

Des pratiques de concertation dans les établissements scolaires à l'apprentissage organisationnel »

Letor C., Bonami M., Garant M.¹

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 prescriptif et légal, nous nous interrogeons, dans cette recherche², sur les réseaux de concertations formelles et informelles mis en place, leurs modalités et leurs objets. Il s'agit 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'inspirant des théories de l'apprentissage organisationnel (Argyris et Schön, 1996/2002, Nonaka et Takeushi, 1996/1997), nous faisons l'hypothèse que les 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, 1989, Bernoux, 2004) de la part des acteurs selon leur position et intérêts dans l'organisation. Nous cherchons à établir des critères organisationnels à ces pratiques et leurs produits, à partir de l'analyse d'entretiens menés auprès de directions et d'équipes d'enseignants appartenant à un échantillon intentionné d'établissements d'enseignement primaire en Belgique francophone.

Cette contribution comprend quatre parties. Après avoir décrit le contexte législatif dans lequel l'obligation de concertation est inscrite en Belgique francophone et après avoir explicité les choix théoriques et méthodologiques opérés, nous tentons d'inventorier les différentes modalités des pratiques de concertation observées dans les établissements scolaires de l'échantillon. Ensuite, nous illustrons et nous confrontons quelques critères d'apprentissage organisationnel (dégagés de la littérature scientifique de référence) aux pratiques effectives observées sur le terrain.

Contexte législatif de l'obligation de concertation

La concertation des enseignants est inscrite dans la loi en Communauté française depuis 1998 portant sur l'organisation de l'enseignement fondamental³. Les enseignants d'un établissement scolaire sont tenus de se concerter à raison de 60 heures par an. Ce décret assorti de quelques

¹ Facultés universitaires catholiques de Mons (FUCAM), centre de recherche et d'intervention en organisation (CERIO) et Université catholique de Louvain (UCL), Louvain-la-Neuve, unité de recherche sur les systèmes et les pratiques d'enseignement et de formation (FORE), groupe interfacultaire de recherche sur l'enseignement et la formation (GIRSEF).

² Les 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 (Belgique), N° 109/4.

³ Décret « organisation » du 13 juillet 1998

circulaires⁴ prévoit aussi que les chefs d'établissement informent l'inspection de la programmation de la concertation prévue en début d'année.

Cette programmation porte sur la périodicité de la concertation, les participants, les contenus globaux prévus et le règlement d'ordre intérieur ou les modalités arrêtées par le pouvoir organisateur. Les responsables sont également tenus de présenter à l'inspection compétente, les documents attestant que la concertation s'est déroulée conformément au programme fixé ou 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. Selon le réseau d'enseignement, elles peuvent être organisées par implantation, établissement scolaire ou ensemble d'établissements dépendant d'un même pouvoir organisateur⁵. Enfin, la circulaire exclut de ce temps de concertation, les préparations des leçons, de correction des travaux, de documentation et de mise à jour personnelle.

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 les concertations et les décrets visant "la promotion d'une école de la réussite" dans l'enseignement fondamental⁶ ainsi que l'acquisition de socles de compétences par les élèves⁷. Elle est orientée vers la mise en place d'une nouvelle organisation pédagogique – en cycles –. La concertation est présentée comme un des moyens visant à garantir la continuité dans les apprentissages et une pédagogie différenciée. Elle est associée à d'autres dispositifs tels que l'organisation de cycles et d'étapes d'apprentissage, la limitation des redoublements et l'introduction de diverses modalités de regroupement des élèves dans les classes. Dans ce cadre, le fonctionnement des enseignants en équipes pédagogiques vise explicitement une plus grande efficacité et une plus grande cohérence du travail pédagogique au niveau de l'ensemble des établissements scolaires. La concertation est considérée comme un vecteur de cogestion et de coresponsabilité des apprentissages au sein des établissements.

De telles mesures sont susceptibles de renforcer l'établissement scolaire comme unité organisationnelle et d'accroître la lisibilité de son inscription dans l'environnement. En effet, la concertation entre enseignants se développe sur fond des projets éducatifs et pédagogiques des établissements et des réseaux d'enseignement. Le fait de constituer de "véritables équipes éducatives" fait d'ailleurs partie du projet pédagogique de l'enseignement fondamental et secondaire organisé par la Communauté française⁸.

⁴ Notamment la circulaire 65 du 13 juillet 1998

⁵ En Belgique, l'enseignement fondamental est organisé principalement par trois types de pouvoirs organisateurs : l'enseignement de la Communauté française qui depuis 1989 remplace l'autorité fédérale en matière d'enseignement, les pouvoirs officiels subventionnés où l'enseignement fondamental est essentiellement organisé par les communes et enfin, les écoles libres subventionnées majoritairement confessionnelles. Celle-ci peut être organisée par école, entité ou zone pour les écoles de l'enseignement de la Communauté française ; par implantation, par école ou par commune pour l'enseignement officiel subventionné ; par établissement ou implantation, par entité pour l'enseignement subventionné.

⁶ Décret « école de la réussite » du 14 mars 1995

⁷ Décret « missions » du 24 juillet 1997

⁸ AGt 25-05-1998

En outre, le travail en équipe que suppose la concertation est reconnu dans les textes officiels comme une des compétences que doit acquérir l'enseignant en formation initiale ou permanente⁹. L'importance attribuée à cette compétence entre en lien avec la volonté de professionnaliser le métier. Ainsi, l'avis du CEF¹⁰ met en évidence le fait que la professionnalisation enseignante requiert de savoir "travailler ensemble". Il ajoute que la professionnalisation implique une conscience de la responsabilité mutuelle, à savoir une aptitude collective nouvelle à mettre en œuvre et à réaliser des objectifs fixés comme notamment "prendre en charge collectivement des apprentissages d'élèves dans leur continuité mais aussi une gestion participative des établissements".

