

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

Article de synthèse

Lator, C., Garant, M, Bonami, M.

Introduction

La concertation au sein des établissements scolaires fait l'objet en Belgique francophone d'une obligation légale, visant à contribuer à la professionnalisation des enseignants et à l'amélioration des pratiques pédagogiques. Tenant compte de ce contexte prescriptif¹, le premier objectif de cette recherche est de décrire les réseaux de collaboration formelle et informelle mis en place au sein des établissements scolaires, leurs modalités et leurs objets. Nous avons ensuite pour objectif de mettre en évidence les conditions qui permettent à une équipe d'enseignants de travailler ensemble et de produire des pratiques pédagogiques nouvelles et pertinentes à leurs yeux. S'appuyant sur les théories de l'apprentissage organisationnel (Argyris et Schön, 2002, Nonaka et Takeushi, 1997), nous posons comme hypothèse que des transformations de pratiques, durables et transmissibles au sein d'un établissement, sont le résultat : d'une part, d'un processus collectif d'apprentissage qui remet en question et transforme les "théories d'usage", implicites à l'action, par un processus d'objectivation et de confrontation autour d'objets mobilisateurs ; d'autre part, d'un processus de "traduction" (Callon, 1986, Bernoux, 2004) de la part des acteurs, selon leurs positions et intérêts dans l'organisation.

Cette recherche s'est développée en trois étapes. Au cours de la première étape, nous avons interviewé des équipes enseignantes appartenant à des établissements où les pratiques de collaboration semblaient effectives. Dans la seconde étape, nous avons mené une observation au sein de trois établissements où, aux yeux des équipes enseignantes, se produisent des dynamiques positives de collaboration. Dans la troisième étape, nous avons interrogé 204 enseignants et directions issus d'un échantillon d'établissements volontaires, au moyen d'un questionnaire construit sur base des résultats des deux premières étapes.

Cette contribution comprend quatre parties. Après avoir décrit 1° le contexte législatif dans lequel l'obligation de concertation est inscrite en Belgique francophone et après avoir explicité 2° les choix théoriques et méthodologiques opérés, nous présentons 3° les modalités des pratiques de concertation observées dans les établissements scolaires de l'échantillon. Les analyses des entretiens menés auprès des équipes éducatives permettent de tracer des axes de différenciation des pratiques de collaboration que nous complétons par des résultats de l'enquête par questionnaire. Ensuite, 4° nous présentons sept principes d'apprentissage organisationnel, résultat de la confrontation des analyses de cas aux principes dégagés de la littérature scientifique de référence. Nous les illustrons de pratiques de collaboration observées sur le terrain, sous forme de vignettes. Cette analyse permet de dégager en quoi et dans quelles conditions socio-organisationnelles des pratiques de collaboration impliquent un processus d'apprentissage organisationnel.

¹Les données proviennent du projet de recherche intitulé "Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local" financé par la Communauté française, N° 109/6.

1. Contexte législatif de l'obligation de concertation

En Communauté française, la concertation entre enseignants est inscrite dans un décret depuis 1998². Ce décret, assorti de quelques circulaires³, prévoit un total de soixante heures de concertation par enseignant et spécifie les conditions de leur reconnaissance : la programmation, la justification, les modalités d'organisation et les contenus de ces réunions.

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'année. Le législateur fait le lien entre l'organisation de réunions de concertation et les décrets visant "la promotion d'une école de la réussite"⁴ ainsi que l'acquisition de socles de compétences par les élèves⁵. La concertation est présentée comme un des moyens visant à garantir la continuité dans les apprentissages et le développement d'une pédagogie différenciée. Elle est associée à d'autres dispositifs tels que l'organisation de cycles et des étapes d'apprentissage, la limitation du redoublement et l'introduction de diverses modalités de regroupement des élèves dans les classes. Il est précisé que le fonctionnement des enseignants en équipes pédagogiques vise explicitement à atteindre une plus grande efficacité et une plus grande cohérence du travail pédagogique au niveau de l'ensemble des établissements scolaires. Dans ce cadre, la concertation est considérée comme un vecteur de cogestion et de coresponsabilité des apprentissages au sein des établissements.

De telles mesures renforcent l'idée de l'établissement scolaire comme unité organisationnelle du système éducatif et favorisent sa perception comme telle dans l'environnement. Parmi les éléments qui y contribuent, relevons le fait que la concertation entre enseignants se déroule dans le cadre du développement de projets éducatifs et pédagogiques propres aux établissements et le fait qu'elle est favorisée dans ce sens par les réseaux d'enseignement. Par exemple, le fait de constituer de "véritables équipes éducatives" fait partie du projet pédagogique de l'enseignement fondamental et secondaire organisé par la Communauté française⁶.

Outre cet aspect organisationnel, la concertation participe au processus de professionnalisation des enseignants. A ce propos, le travail en équipe fait partie dans les textes officiels des compétences que doit acquérir l'enseignant en formation initiale ou continuée⁷. Cette idée se retrouve dans l'avis du CEF⁸ selon lequel la professionnalisation enseignante requiert un savoir "travailler ensemble" et une prise de conscience de la responsabilité mutuelle, à savoir une aptitude collective nouvelle à mettre en œuvre et à réaliser des objectifs fixés, comme "prendre en charge collectivement des apprentissages d'élèves dans leur continuité ou participer à la gestion des établissements".

²Décret " organisation " du 13 juillet 1998

³Notamment la circulaire 65 du 13 juillet 1998

⁴Décret " école de la réussite " du 14 mars 1995

⁵Décret " missions " du 24 juillet 1997

⁶AGt 25-05-1998

⁷Décret formation des enseignants du 12-12-2000 et du 08-02-2001

⁸Conseil de l'éducation et de la formation, avis n°66

2. Choix théoriques et méthodologiques

" Quel enseignant peut se vanter n'avoir jamais concerté ? ⁹" s'interroge un directeur d'école. Le fait que deux enseignants discutent ensemble de choses scolaires semble banal pour certains. Pour d'autres, le travail de collaboration reste anecdotique et peu significatif.

Collaborer se réfère à l'action de travailler avec d'autres à une œuvre commune (Larousse, 2006). Coopérer signifie agir conjointement ou appartenir à une même entreprise. Se concerter sous-entend le fait de s'entendre pour agir ensemble. Dans le contexte législatif actuel, le terme concertation a pris un sens particulier, celui d'obligation de réunion. Dans ce document, nous préférons dès lors parler de collaboration pour désigner le fait de travailler ensemble à l'intérieur ou en dehors des "heures de concertation", et nous parlerons de concertation chaque fois que nous faisons référence explicitement aux heures organisées en réponse au décret.

L'instauration d'un travail de collaboration au sein des établissements scolaires suppose que la réflexion collective sur des pratiques et leur éventuelle remise en question produit, dans certaines conditions, des améliorations de ces pratiques pédagogiques. La littérature sur le sujet met la concertation enseignante en lien avec la production collective de connaissances pédagogiques et la professionnalisation enseignante. Nous avons retenu parmi celles-ci, l'étude des conditions sociocognitives (les représentations sociales, les croyances, les connaissances produites), socio-organisationnelles (le climat d'établissement, de collaboration, le leadership, les réseaux internes et externes à l'établissement, l'organisation des classes) en tenant compte des conditions macrosociales (l'environnement légal, économique et social) et socioprofessionnelles (logiques professionnelles, identité et développement professionnel des enseignants). A cet effet, nous avons recours aux outils conceptuels que présentent les théories de l'apprentissage organisationnel (Argyris et Schön, 1996) et de la création de connaissance (Nonaka et Takeushi, 1996), ces outils étant aujourd'hui repris de façon plus globale sous le vocable de management de la connaissance (knowledge management, Bouvier, 2004). Nous retirons également des éléments conceptuels de la théorie de la traduction pour rendre compte en quoi et comment la production de connaissance se développe dans les organisations scolaires (Cros, 1993; Alter, 2002, Garant, 2002).

