

# RAPPORT FINAL DE RECHERCHE

SAVOIRS PARTAGÉS, COMPÉTENCES COLLECTIVES, RÉSEAUX  
INTERNES ET EXTERNES AUX ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES  
ET LEUR GESTION AU NIVEAU LOCAL :

DISPOSITIF D'AUTO-ANALYSE DES PRATIQUES DE  
COLLABORATION

Communauté française, Recherche en éducation 2007 - FUCAM n°109/07

Coordinatrice : Caroline Letor<sup>1</sup>  
Chercheurs : Judith Leal González  
Marie de Monge

Juillet 2007

---

<sup>1</sup> Collaboratrice FRS-FNRS

## Table des matières

<b>RAPPORT FINAL DE RECHERCHE .....</b>	<b>1</b>
<b>SAVOIRS PARTAGES, COMPETENCES COLLECTIVES, RESEAUX INTERNES ET EXTERNES AUX ETABLISSEMENTS SCOLAIRES ET LEUR GESTION AU NIVEAU LOCAL :1</b>	
<b>DISPOSITIF D'AUTO-ANALYSE DES PRATIQUES DE COLLABORATION .....</b>	<b>1</b>
Introduction .....	4
1. Objet et questions de recherche .....	6
Rappel de l'objet et des questions de recherche.....	6
Objectifs de la quatrième étape de recherche .....	7
2. Principaux résultats de recherche .....	7
Pratiques de collaboration plurielles .....	7
Pratiques de collaboration et injonction de concertation.....	8
Des principes de construction -collective et organisée- de connaissances.....	10
Apprentissage organisationnel au sein des établissements scolaires : un phénomène improbable ?.....	11
3. Aspects méthodologiques .....	12
Echantillon.....	12
4. Présentation du dispositif .....	16
Utilisateurs potentiels .....	16
Conception du dispositif.....	16
Un dispositif .....	16
Des modules .....	20
Un apprentissage réalisé en collaboration .....	21
Des jeux de rôles .....	22
Une construction locale de connaissances.....	23
5. Observations et ajustement des modules .....	25
5.1. Pilotage du dispositif .....	25
5.2. Prise de recul .....	26
5.3. L'appropriation par les équipes des outils d'analyse.....	27
5.4. Les situations problèmes font problème.....	28
5.5. Conditions du travail de collaboration .....	28
Conclusions .....	30
Bibliographie .....	32
Annexes .....	34

## ***Remerciements***

Cette recherche vise à produire des outils d'analyse des pratiques de collaboration au sein des établissements scolaires. Ces outils prétendent permettre aux équipes enseignantes de mettre en évidence les conditions socio-organisationnelles et socioprofessionnelles du travail en collaboration développé au sein de leur école et d'identifier des leviers dans le but d'améliorer leurs pratiques.

Dans ce cadre, nous avons été amenés à rencontrer dans les écoles plusieurs équipes enseignantes. Nous voudrions remercier les membres de ces équipes d'avoir accepté de participer activement à la recherche. Nous leur sommes reconnaissants de s'être prêtés avec sincérité au travail de recherche, d'avoir lu avec attention les modules, d'y avoir posé un œil critique, d'avoir contribué à rendre ces modules plus pratiques et pertinents au contexte de l'école primaire. Nous soulignons la conscience professionnelle des enseignants, des directions et des acteurs pédagogiques rencontrés au cours de la recherche. Nous réitérons nos remerciements aux membres des services de l'administration, de l'inspection et des pouvoirs organisateurs qui nous ont soutenus dans cette expérience de recherche et développement d'outils d'analyse de travail destiné aux équipes enseignantes. Si le travail de recherche sur le système éducatif constitue une source de connaissance valide pour son pilotage, la production d'outils basés sur des résultats de recherche et des essais empiriques est une expérience qu'il est rare de pouvoir poursuivre dans de telles conditions. Nous remercions également les membres du Comité d'accompagnement de cette recherche pour leur lecture attentive et pour leurs pertinentes suggestions. L'équipe de recherche remercie Philippe Scieur et Damien Vanneste comme les membres du CERIO (Centre de recherche et d'intervention en organisation, FUCaM) ainsi que Jean Castin (FNDP) qui ont participé à cette recherche par leurs lectures actives, leur écoute attentive et leur apport constructif dans la production de ces outils. Nous remercions également Gaëtan Lepage et François Fasseaux qui ont contribué à la réalisation technique de ces modules. Nous terminons par souligner notre gratitude envers Michèle Garant (UCL/IPM) et Michel Bonami (UCL/FORE), initiateurs du projet, pour la confiance qu'ils nous ont témoignée. Leur vision et leur acuité ont été précieuses. Nous pouvons affirmer que les outils – perfectibles- que nous vous présentons dans ce rapport sont avant tout, le fruit d'un travail d'étroite collaboration.