L'obligation de concertation instaurée depuis 1998 fait donc partie d'un ensemble complexe et articulé de dispositions mis en place dans le cadre des décrets visant une plus grande égalité dans l'acquisition de socles de compétences. Dans ce contexte, elle apparaît comme un moyen nécessaire à la mise en application des méthodes pédagogiques décrétées et comme un élément incontournable à la professionnalisation des enseignants et à la gestion pédagogique au sein de ces établissements scolaires.

Questionnement

« Quel enseignant peut se vanter n'avoir jamais concerté ? ¹¹ » s'interroge un directeur d'école. Le fait que deux enseignants discutent ensemble de choses scolaires semble banal pour certains. Pour d'autres, cela reste anecdotique et peu significatif. L'instauration d'heures de concertation 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 connaissance pédagogique et la professionnalisation enseignante. Plusieurs facteurs conditionnent ce phénomène. Nous avons retenu parmi ceux-ci, les conditions socio cognitives, socio organisationnelles et macro sociales du travail collectif enseignant. Nous avons recours aux outils conceptuels que présentent les théories de l'apprentissage organisationnel (Argyris et Schön, 1996), de la création de connaissance (Nonaka et Takeushi, 1996) repris de façon plus globale sous le vocable de management de la connaissance (knowledge management, Bouvier, 2004.). Nous puisons également quelques éléments conceptuels de la théorie de la traduction pour rendre compte en quoi et comment la production de connaissance se produit dans les organisations scolaires (Cros, 1993; Alter, 2002, Garant, 2002). Vu le cadre plutôt normatif prégnant dans ce champ de recherche, nous avons choisi de décrire les pratiques de concertations et de proposer un cadre d'analyse davantage descriptif et compréhensif des pratiques et de leurs produits. Cette contribution vise d'une part à établir un inventaire 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 critères et des indicateurs de pratiques de concertations en lien avec les conditions dans lesquelles elles se déroulent et les produits qu'elles génèrent.

⁹ Décret formation des enseignants du 12-12-2000 et du 08-02-2001

¹⁰ Conseil de l'éducation et de la formation, avis n°66

¹¹ Extrait de l'entretien avec le directeur d'une l'école de la Communauté française. Référence HCF6 appelée pour la recherche « l'école Victor Hugo ».

Eléments méthodologiques

Les données sur lesquelles se base cette analyse, proviennent de la première phase d'une recherche qui vise à décrire le travail concerté des enseignants de l'enseignement fondamental en Communauté française et à comprendre les conditions (facteurs macrosociaux, organisationnels et sociocognitifs) qui permettent à une équipe d'enseignants de travailler ensemble en vue d'améliorer leurs pratiques.

A cet effet, des entretiens semi directifs, individuels avec les directions et de groupe avec les enseignants, des observations systématiques de pratiques concrètes de concertation ont été menés au sein de seize établissements scolaires relevant des trois principaux types de Pouvoir Organisateur¹². Ils portent sur les contextes sociohistoriques des établissements, les projets éducatifs et pédagogiques, les pratiques de concertation, les transformations des pratiques pédagogiques ainsi que les conditions perçues comme facilitant ou freinant ces concertations. Le recueil s'est centré sur les cycles des 8-12 ans correspondant aux 4 dernières années de l'enseignement fondamental (3 années préscolaires et 6 années primaires). Nous avons recueilli des documents officiels et de travail : projets pédagogiques et d'établissement, traces des concertations (synthèses provisoires, échanges de courrier électronique, etc.), notes de coordination, rapports de présentation et d'évaluation de projets. Le choix des établissements est intentionné : taille (au moins 10 enseignants), nombre d'implantations (une ou plusieurs), environnement socioéconomique (rural ou urbain, environnement socioéconomique faible, moyen et élevé) et statut de la direction (avec classe ou sans classe). Les 16 établissements retenus sont réputés pour leur travail de concertation effectif auprès de l'inspection et/ou des conseillers pédagogiques.

L'analyse des données se base sur les notes d'observation et la retranscription des entretiens menés auprès des directions et des équipes enseignantes. Elle vise d'abord à faire émerger des catégories de pratiques de concertation, à rendre compte de la dimension organisationnelle et productive de ces concertations en ce qu'elles visent ou permettent l'amélioration des pratiques. Etant donné l'objectif qualitatif de l'analyse et le caractère intentionné de l'échantillon nous avons choisi de mettre en évidence la complexité des relations entre les variables à partir de descriptions succinctes de cas reprises sous la forme de vignettes¹³. Aussi, il importe de se garder de toute généralisation rapide quantitative : en effet, l'échantillon constitué n'est en aucune façon, représentatif du système scolaire. Une autre phase de la recherche est prévue à cet effet.

Des pratiques de concertation

Dans la plupart des écoles visitées, 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

¹² Six établissements issus de l'enseignement communal subventionné, six établissements de l'enseignement libre confessionnel subventionné et quatre établissements issus de l'enseignement organisé par la Communauté française ; douze sont situés dans la province du Hainaut et quatre dans celle du Brabant wallon.

¹³ Les vignettes décrivent brièvement l'établissement scolaire et le contexte dans lequel sont mises en place les concertations, leurs modalités et objectifs. Quelques facteurs sont mis en évidence selon les propos illustrés. Les expressions originales des acteurs lors des entretiens sont mises entre guillemets. Un nom d'emprunt a été assigné à chaque école.

différentes modalités de concertation définies sont mises en évidence : concertation d'années, de cycles, d'implantation, d'école, du personnel, ...