Tenant compte du cadre plutôt normatif prégnant dans ce champ de recherche, nous avons choisi de décrire dans un premier temps les pratiques de collaboration et de proposer un cadre d'analyse davantage descriptif et compréhensif des pratiques et de leurs produits. Dans un second temps, nous confrontons les principes théoriques aux données recueillies au sein des établissements scolaires visités. Cette contribution vise d'une part à établir un répertoire des pratiques de concertation mises en place dans les établissements scolaires, et d'autre part, à comprendre en quoi ces pratiques créent des connaissances organisationnelles. Cette approche nous conduit à proposer des indicateurs de pratiques de collaboration en lien avec les conditions dans lesquelles elles se déroulent et en lien avec les produits qu'elles génèrent.

La recherche comporte trois phases de recueil et d'analyse de données auprès d'établissements scolaires de l'enseignement fondamental ordinaire.

⁹ Extrait de l'entretien avec le directeur d'une l'école de la Communauté française, appelée pour la recherche " l'école Victor-Hugo ".

- Le but poursuivi au cours de cette première étape, a été d'identifier les dispositifs de travail en collaboration des enseignants au sein des établissements, et de les mettre en rapport avec les types de productions pédagogiques générées et avec les conditions de collaboration. Cette étape a été menée par entretiens auprès de 16 équipes enseignantes¹⁰ d'établissements réputés¹¹ pour leurs pratiques de collaboration. Elle est complétée par le recueil de documents et de traces.
- Lors de la deuxième étape, des études de cas ont été développées auprès de trois établissements du premier échantillon où les pratiques de collaboration se sont avérées, à l'observation, effectives et positives¹². Le but est d'analyser en profondeur les processus de production de connaissance collective et de mettre en évidence les conditions socio-organisationnelles, sociocognitives de l'émergence et de l'implantation de processus d'apprentissage organisationnel.
- La troisième étape consiste en une étude par questionnaires des pratiques et des processus de collaboration ainsi que des conditions organisationnelles et sociocognitives dans lesquelles elles prennent place. Cette étude a été réalisée sur un échantillon de 191 enseignants et 13 directions, issus d'établissements retenus sur base de participation volontaire. Cet échantillon ne conduit pas à la représentativité. Cependant, il permet d'étudier les liens entre pratiques de concertation, leadership et organisation apprenante et de valider, en interaction avec les établissements, un guide d'analyse des pratiques de concertation¹³.

Pour la composition des échantillons des trois étapes de la recherche, les critères suivants ont été retenus : le type de Pouvoir organisateur (trois réseaux principaux), la taille de l'école (au moins 10 enseignants et 100 élèves), l'environnement socio-économique (rural, semi-rural, urbain, périurbain; différenciation des niveaux socio-économiques et culturels des publics scolaires).

Nous poursuivons cet article par la présentation des principaux résultats de la recherche¹⁴ : en premier lieu, l'inventaire des pratiques de collaboration, basé sur les résultats de la première et de la troisième étapes, illustrés d'une sélection de données (vignettes, extraits d'entretiens et tableaux des réponses aux questionnaires) et en second lieu, les principes théoriques relatifs à l'apprentissage organisationnel, illustrés par des vignettes extraites de l'étude des trois cas.

¹⁰ Tout en respectant les modalités de concertation développées dans les établissements, nous avons orienté notre attention spécialement sur les enseignants de la seconde étape (8-12ans).

¹¹ Essentiellement par les services d'inspection et les conseillers pédagogiques.

¹² Les pratiques de collaboration y sont effectivement organisées de façon durable ; elles tendent à l'amélioration des pratiques; elles sont perçues comme efficaces par les acteurs.

¹³ Ce guide est disponible sur le site <http://www.enseignement.be>.

¹⁴ Nous invitons le lecteur à lire le rapport de recherche afin d'approfondir l'analyse présentée dans ce document.

3. Inventaire des pratiques de collaboration

3.1. Modalités de collaboration

Dans la plupart des écoles visitées (première étape), les périodes de concertation sont planifiées dès le début de l'année, souvent en interaction avec les enseignants. Dans quelques écoles, le calendrier des concertations est affiché dans le bureau de la direction et/ou dans la salle des professeurs ; les différentes modalités de concertation définies sont mises en évidence : concertation d'années, de cycles, d'implantation, d'école, du personnel, ...

L'école des Sentiers¹⁵ (390 élèves) comporte trois implantations distantes de quelques kilomètres. Dans la première implantation les classes sont dédoublées. Dans la deuxième, seules les classes maternelles sont représentées. Dans la troisième, tous les niveaux d'étude sont organisés en classes verticales rassemblant les élèves par cycle d'étude. Les réunions de concertation d'école ont lieu deux fois par mois. Elles rassemblent tous les enseignants des trois implantations. Elles se déroulent de 15h30 à 17h30. Une première partie est commune à l'ensemble des enseignants et traite de thèmes proposés par la direction. La seconde partie voit les enseignants se réunir par cycle d'enseignement. A travers ces réunions, la direction voudrait insuffler un mouvement de collaboration en vue d'instaurer une pédagogie axée sur l'activité de l'élève et la différenciation des apprentissages. De plus, des réunions de concertation de cycle sont organisées un midi par semaine de 12h15 à 13h15 selon un horaire fixé par la direction, que les enseignants modifient en fonction des circonstances et des projets poursuivis. Dans la troisième implantation, des réunions sont organisées entre les cycles. Nous avons observé que certains enseignants de l'implantation principale rejoignent spontanément à ces réunions.

La *pluralité* des modes de collaboration -versus la non différenciation de ces modes- conduit certaines écoles à les décliner en réunion du personnel, de niveau, de cycle, entre cycles, entre classes, entre ou en implantations, entre écoles d'une même commune ou d'une même entité. Certaines écoles *articulent* entre elles ces modalités et leurs objets. De la sorte, dans la plupart des établissements visités, la collaboration/concertation comme pratique officiellement référenciée se formalise en horaire selon les structures qui définissent l'école (niveaux, cycles, implantations), les modalités de son organisation ou les objets traités et les intentions assignées. En cela, elle se distingue de la collaboration "informelle" qui prolonge éventuellement les modes de collaboration plus formels. Seule une école parmi les 30 visitées ne fait pas de différence entre les deux modalités (formelle, informelle).

¹⁵Vignette réalisée sur base des entretiens avec la direction et les enseignants d'une école communale, appelée dans cette recherche " l'école des sentiers ".

A l'athénée Marcel Pagnol¹⁶ (250 élèves) le travail collectif des enseignants est annoncé comme faisant partie intégrante de la méthodologie d'enseignement centrée sur des projets. La concertation se fait à tout moment et rassemble les enseignants selon les projets auxquels ils ont souscrit pour leur classe (indépendamment des années d'étude et des implantations dont ils font partie). 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 le soutien vigilant de la direction et par les règles instaurées dans le cadre de la pédagogie par projet: La planification d'un projet doit être présentée une fois par mois à la direction : ce projet est susceptible de rassembler plusieurs classes, les projets doivent être réalisés dans des délais raisonnables et tout projet doit arriver à son terme. Un voyage est organisé chaque année afin de fédérer plusieurs projets et plusieurs classes. Une réunion d'évaluation clôture chaque projet en présence des protagonistes internes et éventuellement externes à l'établissement. La coordination du projet est déterminée selon les compétences des personnes qui s'y participent.