# INTRODUCTION

Ce rapport rend compte des activités de production d'outils d'analyse de pratiques de collaboration au sein des établissements scolaires, destinés aux équipes enseignantes. Cette recherche est le prolongement de la recherche intitulée "Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local" dont l'objectif général a été de mettre en évidence les conditions permettant à une équipe d'enseignant(e)s –de l'enseignement primaire- de travailler ensemble en vue d'améliorer les pratiques pédagogiques. Le produit de cette recherche est d'offrir des outils "prêts à l'emploi", rassemblés en un dispositif d'audit : ils forment un ensemble cohérent et intégré d'analyse des pratiques de collaboration permettant à une équipe enseignante de mettre en évidence son propre fonctionnement et de définir des pistes d'action pour améliorer les pratiques de collaboration -et ses effets sur des pratiques pédagogiques- qui se développent dans son établissement scolaire.

La première originalité de ce travail est de proposer des outils se basant sur les données empiriques de recherche. La seconde réside dans le fait d'avoir testé et validé<sup>2</sup> ces outils auprès d'équipes enseignantes. Ce travail pose plusieurs défis pour les chercheurs : de rendre disponibles à des équipes enseignantes particulières les apports de la recherche sous forme d'un dispositif commun; de rendre opérationnalisables, des principes théoriques et généraux et enfin, de rendre autonomes les équipes dans la mise en œuvre du *dispositif* que nous leur proposons. Le *dispositif* répond à cette triple exigence : être auto-applicable, rendre l'analyse et les solutions produites significatives pour une équipe enseignante inscrite dans un contexte et mettre en pratique les principes d'une dynamique d'apprentissage organisationnel. Nous parlerons dans ce rapport "d'auto-audit des pratiques de collaboration" rendant compte du fait qu'il s'agisse d'un outil d'auto diagnostic, d'auto analyse et de recherche de solutions appropriées.

Tout en considérant le travail de production d'outils comme une étape de développement -complémentaire- de la recherche mentionnée ci-dessus, ce rapport se limite aux activités liées à la production d'outils d'analyse des pratiques de collaboration. Ce rapport comporte 5 chapitres. Dans le premier chapitre, nous rappelons les objectifs, la méthodologie de l'ensemble des étapes de la recherche sur laquelle se fonde celle-ci. Cette recherche comporte trois étapes de recueil et d'analyse de données : la première identifie et décrit les modalités de travail en équipe des enseignants au sein des établissements, la seconde analyse en profondeur les dynamiques de construction collective de connaissances dans trois établissements, la troisième s'est concrétisée à travers une enquête par questionnaire menée sur base des résultats de la première étape. Ce rapport fait état en quelque sorte de la quatrième étape de la recherche.

Le deuxième chapitre rappelle les principaux résultats des étapes de recueil et d'analyse du travail de collaboration (trois premières étapes). Le troisième décrit les aspects méthodologiques propres à la quatrième étape -de développement d'outils-. Le quatrième chapitre est consacré à la présentation du *dispositif* d'analyse des pratiques de collaboration. Celui-ci comporte cinq modules. Nous y précisons les principes et les critères qui fondent les choix que nous avons posés dans la conception du *dispositif* et les ajustements qui ont été opérés afin d'intégrer les données empiriques suite à l'application des modules. Le premier module (MODULE 1) correspond à l'inventaire des pratiques de collaboration au sein d'un établissement scolaire. Les modules suivants proposent d'analyser les conditions socio-organisationnelles de la collaboration

---

<sup>2</sup> La validité répond dans ce cas à des critères de validité interne, de pertinence et de pragmatisme.

(MODULE 2), d'analyser quelques expériences antérieures de collaboration (MODULE 3) et d'analyser des situations-problèmes afin de mettre en évidence des pistes d'amélioration des pratiques de collaboration (MODULE 4). Ces quatre modules sont chapeautés par un module de pilotage du *dispositif* (MODULE DE PRESENTATION ET DE PILOTAGE).