L'institut St Joseph¹⁴ comprend trois implantations au centre ville où se répartissent près de 400 élèves. Chacune des implantations comprend un cycle d'enseignement. Les classes sont organisées de manière classique par année d'étude et sont dédoublées. Deux filières parallèles répartissent de façon arbitraire et stable les élèves et les enseignants. En plus des enseignants titulaires de classe et des maîtres des cours spéciaux (éducation physique et cours philosophiques), l'école dispose de quatre enseignants polyvalents. Grâce au public assez privilégié qui fréquente l'école, les enseignants disent pouvoir maintenir des pratiques d'enseignement « traditionnelles ». Ils bénéficient de l'appui de parents qui ne sont pas demandeurs de nouvelles pédagogies. Les méthodes suggérées par la réforme s'imbriquent timidement dans les pratiques sous forme de situations défis, de travail en groupe ou de sous-groupes de différenciation. Si la direction est favorable à plus de changement, « ce serait à dose homéopathique ». Elle propose dès sa nomination plusieurs actions en vue de favoriser un travail de concertation entre enseignants et introduit un remaniement des horaires des enseignants polyvalents et des enseignants des cours spéciaux. Cette réorganisation dégage des heures communes où les enseignants titulaires et polyvalents sont invités à travailler ensemble. En parallèle, la direction fait appel à l'inspecteur cantonal pour procéder à une évaluation diagnostique des compétences des élèves sur base d'épreuves externes¹⁵. A partir de ce travail d'évaluation, une réflexion collective est entamée sur les compétences des élèves et la décision de se centrer sur le savoir écrire est prise en réunion avec les enseignants. Aujourd'hui, plusieurs types de concertations s'enchevêtrent : les concertations par cycle et par année d'étude, la concertation entre enseignants polyvalents, les concertations qui rassemblent les enseignants titulaires et polyvalents, et enfin la concertation générale. A partir de la restructuration du travail des polyvalents et sur la base du diagnostic réalisé sur le savoir écrire, des enseignants ont élaboré un projet où « l'informatique entre dans l'expression écrite ». Ils l'ont proposé à l'ensemble des enseignants, à titre d'essai et ont « réinjecté » ainsi ce projet dans les concertations de cycle. « Pour l'instant, c'est bien parti », affirme la direction confiante, ajoutant « connaissant les enseignants, ça va marcher. (...) Chacun entre à fond et analyse sa façon de faire ». Les enseignants expriment leur satisfaction par rapport à la procédure : ce travail a abouti à la création d'un référentiel commun sans entacher leur autonomie individuelle.

Dans la plupart des établissements visités, la concertation comme pratique officiellement référenciée se formalise en horaire selon les structures qui définissent l'école (niveaux, cycles, implantations). Elle se définit non seulement selon les modalités de son organisation mais aussi selon les objets traités et les intentions assignées. En cela, elle se distingue de la concertation "informelle" qui prolonge éventuellement les modes de concertation plus formels. Seule, une école parmi les 16 visitées ne fait pas de différence entre les deux modalités (formelle, informelle) :

¹⁴ Vignette réalisée sur base des entretiens avec la direction et les enseignants d'une l'école libre, (HL1) appelée pour la recherche « l'institut St Joseph ».

¹⁵ Epreuves externes organisées par l'inspection cantonale.

Dans l'athénée Marcel Pagnol¹⁶ (250 élèves et 23 enseignants) 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). Le travail collectif se fait sous forme de réunions planifiées plus ou moins à long terme, de rencontres à la salle des professeurs, autour de la photocopieuse, dans le bureau de la direction, par courrier électronique ou par téléphone. Il n'y a pas d'horaire établi ni de rapport demandé. La direction affirme : «Je vois les décisions prises, je vois le résultat ». Un projet fédérateur initié par elle est géré au quotidien par un enseignant détaché¹⁷ de ses fonctions de bibliothécaire à cet effet. Celui-ci organise des réunions selon l'avancement du projet et les nécessités. Les autres enseignants se concertent selon les besoins des projets qu'ils mettent en place seuls ou en collaboration avec d'autres classes. 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 l'année suivante. Il arrive que suite à quelques débats entre professeurs, la direction organise des réunions sur un thème pédagogique ou disciplinaire particulier (par exemple, l'orthographe ou le respect). 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 : 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 par an à l'étranger est à prévoir et fédère 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.

Ces deux cas nous permettent d'établir un premier axe de différenciation des pratiques au long duquel les modalités de concertation plus ou moins *formelles et informelles* mises en place dans les écoles peuvent se disposer. D'autres axes de différenciation peuvent être proposés :

La *planification* des réunions de concertation à long, moyen ou court terme ainsi que le caractère strict de l'application de cette planification. La coordination des horaires des différentes catégories d'enseignants (titulaires, polyvalents, des cours spéciaux) assure la faisabilité de la concertation à l'intérieur de la journée scolaire. D'autres écoles optent pour l'organiser en dehors de la journée scolaire ; certains cherchant la proximité de différents types de concertation (comme par exemple une concertation d'"école" suivie des concertations de "cycle" ou l'organisation de réunions simultanées pour assurer l'éventuelle consultation de collègues d'autres cycles ou niveaux d'étude). Le caractère plus ou moins strict ou flexible du suivi de cette planification est justifié comme moyen d'assurer l'organisation effective des concertations mais aussi, dans certains cas, comme moyen de pression pour assurer la collaboration sinon la présence de tous les enseignants.

¹⁶ Vignette réalisée sur base des entretiens avec la direction et les enseignants d'une l'école de la Communauté française, (HCF8) appelée pour la recherche « Athénée Marcel Pagnol ».

¹⁷ Cette situation nous a été expliquée comme une nécessité temporaire en vue de clôturer un projet de grande envergure.