A partir de l'analyse des ces écoles, nous pouvons établir un premier axe de différenciation des pratiques au long duquel les modalités de collaboration plus ou moins *formelles ou informelles* mises en place dans les écoles peuvent être disposées. D'autres axes de différenciation se dégagent de l'analyse : les différentes modalités sont *plus ou moins différenciées* dans les établissements; elles sont *planifiées de manière plus ou moins stricte ou flexible* ; ces différentes modalités sont *articulées en elles ou restent indépendantes les unes des autres*.

De l'étude par questionnaire (3^e étape) des modalités de collaboration organisées au sein des établissements scolaires, nous retenons que 91% des enseignants interrogés déclarent prendre part à de la collaboration informelle, 77% à des réunions organisées en cycle, 77% à des réunions organisées qui rassemblent tous les enseignants de l'établissement, 71% à des réunions d'année (où les enseignants d'une même année d'étude sont rassemblés), 61% à des réunions entre les cycles; 45% à des réunions du personnel (incluant du personnel enseignant et non enseignant) et 42% à des réunions organisées par implantation.

3.2. Objets de collaboration

Lorsque les enseignants travaillent ensemble, ils traitent un éventail d'objets en lien avec leurs activités pédagogiques. L'inventaire des objets traités montre qu'un clivage entre des objets à caractère pédagogique et des objets à caractère organisationnel n'est pas pertinent pour qualifier la qualité du travail de collaboration. Pour ces acteurs, cette dichotomie reste quelque peu artificielle.

La diversité des objets traités, observées dans le premier échantillon, se vérifie dans l'étude par questionnaire (voir tableau 1). Lorsque l'on demande aux enseignants et aux directions, à partir du questionnaire construit sur base des objets relevés lors des entretiens, *quels sont les objets examinés* en collaboration et d'en estimer la fréquence, celui qu'ils retiennent comme l'objet le plus fréquemment discuté se rapporte de toute évidence à des questions personnelles et de vie

¹⁶Vignette réalisée sur base des entretiens avec la direction et les enseignants d'une école de la Communauté française, appelée pour la recherche " athénée Marcel Pagnol".

quotidienne¹⁷. Ils sélectionnent ensuite un ensemble d'objets qui se rapportent aux relations qu'ils entretiennent avec les élèves, les parents et leurs collègues. Un ensemble relatif à des objets à caractère pédagogique et concret se dessine en troisième lieu. Les contenus des programmes, le fonctionnement de l'établissement et les questions d'évaluation ainsi que le projet d'établissement apparaissent comme les objets les moins souvent discutés en collaboration.

Lorsque l'on demande aux enseignants quels objets *devraient être traités* en collaboration, l'ordre de ces objets est modifié. Les enseignants et directions citent en premier lieu des projets à caractère pédagogique, les difficultés rencontrées avec certains élèves, la constitution de référentiels communs, leurs pratiques de classes, l'échange d'information pédagogique et des projets concrets avec leur classe. Par contre, les questions relatives à leurs relations avec les parents et les collègues apparaissent en fin de classement. Les contenus des programmes, le projet d'établissement et les questions de fonctionnement de l'établissement scolaire restent à leurs yeux non prioritaires.

Tableau 1. Objets de collaboration (N= 204)

Objets de collaboration	Fréquence : moyenne (déviati on standard)	Rang d'importance
Des questions personnelles et de la vie quotidienne	4,5 (1,4)	15
De difficultés rencontrées avec certains élèves	4,4 (1,5)	2
Des rapports avec les parents	4,2 (1,2)	14
De vos relations entre collègues et/ou avec la direction	3,8 (1,5)	14
De vos pratiques de classe	3,8 (1,3)	4
De projets concrets avec la classe ou plusieurs classes	3,8 (2,1)	8
De la planification de la semaine	3,7 (1,6)	9
D'une approche pédagogique particulière	3,7 (1,2)	5
De projets à caractère pédagogique	3,6 (1,2)	1
D'informations pédagogiques et d'outils didactiques	3,6 (1,4)	4
De référentiels communs	3,5 (1,4)	3
Des évaluations des élèves : leurs résultats, leurs réponses, leurs difficultés	3,4 (1,3)	6
De projets à caractère éducatif	3,4 (1,07)	10
Du contenu du programme	3,2 (1,3)	7
Du fonctionnement de l'établissement	3,1 (1,02)	12
De l'évaluation : des questions ou des épreuves à analyser ou élaborer en commun	2,8 (1,3)	11
Du projet d'établissement	2,6 (1,05)	13

Le tableau 1. présente: la moyenne et la déviation standard (entre parenthèses) de la fréquence avec laquelle les enseignants déclarent traiter ces objets (6= quotidien, 5= hebdomadaire, 4= mensuel, 3= annuel, 2= moins souvent, 1= jamais) et l'ordre d'importance qu'ils leur attribuent quand ils répondent à la question : quels objets devraient être traités ?

A l'analyse des entretiens (1^è étape), il est possible d'établir un axe qui distingue dans quelle mesure les objets traités en collaboration touchent *le cœur du travail de l'enseignant* dans sa classe ou restent plus "*périphériques*" à celui-ci. A ce propos, l'analyse des données du questionnaire (tableau 2) montre que les enseignants et les directions considèrent qu'en réunion de concertation il est aisé d'aborder les difficultés rencontrées en classe, même si ces mêmes

¹⁷ Il pourrait paraître surprenant que les sujets de l'échantillon répondent aussi manifestement à l'encontre de toute désirabilité sociale. Ces résultats nous confortent sur la sincérité avec laquelle les sujets ont répondu au questionnaire et sur la fiabilité des données.

enseignants ne sont pas aussi assertifs pour infirmer la proposition inverse, de garder une certaine réserve sur son activité de classe.

Tableau 2. Objets 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
Chacun garde une certaine discrétion en ce qui concerne ce qu'il fait en classe.	2.40	0.92

Le tableau 2. décrit la moyenne et la déviation standard pour chaque proposition (échelle en 4 positions où 1=pas du tout d'accord, 4= tout-à-fait d'accord).

Si l'on examine le climat de réunion de collaboration (tableau 3) comme une des conditions qui permettent de parler ouvertement en réunion, les données montrent que l'ambiance des réunions est en général détendue et que les échanges sont plutôt francs. Cependant, l'analyse de ces données laisse penser que l'acceptation des conflits d'idées et la généralisation des débats sont moins évidentes au cours de ces réunions. Aussi, elle confirme la difficulté d'ouvrir le débat sur tous les sujets et la présence de tabous, de sujets à éviter en concertation.

Tableau 3. Climat de collaboration (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

Le tableau 3. décrit la moyenne et la déviation standard pour chaque proposition (échelle en 6 positions où 1=pas du tout d'accord, 6= tout-à-fait d'accord).

3.3. Finalités de la collaboration

La concertation et le travail collectif qu'elle suppose fait référence à *la mise en commun des pratiques* des enseignants au sein des établissements scolaires. Cette mise en commun est comprise et appliquée différemment dans les établissements que nous avons visités (1^è étape). Il y a d'abord la question du droit à l'autonomie pédagogique et individuelle, " en sixième, on ne rigole pas, on a des responsabilités¹⁸" plus ou moins convergentes avec les recommandations prônées par les réformes et celles soutenues dans le projet d'établissement. Ce droit à la différence est consacré dans l'expression " respect des personnalités¹⁹ ". En dehors des individualités, le partage des pratiques recouvre différentes modalités que l'on pourrait disposer sur un axe allant du pôle *répartition des pratiques de travail enseignant en classe* à celui de *mise en commun de ces pratiques*. Dans certaines équipes enseignantes, les concertations ont pour objet de délimiter la matière afin de la répartir entre collègues d'années d'étude différentes ou de s'accorder sur des objectifs communs et de laisser ensuite à chacun les moyens de les atteindre. La concertation consiste alors à définir des *minima communs*. A l'inverse, on trouve des équipes qui cherchent par la concertation à mettre en commun un maximum d'aspects de la vie scolaire

¹⁸Extrait de l'entretien avec les enseignants d'une l'école de la Communauté française (HCF5) surnommée pour la recherche " l'athénée Marguerite Yourcenar ".