Avant de conclure, nous nous penchons dans le cinquième chapitre, sur quelques situations qui ont posé problème dans le développement des outils et qui ont fait l'objet d'une remise en question des principes qui orientent la recherche. Le *dispositif* d'outils d'auto-analyse des pratiques de collaboration est présenté dans son intégralité en annexe.

# 1. OBJET ET QUESTIONS DE RECHERCHE

## Rappel de l'objet et des questions de recherche

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

Nous posons l'hypothèse que les transformations des pratiques pédagogiques susceptibles d'être induites par un travail collectif reposent, d'une part sur la remise en question des logiques d'action habituelles, et d'autre part sur la production d'une base de connaissances commune aux enseignants qui y participent.

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

La deuxième question de recherche porte sur l'identification de facteurs qui favorisent l'émergence et la stabilisation de pratiques et de modalités de collaboration déclarés efficaces, eu égard aux effets pédagogiques et éducatifs produits. Les objets de recherche - (1) (2) (3) - peuvent être considérés comme des facteurs qui se conditionnent mutuellement. La référence aux théories de l'apprentissage organisationnel permet de mettre en évidence 1° des facteurs d'ordre sociocognitif : bases de connaissances explicites et implicites plus ou moins partagées, processus d'élaboration, de traduction et d'appropriation de savoir-faire collectifs, controverses permettant un regard réflexif sur des pratiques habituelles, etc.; 2° des facteurs d'ordre socio-organisationnel : modes de gestion et de reddition de compte (accountability) des concertations au sein des établissements scolaires, types de leadership et d'animation des équipes éducatives en lien avec la production de pratiques nouvelles dans un contexte de réformes imposées, configurations d'intérêts des enseignants et des directions confrontées à des injonctions de changement et à des transformations concrètes de modes d'agir, etc.

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

(1) institutionnel : le contexte de réforme déjà mentionné et l'organisation de l'enseignement obligatoire dans la Communauté française de Belgique,

(2) socio-économique : la position et la gestion stratégique des établissements scolaires dans le quasi-marché ainsi que l'évolution du public qui les fréquente,

(3) socioprofessionnel : les conceptions des missions de l'école, du métier d'enseignant et des évolutions qui les affectent.

Ces questions ont été traitées essentiellement au cours des trois premières étapes de la recherche dont fait état le rapport final de recherche 2006<sup>3</sup>.

## Objectifs de la quatrième étape de recherche

Sur base des résultats des étapes précédentes de la recherche, la quatrième étape vise le développement d'outils d'analyse des pratiques de collaboration, de leurs objets et de leurs finalités, des conditions d'émergence et de durabilité de ces pratiques en vue d'améliorer les pratiques de collaboration et par conséquent, selon nos hypothèses, les pratiques pédagogiques au sein des établissements scolaires. Comme nous l'avons signalé auparavant, ces outils répondent à plusieurs critères : être applicables par une équipe d'enseignants sur leur propres pratiques de collaboration, rendre opérationnels les *principes théoriques* qui résultent de l'analyse des données et rendre les solutions envisagées significatives pour un établissement scolaire inscrit dans un contexte. Ce rapport rend compte des activités et des produits qui répondent à cette quatrième étape de la recherche.

## 2. PRINCIPAUX RESULTATS DE RECHERCHE

Les résultats des étapes de recueil et d'analyse des pratiques de collaboration développées dans les établissements de l'enseignement primaire en Communauté française sont consignés dans le rapport final<sup>2</sup> 2006. Nous reprenons ci-dessous quelques éléments saillants qui ont retenus notre attention pour la production des outils et leur mise à l'épreuve au sein des établissements scolaires.

### Pratiques de collaboration plurielles

La description et l'analyse des pratiques de collaboration entre enseignants développées au sein des établissements scolaires (étape 1) montrent que les pratiques de collaboration s'avèrent avant tout plurielles dans leurs modalités, leurs objets et leurs intentions. La collaboration ne se réduit pas à une pratique unique et uniforme. Cette variété est d'autant plus surprenante dans la première étape de la recherche pour laquelle les équipes avaient 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. Néanmoins, elles montrent aussi que la collaboration est insérée dans un contexte socio-historique, institutionnel et organisationnel de l'établissement à partir duquel les acteurs lui donnent sens. C'est pourquoi nous avons dessiné des axes au long desquels les pratiques de collaboration peuvent être situées selon les critères suivants :

- Le degré de formalisation des pratiques de collaboration : entre les pratiques de

---

<sup>3</sup> Letor, C., Bonami, M., Garant, M. (2006) Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local. *Rapport final*, Ministère de l'éducation, Communauté française.