La *pluralité* des modes de concertations -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. Dans plusieurs écoles, nous avons retrouvé une relation plus ou moins systématique entre un projet pédagogique initié et réfléchi en concertation d'école et des concertations en équipes restreintes de préparation ou d'opérationnalisation de ce projet ou de projets liés au premier. Dans d'autres, elles ne sont pas articulées entre elles et se déroulent *en parallèle* quels que soient les objets traités :

Dans « l'école des sentiers¹⁸ », les réunions de concertation ont lieu deux fois par mois. Elles rassemblent tous les enseignants des trois implantations. Elle se fait de 15h30 à 17h30. Une première partie est commune à l'ensemble des enseignants. La seconde, selon le cas, voit les enseignants se réunir en sous-groupes (niveaux, cycles, implantations). Pour éviter des réunions à caractère administratif et (« des réunions papiers ») perçues comme inintéressantes (perte de temps), la direction a instauré depuis sa nomination un horaire et un ordre du jour des réunions de concertation. Elle voudrait que ces réunions se transforment en un lieu d'échange d'expériences, d'informations générales et pédagogiques, d'évaluation ou de préparation de projets, de recherche d'attitude commune (par exemple, sur la punition). Souvent, elle invite des personnes ressources. En plus de ces réunions collectives, les concertations de cycle sont organisées un midi par semaine de 12h15 à 13h15 selon un horaire fixé et arrangé par la direction. Ces dernières ont lieu soit en implantation, (tous niveaux d'études confondus), soit entre implantations par cycle d'étude. Les thèmes traités dépendent des enseignants qui y participent ; la direction n'intervient pas. Selon nos observations, les enseignants traitent des difficultés quotidiennes, ils se répartissent la matière, organisent un événement, préparent des ateliers, les examens, échangent leurs expériences (manuels, méthodologie, feuilles de préparation et dossiers). Parfois, les enseignants se réunissent aux heures « de fourche¹⁹ ». Ils discutent alors des choses qui touchent leurs classes ou de l'organisation d'un projet particulier, comme celui des classes de neige. La direction attire l'attention sur le fait qu' « il y a des enseignants qui font beaucoup d'heures : 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 souper chez l'un chez l'autre ; en outre, il n'y avait ni obligation ni rapport ».

Parmi les objets de concertation privilégiés dans les établissements visités, on retrouve la définition du projet pédagogique de l'établissement²⁰. Ce choix est souvent basé sur un diagnostic plus ou moins systématique²¹ des difficultés rencontrées dans les pratiques enseignantes ou des difficultés d'élèves. Il est aussi l'occasion de débats, de séances de brainstorming, d'évaluations, avec le recours éventuel de personnes ressources et d'outils de gestion. En parallèle ou en

¹⁸ Vignette réalisée sur base des entretiens avec la direction et les enseignants d'une l'école communale (HCO15) appelée dans cette recherche « l'école des sentiers ».

¹⁹ Période de cours où les enseignants sont déchargés du travail de classe pendant la journée scolaire.

²⁰ Dans le cas des projets pédagogiques des établissements, leur renouvellement répond à des exigences ministérielles au moment du recueil des données.

²¹ Dans les écoles visitées, ce diagnostic se base sur plusieurs types d'information : les discussions en salle des professeurs, la programmation de séances d'analyse des réponses aux examens cantonaux, une audit externe réalisée par un inspecteur, ... Le choix se fait également en fonction des affinités des enseignants envers les disciplines à enseigner. Des changements d'objet d'étude sont parfois les bienvenus du fait d'une certaine lassitude perceptible liée au fait de traiter continuellement du même sujet.

articulation à ce projet, des objectifs pédagogiques ou éducatifs, transversaux (le savoir écrire, le respect, les punitions, l'aménagement des locaux, des projets fédérateurs, ...) justifient l'intérêt des concertations pour quelques années. 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 ; les mises en commun et les centralisations de banque d'exercices, de dossiers pédagogiques, d'évaluations, de livres et de méthodes pédagogiques sont observables comme objet ou 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 fin d'année. Les aspects organisationnels et administratifs sont traités, plus ou moins intentionnellement, de manière indépendante ou intégrée aux aspects pédagogiques dont notamment à l'organisation des sorties et de fêtes. Le partage d'expériences, de lectures, de manuels, de méthodologies expérimentées ou rapportées, de formations suivies, font également l'objet de diverses réunions de concertations.

En sous groupe, on retrouve particulièrement, la planification de séquences pédagogiques pour une période déterminée -entre classes dédoublées par exemple-, la recherche et l'échange documentaire, de dossiers pédagogiques, de manuels ; 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, des parents, des partenaires), de la vie professionnelle et sociale. Parfois, c'est l'endroit de résolution de conflits entre collègues ou simplement de bons moments passés entre enseignants. A la lecture de tous les objets traités en concertation, il est possible d'établir un axe qui permet de distinguer dans quelle mesure les objets traités en concertation touchent le cœur du travail de l'enseignant dans sa classe ou restent plus "périphérique" à celui-ci. Ces concertations maintiennent une certaine réserve sur le travail d'enseignement et ne le touche qu'indirectement.

Au-delà des buts immédiats des réunions, les équipes enseignantes et les directions justifient l'intérêt de la concertation et leur (in)satisfaction à propos de ces pratiques en se référant à plusieurs principes. Ils évoquent des critères de qualité du processus d'enseignement apprentissage : la qualité des pratiques enseignantes (elles favorisent la cohérence des pratiques, la continuité, la différenciation) ou celle des apprentissages (les élèves trouvent du sens, il y a moins d'échecs), des critères d'efficacité ou d'amélioration (l'utilité pour l'école, pour les élèves, pour les enseignants). Des référents externes sont aussi cités (la satisfaction des parents, l'approbation de l'inspection ou des autorités, la renommée de l'établissement). Ils invoquent les bénéfices perçus via un soutien mutuel des enseignants (créer des liens, un climat de travail, faire face au stress) ou pour le développement professionnel (la fierté devant les collègues, apprendre mutuellement de l'expérience d'autrui). Ils les justifient aussi comme un mode d'adaptation à des demandes externes : le besoin de coordination imputable à la faible structuration des nouveaux programmes, ou encore aux changements sociétaux perceptibles auxquels ils estiment devoir s'adapter.