¹⁹Nous retrouvons cette expression dans plusieurs écoles.

allant du matériel mis en commun au vécu de classe en passant par des référents, des préparations, des méthodes. Certaines collaborations dépassent le partage des aspects strictement professionnels : " on partage tout, on fait tout ensemble, ...²⁰ " ; " certains se retrouvent le week-end ...²¹".

Tableau 4. Objectifs des réunions (N=204)

	Moyenne	Déviati on standard
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

Le tableau 4. décrit la moyenne et la déviation standard pour chaque proposition (échelle en 4 positions où 1=pas du tout d'accord, 4= tout-à-fait d'accord).

Lorsque l'on pose cette question par questionnaire (3^è étape), les enseignants et directions de l'échantillon expriment un accord plus ferme sur la liberté de chacun à agir comme il l'entend dans sa classe que sur la recherche d'une mise en commun des pratiques. Ces deux aspects de prime abord contradictoires, sont pourtant corrélés, faiblement mais positivement ($r = 0,2^{**}$). Ces résultats semblent indiquer d'abord, qu'aux yeux des enseignants ces deux dimensions ne sont pas contradictoires. Ils révèlent aussi que la conception de l'enseignement comme une activité " juxtaposée " est bien présente dans l'échantillon, et que cette conception paraît compatible avec le fait de vouloir définir en commun – *au minima, du moins*- ce qui se fait en classe.

3.4. La collaboration : entre obligation et exercice professionnel

Lors de nos visites d'écoles (1^è étape), nous avons perçu l'indignation générale des équipes enseignantes face à l'obligation de concertation. Celles-ci réfutent la pertinence d'une obligation et rejettent unanimement son caractère bureaucratique. Cependant, les perceptions diffèrent quant aux bénéfices constatés de la mesure. Parmi les équipes convaincues du travail collectif bien avant l'obligation, certains admettent l'effet structurant de l'obligation de concertation et son efficacité quant à la cohérence et au suivi des décisions prises en collaboration. D'autres écoles de ce type, tout en étant en phase avec les finalités de l'obligation de concertation émises par le législateur, affirment prendre leur distance et soutiennent la singularité de leur initiative : " on n'a pas besoin d'obligation " ; " on s'est toujours concerté " ; " cela fait partie de notre projet ". Parmi les écoles qui ont initié le travail collectif au moment de la réforme, certaines considèrent les pratiques de concertation comme un élément déclencheur de changements, ou du moins de remise en question des pratiques éducatives. Certains admettent que, dès lors, il serait inconcevable de travailler autrement. Dans un cas comme dans l'autre, le motif de professionnalisme est invoqué : d'une part, l'on reconnaît à l'obligation un effet de structuration et de systématisation des pratiques de concertation ; d'autre part, 'on insiste sur le droit à l'autonomie professionnelle.

²⁰Extrait de l'entretien avec les enseignants BWCO11 appelée de " l'école du village ".

²¹ Extrait de l'entretien avec la direction de BWCO11 appelée de " l'école du village ".

Tableau 5. Rapport à l'obligation. (N = 204)

	Moyenne	Déviations standard
Le fait de se concerter fait partie intégrante du métier d'enseignant.	4.95	1.46
Dans mon établissement, le fait de se concerter faisait partie des habitudes de l'établissement avant l'obligation.	3.19	2.00

Le tableau 5. décrit la moyenne et la déviation standard pour chaque proposition (échelle en 6 positions où 1=pas du tout d'accord, 6= tout-à-fait).

Lorsque l'on soumet cette question par questionnaire (3^e étape), on retrouve l'ambivalence des enseignants, qui reconnaissent d'une part le travail de collaboration comme partie intégrante du métier d'enseignant et, d'autre part, le fait que la plupart des équipes enseignantes ne travaillent en collaboration que depuis l'instauration de l'obligation. Si nous mettons ces résultats en relation avec le fait que, si les enseignants cherchent à mettre en commun leurs pratiques, ils restent libres de d'agir en toute autonomie dans leur classe. Il semble évident, à la lecture de ces données, que le métier d'enseignant reste une pratique relativement isolée et que la conception du métier comme pratique collective ne fait pas l'unanimité, notamment si l'on aborde certains aspects plus ou moins centraux du travail de l'enseignant dans sa classe.

3.5. Organisation de la collaboration et coordination de la part de la direction

Nous avons observé au cours de nos visites d'établissement (1^e étape), que la coordination du travail de collaboration est, dans tous les cas, active. Cependant, les pratiques de collaboration au sein de l'établissement font l'objet d'une coordination différenciée de la part des directions. Certaines directions gèrent le travail de *collaboration de manière verticale*, assurant un contrôle étendu des objets mais aussi des formes et des modalités de concertation. La première vignette (école des Sentiers) en constitue un exemple. D'autres directions préfèrent garantir les conditions de collaboration et se reposer sur les initiatives des enseignants. Elles pratiquent une *gestion horizontale des objets*, des formes et des modalités de concertation, Comme l'illustre la vignette suivante :

A L'école St-Maxime²² (220 élèves), les enseignants se concertent deux périodes par semaine par cycle d'enseignement. Ces réunions se déroulent, en accord avec l'équipe enseignante, pendant la journée scolaire. Cette organisation est possible grâce à l'arrangement des horaires des professeurs de cours spéciaux (éducation physique et cours philosophiques). Ces modalités de collaboration s'inscrivent dans les principes fondamentaux du projet de l'école. Celui-ci articule le travail en cycle et le travail de différenciation. Tout en maintenant une organisation des classes assez classique (un enseignant - une classe - une année d'enseignement), il se concrétise par des jeux en ateliers d'une part et, d'autre part, par la prise en charge individuelle et collective des élèves par deux enseignants polyvalents (24h réparties sur deux cycles). Dans ce cadre, les réunions de collaboration ont pour objet essentiel la préparation des ateliers. Un enseignant polyvalent intervient au cours de ces réunions en fonction des actions à mener avec certains élèves. Il arrive que, lors de ces réunions, les enseignants consultent la direction ou d'autres

²² Vignette réalisée sur base des entretiens avec la direction et les enseignants d'une école libre appelée dans cette recherche " l'école St-Maxime ".

intervenants internes ou externes à l'école. En plus de ces réunions, les enseignants des différents cycles se rencontrent une fois par an pour le passage des élèves d'un cycle à l'autre. Quant à la direction, ancienne direction avec classe, elle ne cherche pas à savoir ce qui se passe dans les réunions de cycle. Elle organise la concertation d'école où elle coordonne le débat sur les difficultés rencontrées dans le travail de cycle, les projets en cours ou à envisager, les questions d'organisation, des formations, les informations à échanger...

Nous avons posé, au cours de l'enquête par questionnaire (3^e étape), la question de la présence et du rôle de la direction aux réunions de collaboration, reprenant les principaux types de collaboration organisés au sein des écoles. A la lecture des données (tableau 6.), il est manifeste que l'action de coordination de la direction se différencie selon le type de réunions. La direction est présente et coordonne dans la plupart des cas les réunions d'école -le cas échéant, d'implantation- et les réunions du personnel. Quant aux réunions d'année, de cycle et intercycles, l'attitude de la direction varie davantage selon les cas. Il semble néanmoins qu'elle laisse davantage le soin de coordonner ces réunions aux équipes enseignantes. Les données montrent également qu'il est rare que la direction soit présente aux réunions sans les coordonner. Le seul cas où cette modalité est envisageable se manifeste lors des réunions d'année.

