation.
- Mintzberg, H. (1989) *Le management*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Mouvet, B. Comment tisser entre l'école et son environnement des liens qui contribuent à instaurer des conditions de vie et de travail paisibles dans l'établissement, *Rapport de recherche*, Ministère de l'éducation, Communauté française.
- Moscovici, S., & Doise, W. (1992). *Dissensions et consensus, une théorie générale des décisions collective*. PUF.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997), *La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante*, Bruxelles : De Boeck.
- Ogien, A. & Quéré, L. (2006) *Les moments de la confiance. Connaissances affects et engagements*. Paris : Economica
- Peters, L. (2001) *La concertation dans l'enseignement*, Bruxelles : De Boeck.
- Piaget et Inhelder (1966) *La psychologie de l'enfant*. Que Sais-Je ? n°369. Paris : PUF

- Pichault F. et Nizet, J. (2000) *Les pratiques de gestion des ressources humaines*, Editions du Seuil
- Prax, J.-I; (2003) *Le manuel du knowledge Management*, Paris : Dunod.
- Quinn et al. (1996), *Becoming a master manager*, New York: Wiley & Son.
- Rey, B., Ivanova, D., Kahn S., Robin, F. (2003) *Pistes pour la mise en place des cycles à l'école fondamentale*, Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique.
- Scieur, Ph. *Sociologie des organisations*. Paris : Armand Collin
- Senge P. (1991), *La cinquième discipline*, Paris : First.
- Tardif et Lessard (1999) *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec et Paris : Les Presses de l'Université de Laval.
- Tilman F. et Ouali N. (2001) *Piloter un établissement scolaire. Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école* Bruxelles : Fondation Roi Baudouin/ De Boeck.
- Voyer J.-P.(1998) *Digest sur l'échantillonnage*, notes de cours destinées aux étudiants, S.E.
- Weick, K.E. (1976) Educational Organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, (vol. 21), 1-19.
- Zaleznik A. et Kets de Vries M., *Power and the Corporate Mind*, Houghton Mifflin, cité in Nicole Aubert et al. (1991), *Management*. Paris: PUF, p. 409.