Quant à l'obligation légale de concertation, l'indignation est générale. Elle a été évoquée dans les seize établissements visités quel que soit leurs pratiques de concertation. Les équipes enseignantes et les directions 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 écoles 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. D'autres écoles de ce type, tout en étant en phase avec les finalités de l'obligation de concertation émises par le législateur, affirment 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 avec la réforme, certaines considèrent les pratiques de concertation comme le phénomène déclencheur de changements ou du moins de remise en question des pratiques éducatives. Certains admettent que, dès lors, il serait inconcevable de travailler autrement. Néanmoins, le métier d'enseignant 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. 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, l'on dénonce l'atteinte à l'autonomie professionnelle. Le rapport à l'obligation de concertation est à lui seul un objet d'analyse. Nous avons évoqué dans les cas décrits, l'importance des demandes externes faites à l'établissement et des options pédagogiques prises par l'établissement comme facteurs qui conditionnent ces pratiques. Elles seraient aussi à mettre en rapport avec les modes de régulation du travail enseignant au sein des établissements et le positionnement de l'établissement dans le quasi marché solaire.

Le contrôle de la direction dans ces différentes concertations est plus ou moins fort et étendu selon les cas. En général, les concertations de niveau, de cycle, d'implantation constituent des zones autogérées par les enseignants. « Je ne sais pas ce qui s'y passe ; cela fait partie de leur espace²² » 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. Elle est alors justifiée par la faible adhésion de certains enseignants au travail collectif et par un principe de justice (traitement égal de tous les enseignants). Dans d'autres cas, la direction se centre non sur les modalités ni sur les objets de concertations 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 rencontres agréables, pratiques, communs ou indépendants de la direction²³, la création d'un climat et d'opportunités de rencontres informelles, la gestion des compétences des enseignants mais aussi de personnes ou d'institutions externes à l'école, etc. Toutefois, dans les seize établissements scolaires visités, le rôle de la direction semble prépondérant. Le leadership au sein de l'équipe éducative et particulièrement entre enseignants, le rôle de la direction et les conditions organisationnelles et relationnelles qu'elle met en place méritent une analyse particulière que nous ne pouvons faire ici.

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. Il y a d'abord la question du droit à l'autonomie pédagogique et individuelle, « en sixième, on ne rigole pas, on a des

²² Extrait de l'entretien avec la direction d'une école communale (HCO15)

²³ 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.

responsabilités²⁴» plus ou moins convergentes avec celles prônées par les réformes et celles soutenues dans le projet d'établissement. Ce droit à la différence est consacré dans l'expression « respect des personnalités²⁵ ». 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 : le matériel (sous forme d'échanges de feuilles, de dossiers, d'évaluations,...), les référents (manuels, livres, programmes,..), les préparations (les documents mais aussi le temps de préparation), les méthodes (échanges sur des manières de faire, simulations, démonstrations), le vécu de classe (observation des travaux d'élèves, échanges de réactions, d'anecdotes, des préoccupations, des émotions, ...), les difficultés rencontrées (avec des élèves, des parents, des collègues, de la famille, des amis,..) et davantage : « on partage tout, on fait tout ensemble, ...²⁶ ». Certaines équipes partagent le temps scolaire et extrascolaire, la vie professionnelle et familiale « certains se retrouvent le week-end ...²⁷ ». De rares cas expérimentent le décloisonnement des classes. Certains enseignants dispensent ensemble leurs cours à deux groupes classes dans un même espace, alternant des moments spécifiques avec leurs élèves. D'autres coordonnent en commun des ateliers. La direction, selon la conformation des équipes enseignantes adoptent différentes stratégies pour insuffler un esprit communautaire, qu'elle considère constitutive du travail de concertation : en créant des espaces agréables appropriés aux rencontres, en organisant la répartition des locaux selon les cycles, en proposant des activités extrascolaires de partage d'expérience (par exemple, à l'occasion de voyages scolaires).

A « l'école St Jean²⁸ », les concertations s'avèrent à la fois planifiées, plurielles et articulées. La concertation d'école a pour objet actuel, le projet d'établissement. La direction anime les réunions à partir de techniques de brainstorming. Les enseignants ont pour directive de préparer ces réunions ou de les prolonger en concertation de cycles. La direction dispose pour gérer les concertations d'un ensemble impressionnant de techniques et d'outils de communication et de gestion des réunions. Mais les concertations ne font pas l'unanimité. La direction rapporte la présence d'un clivage dans l'équipe pédagogique entre des enseignants plus traditionnels et d'autres plus innovateurs. Parmi ces derniers, l'école compte deux formateurs d'enseignants qui organisent avec le directeur, les réunions et les formations internes à l'école. Ce clivage justifie ainsi une application stricte de la planification des concertations, suite au manque d'adhésion de certains enseignants au projet pédagogique et à leur faible participation. Dans cette école, les classes sont organisées de manière traditionnelle et chaque enseignant est titulaire d'une année d'étude. Toutes les années d'étude sont dédoublées en deux filières parallèles : l'une plus "traditionnelle" et l'autre plus "innovante". Des concertations de cycles sont organisées entre

²⁴ Extrait de l'entretien avec les enseignants d'une l'école de la Communauté française (HCF5) surnommée pour la recherche « l'athénée Marguerite Yourcenar ».

²⁵ Nous retrouvons cette expression dans plusieurs écoles.

²⁶ Extrait de l'entretien avec les enseignants BWCO11 appelée de « l'école du village »

²⁷ Extrait de l'entretien avec la direction de BWCO11 appelée de « l'école du village ».