Tableau 6. : 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%
Réunions intercycles	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 6. fournit les pourcentages des réponses par type de réunions.

3.6. Sentiment d'efficacité de collaboration et efficacité perçue des réunions de concertation

Lors de nos visites d'établissements (1^e étape), les équipes ont émis leurs doutes quant à l'efficacité du travail de collaboration en général et des réunions de concertation en particulier. Elles ont évoqué le caractère bureaucratique des réunions et leur faible pertinence. Afin de corroborer ces impressions, nous avons posé une série de questions qui ont trait à ce sentiment (tableau 7.) Les données montrent un sentiment manifeste et général d'efficacité, et en même temps de satisfaction des équipes enseignantes. Ces résultats surprenants pourraient être compris en partie par la désirabilité contenue dans les questions. Néanmoins, il semble que les enseignants et les directions aient répondu de manière nuancée à l'ensemble du questionnaire et parfois même à l'encontre de toute désirabilité sociale²³.

²³ Cf. objet le plus fréquemment discuté en collaboration : des questions personnelles.

Tableau 7. : Sentiment d'efficacité du travail de collaboration (N= 204)

	Moyenne	Déviati on 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 7. 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.

Ces indicateurs font état du sentiment d'efficacité que les équipes partagent des pratiques de collaboration développées au sein de leur établissement. Quant à l'efficacité des réunions²⁴ de concertation, nous disposons de quelques indicateurs dans le questionnaire:

Tableau 8. : Indicateurs d'efficacité des réunions de concertation (N=204)

	Moyenne	Déviati on standard
les décisions prises en réunion sont suivies par des actions concrètes.	2.86	0,83
les discussions menées en réunion sont poursuivies dans d'autres réunions de concertation.	2.37	0,80
les notes et/ou le rapport de réunion de concertation constituent des outils consultés pour les activités d'enseignement.	2.16	0,93

Le tableau 8. présente les moyennes et déviations standards obtenus sur l'échelle de réponses en 4 positions (1=jamais ou presque jamais, 2= parfois ; 3=souvent ; 4=toujours ou presque toujours)

Les faibles moyennes sur ces questions (tableau 8.) laissent penser que les réunions de concertation ne s'avèrent pas en général des vecteurs de prise de décisions, moins encore des dispositifs de suivi des débats ou des ressources pédagogiques. Pour comprendre la disparité entre le sentiment fort d'efficacité et la faible efficacité, nous pouvons d'abord attirer l'attention sur le fait que la première série de questions (sentiment) ont été posées à propos de toutes les formes de collaboration, y compris la collaboration informelle tandis que les suivantes (efficacité des réunions) ne concernent que les réunions de concertation. Nous pouvons ensuite examiner quelques conditions socio-organisationnelles, notamment l'organisation de ces réunions :

²⁴ Nous attirons l'attention sur le fait que, dans la première série de questions (tableau 7), tous les types de collaboration sont envisagés (formels et informels) et que, dans la seconde série de questions, nous nous référons aux réunions de concertation, organisées.

Tableau 9. : Indicateurs d'organisation du travail de collaboration (N=204)

	Moyenne	Déviations standard
un ordre du jour est établi et communiqué à l'avance.	3,00	1,04
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
des rôles sont assignés (prise de notes, gardien du temps...).	2.23	1,11
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

Le tableau 9. présente les moyennes et déviations standards obtenus sur l'échelle de réponses en 4 positions : (1=jamais ou presque jamais, 2= parfois ; 3=souvent ; 4=toujours ou presque toujours)

Les données sur l'organisation des réunions montrent que celles-ci répondent à un canevas planifié et documenté souvent coordonné par la direction. La participation des enseignants à ce canevas est par contre, pratiquement absente.

Lorsque l'on examine les corrélations entre les conditions de collaboration mises en évidence et l'efficacité perçue ou effective du travail de collaboration²⁵, il apparaît que le facteur de *sentiment d'efficacité*²⁶ est corrélé positivement avec le facteur de *climat de collaboration*²⁷ ($r=0.56^{**}$) et, dans une moindre mesure, avec le facteur de *concertation effective*²⁸ ($r=0.36^{**}$) et le *facteur d'indépendance et d'autonomie de l'enseignant*²⁹ ($r=0.27^{**}$). Il ne l'est pas avec le facteur d'organisation des réunions ($r=-0.09$, n.s.) Ces relations fournissent quelques indications quant aux conditions de collaboration dans le contexte scolaire, montrant qu'une organisation strictement processuelle des réunions ne suffit pas à créer une dynamique porteuse de sens pour les enseignants ; que, si le climat de collaboration est important, l'est également la prise en compte des éléments professionnels, tels que la recherche de mise en commun des pratiques, le respect d'une marge d'autonomie des enseignants et la mise en place de conditions qui permettent de débattre ouvertement .

4. L'apprentissage organisationnel: sept principes théoriques

Dans une vision strictement psychobiologique, il est logique de penser que seuls les organismes biologiques (y compris les êtres humains, bien sûr) sont confrontés dans leur développement à un processus d'apprentissage. Dans une telle perspective, parler d'apprentissage organisationnel revient à utiliser une métaphore dans laquelle l'organisation (ici, l'établissement scolaire) est considérée comme un organisme biologique (par définition, fortement intégré) en mesure d'apprendre et de se développer en fonction de ses interactions avec l'environnement.

Notre perspective dépasse le langage purement métaphorique : il s'agit au travers du concept d'apprentissage organisationnel, d'identifier des dimensions de processus qui permettent

²⁵ Des facteurs ont été extraits sur les échelles de données par analyse factorielle. Le traitement de ces données est disponible dans le rapport (op.cit.)

²⁶ Facteur extrait des échelles de sentiment d'efficacité (tableau 7)

²⁷ Facteur extrait des échelles de climat de collaboration qui synthétise les variables " franchise des débats, débats généralisés, aisé de parler des difficultés (ouverture), ambiance détendue " (tableau 2 et 3)

²⁸ Facteur extrait des échelles d'efficacité des réunions de concertation (tableau 8)

²⁹ Facteur extrait des échelles " libre d'agir, mise en commun des pratiques, conflits acceptés " (tableau 4 et 3)

l'émergence et le développement au sein de certaines organisations (ou parties d'organisations) de "dynamiques collectives durables" impliquant des modes partagés d'analyse et de compréhension de situations et des modes partagés d'action, de préparation et d'évaluation de celle-ci (réflexivité). L'attention des chercheurs porte tant sur les processus de production de connaissances réalisée par les personnes en interaction que sur les processus de gestion (codification, stockage, diffusion, etc.) de ces connaissances au sein des différentes parties de l'organisation. En ce sens, l'apprentissage organisationnel trouve son prolongement dans le courant du management des connaissances (knowledge management, Bouvier, 2004, Prax, 2003). L'apprentissage organisationnel, outre les aspects sociocognitifs, comporte des dimensions socio-affectives et politiques (en termes de pouvoir et de régulation) non négligeables du fait qu'il s'effectue dans des interactions interindividuelles au sein d'organisations structurées.

Sur la base des référents théoriques (Argyris & Schön, 2002, Nonaka & Takeushi, 1997, Alter 2000) et des premières données de recherche, l'on a tenté de dégager quelques pistes et quelques caractéristiques du processus d'apprentissage organisationnel qui puissent être soumis à une démarche d'observation (élaboration progressive d'indicateurs).