²⁸ Vignette réalisée sur base des entretiens avec la direction et les enseignants d'une l'école libre, (HL3) appelée pour la recherche « l'école St Jean ».

enseignants des deux filières. Elles sont justifiées par la recherche de cohérence entre les contenus des classes parallèles au sein de chaque cycle. Elles s'avèrent surtout utiles pour établir un consensus autour d'objectifs à atteindre (p.ex. par séquence d'apprentissage). La mise en commun des pratiques ne fait pas partie des objets de concertation car dans cet établissement prévaut le droit pour chaque enseignant de garder « sa personnalité » et son autonomie. Aussi, si dans certains cycles, la concertation « fonctionne », dans d'autres, les objets de discussion font parfois défaut -« parfois, on a rien à se dire », reconnaît un enseignant-. Par ailleurs, un ensemble de mesures et de finalités éducatives fédère l'équipe enseignante de cette école en discrimination positive : elles se définissent autour de la mission que s'est assignée l'école envers une population locale assez défavorisée. Elles se concrétisent par la mise en place d'un conseil d'élève, d'un système de visites auprès des familles en difficulté, d'une collaboration accrue avec des services d'aide sociale.

En conclusion, la concertation ne se réduit pas à une pratique unique et uniforme. Elle 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. Néanmoins, l'objet de notre recherche ne se limite pas à inventorier les pratiques de concertation. L'absence de données empiriques d'observation sur ces pratiques justifie la place qui a été réservée à leur description dans cette contribution. Nous nous intéressons plus spécifiquement aux pratiques de concertation susceptibles, d'une part, de produire de la connaissance organisationnelle et/ou pédagogique partagée et, d'autre part, d'améliorer les pratiques pédagogiques (du point de vue de l'équipe éducative). Aussi, nous appuyant sur les cadres théoriques mentionnés dans l'introduction de cet article, nous allons tenter de définir quelques caractéristiques observables de processus relevant de « l'apprentissage organisationnel ». Il s'agit de tenter de décrire (illustrer) des aspects de ce processus, tout en étant vigilant sur les dimensions épistémologique (comment peut-on connaître?) et ontologique (qui connaît?) de cet apprentissage, évitant les tentations prescriptive et apologique.

De l'apprentissage organisationnel

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 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 réalisées 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, 1995/2002, Nonaka & Takeuchi, 1995/1997, Alter 2000) et des premières données de recherche l'on a tenté de dégager quelques pistes et caractéristiques du processus d'apprentissage organisationnel qui puissent être soumis à une démarche d'observation (élaboration progressive d'indicateurs).

- **L'apprentissage organisationnel dépasse des individus et des équipes. Il perdure dans l'organisation.**

Le premier principe pose que les apprentissages sont effectués par des individus au nom de l'organisation et s'inscrivent dans l'organisation. Ils sont susceptibles de laisser des traces sous formes de fichiers, de documents ou de procédures adoptées dans l'organisation indépendamment de la mobilité des individus. Ils impliquent des interactions interindividuelles, d'équipes, de départements. Au cours de ces interactions, les représentations des individus, leurs connaissances, leurs pratiques se font connaître et s'influencent mutuellement. De cette manière, elles se diffusent au sein de l'organisation. Ce processus serait intentionnellement mis en place et conduit au sein de l'organisation.

Dans plusieurs établissements visités, l'on peut observer un travail collectif intense d'équipes d'enseignants et d'innovations mais tous ne répondent pas entièrement à ce double critère. Le cas le plus représentatif est celui de cette petite école « Ste Barbe²⁹ » qui dans les années 90 s'est montrée à la pointe des innovations pédagogiques : une expérimentation pilote d'enseignement en cycle (5-8) et une expérience de classes décroisées en permanence en 5^{ème} et 6^{ème}. Lors de l'introduction des nouveaux programmes, une réflexion a été entamée et ces projets ont été abandonnés pour mettre en place des classes verticales en cycle. Ces expériences lui avaient d'ailleurs valu le passage en télévision. L'analyse rétrospective de cette période montre que les expériences menées dans cette école aussi innovantes et nombreuses soient elles, semblent avoir été le fait d'équipes restreintes. Les connaissances acquises ne se sont pas diffusées au sein de l'établissement. De fait, les enseignants présents aux entretiens, protagonistes de l'un ou l'autre projet à l'époque semblent les entendre pour la première fois. Ceux-ci n'ont bénéficié que des apprentissages auxquels ils ont directement participé. Ils relèvent ne pas avoir « profité de l'expérience des autres », ne pas « avoir partagé le même vécu ». L'instabilité de la direction et le manque de coordination de ces projets, le manque de soutien du pouvoir organisateur et de l'inspection sont cités parmi les facteurs qui ont précipité leur abandon.

Dans l'athénée Marcel Pagnol, le travail collectif des enseignants fait partie de la pédagogie par projet qui a été adoptée il y a une quinzaine d'année. Les observations réalisées au cours des visites de l'établissement et les entretiens avec l'équipe enseignante, mettent en évidence divers dispositifs que la direction met intentionnellement en place pour favoriser les échanges entre

²⁹ Exemple basé sur les entretiens effectués avec la direction et les enseignants de l'école libre confessionnelle HL2, appelée l'école Ste Barbe.

enseignants. L'aménagement des locaux et des horaires, l'organisation de voyages, la place de la photocopieuse ainsi que la préférence pour des rencontres informelles font partie des stratégies de la direction. Elle porte une attention particulière aux nouveaux enseignants qu'elle reçoit et informe dès leur arrivée dans l'établissement. Elle révise leurs projets et veille à leur encadrement par d'autres enseignants de l'école. Régulièrement, elle organise des réunions d'évaluation et de prospection de nouveaux projets.

- L'apprentissage organisationnel est **déclenché par un problème à résoudre**

Un second principe inscrit les apprentissages organisationnels dans une perspective de résolution de problème et insiste sur le caractère adaptatif de l'organisation aux changements de l'environnement auxquels elle est confrontée. L'apparition d'un problème à résoudre en est souvent le déclencheur. Cet objet déclencheur catalyse les intérêts des acteurs et mobilise des réseaux (Bernoux, 2002, Fleury et al. 2000) où chacun traduit le problème selon sa position et ses intérêts et s'approprie des solutions en fonction de ceux-ci.

Dans « l'institut St Joseph », la direction est enthousiaste à l'introduction en douceur de quelques changements pédagogiques. A cette fin, elle demande une analyse des résultats des élèves aux épreuves externes auprès de l'inspection. Celle-ci met en évidence une faiblesse dans les compétences d'écriture des élèves de l'établissement. Certains enseignants proposent alors un projet en vue d'améliorer ces compétences en y associant un programme informatique cher à leurs yeux. Ce projet reçoit l'approbation de l'ensemble des enseignants. Ils invoquent notamment que ce projet respecte les conceptions et les intérêts de chacun. Aussi, la direction y voit des chances d'aboutissement parce qu'en outre le projet intègre la demande du public de l'école de garantir une certaine tradition.

- L'apprentissage organisationnel **suppose un processus d'objectivation, de réflexion critique et de controverse**

Le processus central de l'apprentissage organisationnel selon les différents auteurs réside dans la combinaison de l'objectivation des théories et des paradigmes qui guident l'action (Argyris et Schön, 1996/2002), l'explicitation des théories implicites à l'action (Nonaka et Takeushi, 1995/1997) et la réflexion critique et collective sur ces théories en rapport avec les objectifs poursuivis. Ces processus supposent la possibilité de controverse, c'est à dire de mettre à plat les problèmes, de les discuter ouvertement, d'opposer des points de vue et de s'exposer à la critique. Ces interactions sont susceptibles de donner lieu à des conflits sociocognitifs où les représentations des acteurs sont confrontées, remises en question et, éventuellement, transformées. L'opposition des points de vue et la transformation des représentations aboutiraient dans les meilleurs cas, à la construction de représentations partagées où se mêlent des connaissances déclaratives, procédurales, des valeurs, des sentiments communs.

Le recours systématique à des boucles défensives qui préside la plupart des interactions interpersonnelles à l'intérieur des organisations (Argyris et Schön, 1996/2002) – justifiées par la crainte et l'appréhension des conséquences de telles explicitations- constitue un obstacle à l'apprentissage organisationnel. Pour ces auteurs (Argyris et Schön, 1996/2002, Nonaka et

Takeushi, 1995/1997, Prax, 2003), 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 « l'école St Jean », les heures de concertation sont planifiées par la direction que les enseignants sont tenus de suivre de manière stricte, cette planification des heures de concertation. Aussi, elle déploie un ensemble de techniques de communication et de gestion de production de connaissance assez impressionnant pour assurer l'efficacité de ces réunions. L'observation des réunions dans cet établissement et les discours des enseignants montrent que celles-ci traitent essentiellement de questions d'organisation des cours ou de projets parascolaires. Ils cherchent à établir des références dans le programme à partir desquels chaque enseignant peut travailler en respectant ses propres convictions en matière pédagogique. Certains enseignants reconnaissent que parfois, ils « n'ont rien à se dire ».

Dans « l'athénée Marguerite Yourcenar³⁰ », la direction cherche à créer un climat de confiance qui permette le débat d'opinion et la controverse via l'aménagement d'espaces communs de travail en équipe. Même si actuellement les concertations ne répondent pas aux critères de mise en commun de pratiques, l'observation des réunions montre l'existence d'échanges directs et francs sur des questions qui touchent les convictions professionnelles des enseignants. Dans « l'athénée Marcel Pagnol », la direction est convaincue de l'importance des voyages scolaires prolongés pour établir des relations interpersonnelles de qualité entre les enseignants. Nous avons pu observer que les enseignants exprimaient volontiers leurs opinions et s'exposaient à la critique. Relevons que l'humour était omniprésent dans es échanges de ces deux établissements.

- L'apprentissage organisationnel **suppose la constitution d'une mémoire collective**

L'élaboration d'une mémoire collective constitue un des phénomènes qui rend compte du processus d'apprentissage organisationnel. Cette "mémoire" se manifeste dans les archives et dans les procédures mises en place : un organigramme apposé à l'entrée de l'école, des jeux créés ou transformés, l'organisation d'ateliers, la disposition spatiale des classes, les modalités d'une évaluation sont autant d'évidences qui rappellent les questionnements et les transformations opérées. Cependant, la constitution d'une mémoire organisationnelle n'est pas le fruit du hasard. Elle est susceptible de faire l'objet d'une gestion, d'une régulation systématique et réflexive sur l'état des connaissances dans l'organisation, leur maintien ou leur développement.

Dans « l'athénée Marcel Pagnol », nous avons assisté à une réunion d'inventaire des projets réalisés au cours des cinq années précédentes. Cette réunion avait pour objectif de préparer une exposition à l'intention de partenaires, des parents et de responsables locaux. Le but étant de rendre compte du travail des élèves et des enseignants, les réalisations des élèves étaient accompagnées des photos et de vidéos, des dossiers pédagogiques et des préparations ainsi que leur justification. La réunion préparatoire fut l'occasion d'évoquer tous les projets mis en place par les classes ; elle fut l'occasion de raconter, non sans humour, les incidents et les anecdotes passées au cours de ces réalisations. Elle constitua, aussi pour la direction,

³⁰ Vignettes basée sur les entretiens et visites dans une l'école de la Communauté française (HCF5) appelée pour la recherche « l'athénée Marguerite Yourcenar ».

l'opportunité de faire le point et de diffuser ce vécu à l'ensemble des enseignants notamment aux nouveaux.