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

Epousant la position épistémologique de Nonaka et Takeushi (1997), la première proposition théorique pose que les apprentissages sont effectués par des individus *au nom de l'organisation* et s'inscrivent progressivement dans l'organisation sous forme de dispositifs, de procédures, d'objets. Ces apprentissages sont susceptibles de laisser des traces sous forme de fichiers, de documents ou de procédures adoptées dans l'organisation, indépendamment de la mobilité des individus. Ils impliquent des interactions interindividuelles, d'équipes et de départements. Au cours de ces interactions, les représentations des individus, leurs connaissances et leurs pratiques se font connaître et s'influencent mutuellement. De cette manière, elles se répandent au sein de l'organisation. Ce processus ne se réduit pas à la somme des apprentissages individuels. Il implique la mise en place et la régulation intentionnelle de dispositifs de régulation qui permettent de mobiliser les ressources et les contraintes et de situer les actions individuelles dans cadre de l'action collective.

Le cas développé dans la vignette suivante montre comment un projet pédagogique suggéré par l'inspection, est adopté par la direction qui veille à son maintien ainsi que par les enseignants qui le font évoluer à travers leurs pratiques de planification des leçons.

A l'Athénée Marcel-Pagnol, le travail collectif des enseignants est présenté comme un élément de la pédagogie par projets. Cette pédagogie a été adoptée il y a une quinzaine d'années à la suggestion de l'inspection. La plupart des projets impliquent plusieurs classes et chaque enseignant s'inscrit en fonction des objectifs qu'il poursuit avec ses élèves. De ce fait, les enseignants s'associent indépendamment des niveaux d'enseignement et des implantations.

Les observations et les entretiens mettent en évidence divers dispositifs que la direction met en place pour favoriser les échanges entre enseignants : porte du bureau ouverte en permanence, aménagement des horaires, organisation de voyages, place de la photocopieuse dans son bureau, confort de la salle des professeurs et préférence pour des rencontres informelles. La direction reçoit les nouveaux enseignants dans son bureau dès leur arrivée afin de les informer de l'approche pédagogique de l'établissement. Elle révisé systématiquement leurs projets et veille à leur encadrement par d'autres enseignants. Elle révisé

également les projets des autres enseignants, n'hésitant pas à marquer son désaccord ou à faire des suggestions. De plus, elle organise des réunions d'évaluation des projets en cours et, en fin d'année, une réunion de prospection de nouveaux projets pour lesquels elle stimule la participation de tous.

4.2. 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

Un second principe inscrit les apprentissages organisationnels dans une perspective de résolution de problème

- 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.

Ce processus passe par l'identification et l'analyse collective d'une situation problème par un certain nombre d'acteurs de l'établissement. A ce propos, les plaintes émises par les acteurs peuvent constituer un indicateur de la perception d'un problème mais n'engrangent pas automatiquement un processus d'apprentissage organisationnel. Pour cela, il semble nécessaire qu'elles donnent lieu à un processus de problématisation –d'identification, de conceptualisation, d'analyse, de mise en perspective- en lien avec le cœur du travail enseignant et les finalités individuelles et collectives des acteurs au sein de l'établissement.

La vignette suivante montre comment une anecdote prise en compte devient un objet du travail de concertation : la plainte d'une maman ouvre une réflexion sur les modalités de l'exercice de l'autorité dans l'établissement.

A l'école des Sentiers, des enseignants se posent des questions quant à l'attitude à adopter et au type de punition à appliquer face à des manquements à la discipline d'élèves. Si ce problème n'est pas nouveau, un événement particulier a fait en sorte que ce thème soit pris en compte : une maman s'est plainte auprès de la direction de la punition infligée à son enfant. Suite aux discussions à propos de cet événement, l'équipe enseignante a pris conscience de l'hétérogénéité des sanctions prises vis-à-vis des élèves en fonction des personnes et des implantations. La direction a alors organisé une réunion de "concertation d'école" à laquelle nous avons assisté.

Lors d'une réunion de "concertation d'école", la direction rappelle les faits et propose de centrer la réunion sur ce problème. Elle remet des textes susceptibles de nourrir le débat. Plusieurs cas sont exposés et discutés. Un enseignant évoque la nécessité de poser des limites claires dans la classe et dans la cour de récréation. Un autre expose le cas d'un élève difficile en insistant sur le contexte familial. Des exemples s'ensuivent : les insultes lors de classes de dépaysement, les mains dans les poches au cours de gym, le fait de crier, de ne pas obéir, de jeter les papiers dans la cour. Un troisième enseignant soulève l'importance de comprendre les motivations des comportements. Un quatrième propose de combiner aux punitions, des apprentissages (des exercices de conjugaison, par exemple) pour les rendre utiles ; un cinquième enchaîne en remettant en question les punitions collectives. Un sixième attache de l'importance à la prise de conscience que doit générer la punition plutôt que son ampleur et la sévérité avec laquelle elle est appliquée. Un enseignant propose comme attitude générale de rencontrer la famille pour des actes répétés ou graves. D'autres propositions sont faites : la mise en place d'un conseil d'élèves, l'instauration de moments de paroles dans la classe. La décision prise en fin de séance consiste à revoir le règlement

intérieur. Par ailleurs, certains enseignants s'engagent à revoir leurs manières de procéder et à tester quelques solutions évoquées.

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

Le processus central de l'apprentissage organisationnel implique l'examen et la mise en question des théories individuelles et collectives qui "guident" l'action (Argyris et Schön, 2002), l'explicitation des théories implicites à l'action (Nonaka et Takeushi, 1997) et la réflexion critique et collective sur ces théories en rapport avec les objectifs poursuivis. Cet examen collectif ne se réduit pas à l'émission de jugements et de plaintes mais implique la possibilité de controverse entre les acteurs, c'est-à-dire la possibilité de mettre à plat les problèmes, de les discuter ouvertement et d'opposer des points de vue. La controverse se joue sur trois dimensions : cognitive, sociale et émotionnelle.

Il ressort de l'analyse des cas que la controverse est susceptible de déboucher sur des représentations et des savoir-faire plus ou moins partagés (où se mêlent des connaissances déclaratives, procédurales, des valeurs ainsi que des sentiments communs),

- si au plan sociocognitif il existe des éléments de représentations incompatibles, une discussion argumentée des différents points de vue, la recherche d'un accord concerté autre que le compromis ou la soumission,
- si au plan sociorelationnel il existe une symétrie suffisante des statuts des personnes et une relation d'aménité faite de convivialité et d'estime réciproque ;
- si au plan socio-émotionnel les personnes, exposées à la critique, sont en mesure de dépasser les sentiments de crainte et d'appréhension des conséquences de ces explicitations,

Notons que le processus d'objectivation ne se confond pas pour autant avec une sorte de devoir de transparence : tout n'est pas bon à dire, en tout lieu et en toute circonstance. Des zones de recul, d'intimité, de confidentialité, la segmentation de l'information sont tolérables voire salutaires puisqu'elles permettent de maintenir des protections nécessaires pour entrer en interaction et développer les activités. Toutefois, la rétention des informations, le flou et l'ambiguïté des propos risquent d'engendrer des routines défensives et des boucles d'inhibition (Argyris et Schön, 2002³⁰) lorsqu'ils entravent le processus de controverse limitant le débat sur le problème. Pour ouvrir ces boucles, il semble que la qualité des relations interpersonnelles basées sur la confiance et la communication permet d'exposer à la discussion des éléments problématiques qui se situent au cœur des pratiques.

³⁰Les auteurs proposent un ensemble de conseils pour ouvrir ces "boucles défensives".

La discussion rapportée dans la vignette suivante engage aussi bien les enseignants que la direction. Elle implique une controverse et ce dans les trois dimensions sociale, cognitive et émotionnelle : les acteurs au cours d'un débat ouvert prennent des positions marquées, argumentent leurs points de vue et s'impliquent émotionnellement :

Pendant le débat sur la discipline à l'école des Sentiers, la prise de parole semble facile, certains la prenant davantage que d'autres et exposent les aspects qui les préoccupent et les craintes ressenties. Les enseignants, y compris la direction, parlent sans retenue et s'interpellent :

(...)

-(1) 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 !

-(1) 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) À 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 !

-(3) Ça dépend d'un enfant à l'autre.

-(4) Avec certains enfants, plus tu t'énerves plus...

-(9) Oui, toi tu cries parfois très fort en classe.

-(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".

-(Dir.) 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. (....)

4.4. 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

Nonaka et Takeushi (1997) décrivent des étapes de circulation et de création de connaissances en un processus cyclique impliquant la transformation de connaissances tacites en connaissances explicites et inversement par le biais de cycles itératifs au cours d'interactions interindividuelles. De cette façon, les connaissances se diffusent, s'implantent au sein de l'organisation et acquièrent à un statut "collectif". Ce processus de création de connaissances peut se réaliser par une succession d'appropriations banales, quotidiennes et ordinaires (Alter, 2000), mettant en jeu un phénomène de traduction (Fleury et al, 2000) de la part des acteurs. Pour cet auteur, la valeur

d'une innovation repose moins sur la qualité intrinsèque d'une invention que sur la capacité collective des acteurs de se l'approprier et de lui donner sens de se les réapproprier en y inscrivant leurs manières de faire et d'être, leurs croyances, les valeurs sur lesquelles se fondent leurs actions. De cette manière, ces connaissances produites s'incorporent et s'incarnent, dans des objets et des dispositifs impliquant des transformations et des " déformations " de la conception première de l'invention pour répondre aux enjeux qui sont les leurs.

Nous avons relevé, lors de l'analyse des cas, que ce processus de traduction sous-entend d'établir un certain consensus au sens où les acteurs se rassemblent autour d'un objet problématisé, discuté et négocié auquel ils s'identifient. Dans ce sens, le consensus traduit une pensée commune tout en permettant des prises de distance, des réinterprétations et des différences individuelles. Dans le cas particulier des établissements scolaires, il nous semble, après l'analyse des cas, important de considérer en ce qui concerne la régulation de ce processus, la présence d'une double dimension dans l'identité enseignante : professionnelle –liée au corps professionnel- et organisationnelle – liée à l'établissement-. Ensuite, si à l'analyse, ce processus s'avère à la fois lent, discontinu et peu programmable, il reste l'objet d'une régulation et d'un pilotage qui accepte des zones d'incertitude et de liberté qui régissent les relations sociales et qui les inscrivent dans une visée collective et un cadre général. Enfin, ce processus semble également dépendre de la capacité des acteurs à s'emparer de ces zones de liberté et à accepter la déformation de leurs idées.

La vignette suivante illustre les réappropriations successives d'équipes enseignantes qui imprègnent les décisions de leurs propres intérêts et modifient le dispositif de base en fonction des difficultés qu'ils rencontrent.

L'école St-Maxime -composée de trois classes au départ- s'est développée sur la base d'une réflexion permanente à propos des modalités pédagogiques qui favorisent la différenciation pédagogique. Celle-ci est opérationnalisée dans des modes de travail en classe (l'enseignant veille à adapter ses apprentissages selon les styles des élèves), au cours d'ateliers de jeux où les élèves sont confrontés à différents types de mises en situation des apprentissages et enfin, par l'intermédiaire d'enseignants polyvalents qui mènent des actions spécifiques selon les cycles. Cette approche s'est élaborée progressivement avec la croissance de l'école : certaines modalités ont été ajustées, parfois abandonnées, parfois remplacées par les enseignants de chaque cycle, pour répondre aux difficultés qu'ils rencontraient. Dans le cycle 5/8, les plus petits (5 ans) présentaient des difficultés pour s'orienter et gérer leurs activités ; les enseignants ont choisi de les introduire progressivement, par petits groupes, pendant le premier semestre. Dans le cycle 9/10, les élèves avaient tendance à "s'échapper des activités qu'ils n'aimaient pas. On en retrouvait certains cachés dans les toilettes". Les enseignants ont mis au point une feuille plastifiée que les élèves glissent "sous leurs fesses". Cette feuille reprend les activités proposées et y pointe la participation effective à chaque atelier. Cette feuille a trouvé avec le temps un autre usage : elle sert aussi à évaluer la maîtrise des activités proposées. Au troisième cycle, les enseignants ont introduit une dimension relative à la métacognition afin que chaque élève puisse trouver sa propre méthode de travail au cours des ateliers.

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

Le processus de production de connaissances lié aux transformations éventuelles de pratiques pédagogiques et aux représentations partagées des acteurs est susceptible de laisser des traces physiques et cognitives. Cette "mémoire" se manifeste notamment dans des archives et dans des procédures mises en place ou dans les concepts utilisés par les acteurs, qui rappellent les questionnements et les transformations opérés.

Nous avons constaté lors de l'analyse des cas, que la constitution de ces traces peut constituer en quelque sorte le résultat spontané d'une action collective ; elle peut faire l'objet d'une mise en place délibérée, notamment par l'action de la direction : soit en aval, par une formalisation des savoirs et des savoir-faire qui permet leur stockage, leur communication et leur partage; soit en amont, par la mise en place de dispositifs qui facilitent la socialisation des connaissances générées entre les enseignants. Le but d'une telle action est essentiellement le transfert des connaissances dans l'espace (cycles, implantations) et dans le temps afin de les pérenniser. Cette gestion des connaissances peut amener les acteurs à prendre une position "méta" sur l'état des connaissances dans l'organisation, et de la sorte, elle peut alimenter le processus d'explicitation et de remise en questions propre à l'apprentissage organisationnel (principes 4.3 et 4.4.). Notons enfin que de telles mesures ne garantissent pas en soi l'émergence d'un apprentissage organisationnel, surtout si elles sont réduites à une procédure bureaucratique vide de sens.

La vignette suivante décrit comment la préparation d'une exposition constitue l'occasion de rappeler les projets menés au sein de l'établissement et de les faire connaître à l'ensemble des enseignants et de la communauté éducative.

A l'Athénée Marcel-Pagnol, nous avons assisté à une réunion menée par la direction, dont l'objet était d'établir l'inventaire de tous les projets réalisés dans l'établissement depuis trois ans, période durant laquelle l'école a participé à un projet international. Le but était d'organiser une exposition à l'occasion de la clôture de ce projet et d'inviter les partenaires étrangers en visite, les parents et les responsables locaux. La réunion de préparation de l'exposition fut l'occasion d'évoquer tous les projets mis en place. Chaque enseignant était invité à faire l'inventaire des projets auxquels il avait participé avec ses collègues, de proposer ce qu'ils pourraient exposer et comment l'exposer. Cette réunion fut l'occasion de raconter, non sans humour, des incidents et des anecdotes survenues en cours de réalisation. Ce fut aussi l'occasion pour les nouveaux enseignants de prendre connaissance des projets et de la manière dont ils avaient été menés. L'exposition s'est tenue pendant quelques semaines, le temps que les parents et les élèves puissent la visiter. Elle rendait compte du travail des élèves et des enseignants : les productions étaient accompagnées de photos et de vidéos prises au cours des projets, de dossiers pédagogiques et des préparations – notamment des planifications "en araignée" - ainsi que de leur justification.

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

Nous postulons à travers ce principe que l'apprentissage organisationnel implique la mise en œuvre de *dispositifs* de type "adhocratique" (dispositifs mis en place *ad hoc*) Pour répondre aux questions de la gestion des compétences, dispositifs mis en place pour faire face aux situations problèmes identifiées (2^e principe). Pour ce principe, nous faisons appel à Mintzberg (1989) qui, dans sa théorie des configurations organisationnelles, définit une organisation adhocratique à partir de

- la création de groupes de projet,
- en vue de répondre aux attentes/besoins spécifiques de "clients" ou d'utilisateurs,
- structure provisoire dans le temps regroupant des compétences diversifiées,
- groupe d'opérateurs qualifiés qui s'adjoignent des personnes externes au département ou à l'organisation considérée,
- dont la mission est définie en concertation avec le sommet stratégique de l'organisation,
- qui alloue des ressources pour la durée du projet.