- L'apprentissage organisationnel **suppose un processus d'appropriation par les acteurs**

Nonaka et Takeushi (1995/1997) décrivent des étapes de circulation et de transformation cyclique des connaissances tacites et explicites, individuelles et collectives. Lors de leur diffusion dans l'organisation, les connaissances produites passent par des individus, des départements et se propageant à l'ensemble de l'organisation. Cette propagation s'accompagne de cycles itératifs de transformations des connaissances tacites et des connaissances explicites, au cours des interactions interindividuelles.

« L'école St Maxime »³¹ s'est développée autour d'un projet pédagogique de différenciation individuelle des apprentissages. Il se concrétise dans la mise en place d'ateliers de jeux qui présentent des situations d'apprentissage. Lors de ces ateliers, les élèves des deux classes du cycle sont mélangés et participent à l'ensemble des activités autour de tables d'activités choisies en fonction des apprentissages faits en classe. Chaque semaine, deux après midi sont consacrés à ces ateliers pour lesquels les enseignants se concertent. Ils choisissent, transforment ou se réapproprient des jeux en fonction des apprentissages visés. Lors de notre visite en fin d'année, le rangement du matériel fut l'occasion d'observer comment un enseignant expérimenté montrait et expliquait à un enseignant intérimaire les modalités des ateliers, leur histoire, les usages possibles des jeux, leurs intérêts, les objectifs poursuivis. De même, lors d'une autre réunion, la recherche de modalités de rangement de livres fut l'occasion pour le jeune enseignant de s'approprier des conceptions pédagogiques de l'établissement au sujet de l'enseignement de la lecture.

- L'apprentissage organisationnel **suppose la production de connaissances collectives professionnelles et d'innovations**

Pour Alter (2000), le processus de création de connaissances se réalise par la succession d'appropriations banales, quotidiennes et ordinaires. Ces réappropriations successives mettent en jeu un phénomène de traduction (Fleury et al., 2000, Bernoux, 2002) de la part des acteurs qui leur donnent sens en fonction des intérêts qu'ils portent et des buts qu'ils poursuivent. Leurs produits sont reconnus comme innovations en raison des transformations techniques, sociales et symboliques qu'ils génèrent.

Dans l'école « St Maxime », nous pouvons affirmer que la mise en place de ces ateliers est le fruit d'une histoire collective des enseignants. Au départ, composée de trois classes, la réflexion sur les modalités pédagogiques des ateliers et de la différenciation pédagogique s'est construite progressivement au fur et à mesure que l'école s'est agrandie. Partant de la même idée de départ, certaines modalités ont été ajustées, parfois abandonnées ou remplacées, pour répondre aux difficultés rencontrées dans chaque cycle : l'invitation des parents à participer selon leurs compétences, la participation progressive des plus petits (5 ans) pour palier leur manque d'autonomie, la création d'une feuille – plastifiée à glisser sous la chaise- pour contrôler l'activité des plus grands et pour évaluer leurs acquis, la mise en place d'un projet particulier au troisième

³¹ Ecole libre (BWL10) appelée pour la recherche « école St Maxime »

cycle pour stimuler chez les élèves la métacognition au moyen de procédures d'autoévaluation de leur méthode de travail.

L'apprentissage organisationnel sous entend que les processus de production de connaissances aboutit à la résolution de problèmes rencontrés, à la remise en question et à des transformations éventuelles de pratiques pédagogiques, des comportements et des représentations partagées des acteurs. Ces transformations laissent des traces susceptibles d'être recueillies (un organigramme, l'organisation du temps ou de l'espace, des procédures adoptées). Ces transformations laissent également des traces dans les représentations des acteurs. Elles se dévoilent par exemple à travers les histoires que se racontent les enseignants pour représenter³² l'innovation en cours.

Dans « l'école des Sentiers », la direction est convaincue des approches constructivistes qu'elle voudrait voir se généraliser dans son établissement. Elle nous fait part de son émerveillement lorsque les élèves découvrent après une séance de 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.

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 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. De la justification des pratiques de concertation, sont évoqués 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.

Ces pratiques s'inscrivent dans l'organisation de l'établissement scolaire et font partie de la gestion de l'établissement. Elles sont réinterprétées par les acteurs en rapport avec les conceptions pédagogiques qu'ils véhiculent individuellement et collectivement au sein de l'établissement ; également avec les modes de régulation des relations interpersonnelles dans l'établissement. Le rapport entretenu par ces pratiques avec l'institution scolaire entre en jeu avec l'interprétation de cette obligation de concertation. La légitimité de celle-ci se justifie en relation à la professionnalité enseignante, que ce soit en opposition ou en accord avec l'obligation de concertation.

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.

L'analyse des cas sélectionnés pour la recherche que nous menons actuellement, a permis de dégager certains axes de différenciation de catégorisation des pratiques de concertation rencontrées. Elle a contribué à établir des critères de reconnaissance de phénomènes proches de l'apprentissage organisationnel dans le contexte scolaire. La mise en évidence de pratiques effectives de concertation voire d'apprentissage organisationnel ne nous autorise cependant pas à généraliser ces données à l'ensemble des établissements scolaires. La constitution de notre échantillon s'est orienté sur des établissements où des pratiques effectives de concertation étaient signalées par des observateurs privilégiés. De même, les quelques "vignettes" présentées dans cette contribution ne peuvent pas être considérées comme représentatives des seize établissements que comporte notre échantillon.

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.
- Bouvier A (2004) Management et sciences cognitives, Paris, PUF.
- Cros F. (1993) Peut-on manager une innovation à l'école ? L'innovation à l'école, forces et illusions, Paris, PUF.
- 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) Pilotage et accompagnement de l'innovation dans un établissement scolaire éducative : Paris : ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie.
- 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.