Certains travaux (Bonami et Garant, 1996, Bonami, 1998) ont montré les avantages et les limites de cette configuration pour les établissements scolaires, c'est pourquoi, plutôt que d'une *organisation* adhocratique (de l'établissement scolaire) trop instable et trop consommatrice en ressources de toute nature, nous préférons parler de *dispositifs adhocratiques* 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 :

A l'athénée Marcel-Pagnol et à l'école St-Maxime se *superposent* aux classes de type traditionnel (un enseignant titulaire, une classe, un groupe d'âge), une pédagogie par projets dans un cas 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*"³¹, 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.

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

La démarche d'apprentissage organisationnel comporte l'idée de remettre en question les manières de penser et d'agir en vigueur au sein de l'organisation (3^e principe) en vue d'améliorer les services éducatifs et pédagogiques fournis aux élèves. Elle comprend dès lors une dimension critique ouverte des modes habituels de penser et d'agir, et une dimension innovante, non moins déstabilisatrice. Alter (2000) situe le processus d'innovation dans le double registre de la destruction et de la création que l'on retrouve dans le processus d'apprentissage organisationnel qui se développe, au moins momentanément, contre l'ordre établi.

Nous avons explicité dans le 6^e principe que l'apprentissage organisationnel implique adopter des dispositifs de type adhocratique. De tels dispositifs remettent en question les modes d'organisation habituels du système éducatif traversé par des logiques bureaucratiques et professionnelles (Bonami, 1998). Cette double logique allie les avantages d'un faible coût de coordination et de la qualité d'un travail de professionnels, soucieux de leurs services.

³¹ Cf. rapport de recherche "Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local" financé par la Communauté française, N° 109/6.

Adopter de tels changements sans revoir au minimum la structure de l'organisation reviendrait à ajouter des contraintes supplémentaires sans prendre en compte les charges déjà existantes. L'apprentissage organisationnel et l'innovation étant coûteux en ressources et notamment en énergie cognitive, affective et relationnelle, l'analyse des cas a montré les limites dans les investissements qui peuvent être demandés aux élèves, aux enseignants et aux directions. Aussi des choix doivent être effectués, des questions sont à poser : à quoi renonce-t-on ? Quelle sécurité, quelle sérénité, quelles certitudes sont perdues ? 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 ? Ces processus ont à être pilotés.

La description des cas étudiés montre que dans ces établissements, l'organisation de classes dites traditionnelles (un enseignant - une classe – un groupe d'âge) est maintenue tout en y articulant des dispositifs assez complexes de projets et d'ateliers. A l'école St-Maxime, le coût énergétique qu'implique la coordination des actions au sein de l'établissement et les contradictions entre les logiques qui traversent l'organisation -liées au développement des projets menés et à la gestion administrative de ces projets- se font ressentir.

A l'école St-Maxime, la direction est confrontée à un problème de pénurie d'enseignants et de fatigue des enseignants.

Lors de notre première visite, nous rencontrons le nouvel enseignant qui assure la 3^e année. Celui-ci nous fait part de sa motivation 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 et nous fait remarquer l'accueil qui lui a été réservé. Malgré son enthousiasme, cet enseignant n'est resté que quelques mois dans l'établissement. La cause déclarée de son départ : maladie et épuisement. Un troisième enseignant assurera la classe en fin d'année. Il semble pourtant que les enseignants sont demandeurs d'heures de collaboration : " 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".

La direction nous fait part également du stress ressentis par les contraintes administratives : " 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. 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 ce qu'on doit faire (...). 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. "

En guise de conclusion

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 données d'analyse des pratiques de collaboration par observations et entretiens auprès des équipes enseignantes nous permettent de conclure que la concertation ne se réduit pas à une pratique unique et uniforme. Cette variété est d'autant plus surprenante que les équipes ont été retenues selon des critères communs de " bonnes pratiques " de collaboration. Cette disparité de pratiques reflète sans doute celle qui est établie entre les établissements scolaires en lien avec les modes de régulation prégnants dans notre système éducatif

particulièrement décentralisé (Draelants et alii, 2003). Néanmoins, elles montrent aussi que la collaboration est insérée dans un contexte socio-historique, organisationnel et pédagogique de l'établissement à partir duquel les acteurs lui donnent sens. C'est pourquoi nous préférons parler de pratiques de concertation, au pluriel.

Les données obtenues par questionnaires auprès d'un autre échantillon d'établissements complètent et nuancent les données de la première étape. Elles identifient des conditions socio-organisationnelles qui permettent de comprendre comment se développe la collaboration au sein des établissements scolaires. Nous retenons entre autres que, si le caractère organisé du travail de collaboration semble nécessaire, il n'est pas suffisant pour générer un processus durable et en profondeur de remise en question des pratiques pédagogiques. Nous retenons également que, si les enseignants sont prêts à mettre en commun leurs pratiques et s'ils considèrent que la collaboration fait partie de leur métier, ce dernier relève d'un exercice "à la base", isolé, et que ce qui se passe en classe relève d'une zone professionnelle mais privée.

Néanmoins, toute concertation ne conduit pas à de l'apprentissage organisationnel. L'analyse des pratiques de concertation, des processus engagés, des changements opérés au sein des établissements scolaires étudiés montre que ces pratiques reconnues comme effectives n'autorisent pas automatiquement le processus de controverse que définit l'apprentissage organisationnel. Aussi, toute innovation pédagogique n'est pas le produit d'apprentissage organisationnel. Nous avons observé le cas de projets collectifs et reconnus comme innovateurs qui restent le fruit d'initiatives individuelles ou d'équipes mais ne perdurent pas au sein de l'établissement. Sans épuiser le sujet, cette analyse pose quelques critères et présente quelques indicateurs qui permettent de rendre compte du caractère organisationnel de la production des connaissances susceptibles d'être produites en concertation au sein des établissements scolaires.

Cette recherche a permis de dégager certains axes de différenciation dans la catégorisation des pratiques de concertation rencontrées, et de les confronter à des données représentatives d'établissements scolaires soucieux d'améliorer leurs pratiques de collaboration. Elle a contribué à établir des critères de reconnaissance de phénomènes proches de l'apprentissage organisationnel dans le contexte scolaire, tout en montrant les avantages et les limites de l'émergence de telles dynamiques au sein des établissements.

Bibliographie

- 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, Bruxelles, De Boeck, trad. de (1996) *Organizational Learning II*, Addison-Weasley Pub.
- Bernoux, Ph. (2002) Changement et innovation dans les organisations. L'innovation levier de changement dans l'institution éducative, Paris, Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie.
- 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.
- Bouvier, A. (2004) Management et sciences cognitives, Paris, PUF.
- Callon, M; (1986) *Eléments 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.
- Cros, F. (1993) Peut-on manager une innovation à l'école ? L'innovation à l'école, forces et illusions, Paris, PUF.
- Draelants, H., Dupriez, V. et Maroy, Ch. (2003) Le système scolaire, Les dossiers du CRISP, 59.
- 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 pour les professions de l'éducation, paris, INRP, n° 34
- 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'éducation nationale et de la technologie. Téléchargement : partie 2 du document <http://www.eduscol.education.fr/D0124/levier.htm?rub=126>
- Mintzberg, H. (1989) *Le management*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Nonaka et Takeushi, (1997) La connaissance créatrice, Bruxelles : De Boeck Université trad. de (1995) *The Knowledge-Creating Company*, Oxford University Press Inc.
- Prax, J.-Y. (2003) Le manuel de Knowledge management, Paris, Dunod.