[http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/109/rapport\\_final\\_2006.pdf](http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/109/rapport_final_2006.pdf)

- collaboration présentées comme de la collaboration non formelle et celles qui prennent des aspects formels (heures et modalités de réunion);
- Le degré de différenciation des pratiques de collaboration : entre les pratiques de collaboration uniformes et celles différenciées les unes des autres en fonction des participants, des objets, des finalités et des modalités de collaboration ;
  - Le degré de planification des pratiques : entre les pratiques de collaboration non planifiées, planifiées avec des adaptations possibles et celles qui le sont de manière stricte ;
  - L'origine des pratiques : les pratiques de collaboration se sont développées suite à l'obligation de concertation ou à l'initiative des équipes enseignantes ;
  - Une gestion plus ou moins horizontale ou verticale des pratiques de collaboration par la direction : la direction n'est pas présente et ne se tient pas informée, la direction n'est pas présente et se tient informée, la direction est présente et n'anime pas les réunions, la direction est présente et anime les réunions.
  - Le degré de centralité des objets traités : degré selon lequel les objets -pédagogiques- traités touchent directement le cœur du travail de l'enseignant avec ses élèves;
  - Les finalités de mise en commun ou de répartition des tâches : les pratiques de collaboration visent à mettre en commun ou plutôt à se répartir les pratiques pédagogiques développées au sein de l'établissement.

Dans la troisième étape de la recherche, nous avons complété ces résultats par une enquête par questionnaire auprès d'équipes enseignantes (direction et enseignants) disposées à ouvrir leurs portes à une analyse de leurs pratiques de collaboration - indépendamment d'indicateurs de "bonnes pratiques". A l'analyse de ces données, il semble évident que la collaboration se développe au sein de ces établissements scolaires dans un "bon" climat d'établissement et de réunion et que les équipes enseignantes partagent un haut degré de satisfaction de leurs pratiques de collaboration, quelles que soient les modalités de collaboration qui y sont développées. Quant au caractère organisé du travail de collaboration, il se concrétise en temps de réunions outillées (ordre du jour, documents remis, rôles assignés). Cependant, il semble que ces aspects ne soient pas suffisants pour générer un processus durable et en profondeur de remise en question des pratiques pédagogiques. A ce propos, les données montrent que, si les enseignants sont prêts à mettre en commun leurs pratiques et s'ils considèrent que la collaboration fait partie de leur métier, ils ont une attitude mitigée face à la franchise des interactions et se déclarent peu enclins à l'ouverture des débats. Associés à d'autres indicateurs, ces données révèlent que les enseignants restent attachés à un exercice "à la base", isolé, et que ce qui se passe en classe relève d'une zone professionnelle mais privée. Il apparaît enfin 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.

## Pratiques de collaboration et injonction de concertation

En Communauté française, la concertation entre enseignants est inscrite dans un décret depuis 1998<sup>4</sup>. Ce décret, assorti de quelques circulaires<sup>5</sup>, prévoit un total de soixante heures de concertation par enseignant et spécifie les conditions de leur reconnaissance concernant: la programmation, la justification, les modalités d'organisation et les contenus de ces réunions.

---

4Décret « organisation » du 13 juillet 1998

5Notamment la circulaire 65 du 13 juillet 1998

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"<sup>6</sup> ainsi que l'acquisition de socles de compétences par les élèves<sup>7</sup>. 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 modalités telles 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.

Il faut envisager que 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, nous 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 française<sup>8</sup>.

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 continuée<sup>9</sup>. Cette idée se retrouve dans l'avis du CEF<sup>10</sup> 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".

L'analyse des données (étape 3) permet de penser que lorsque les enseignants travaillent ensemble, ce travail est de nature pédagogique, centré sur ce qui constitue le cœur de leur métier : leurs élèves et la classe. Il semble également que les enseignants incorporent l'aspect collectif de leur travail. Dans certaines conditions, des échanges francs et ouverts sur le vécu de classe sont envisageables. Les données montrent que d'une part, les enseignants sont attachés à garder une certaine réserve sur ce qu'ils font en classe et en même temps, ils manifestent leur volonté à lever le voile sur leurs pratiques de classe. Ces deux aspects qui nous avons a priori défini comme des pôles opposés d'un même axe, se retrouvent associées (corrélation positive et significative). Aussi, si la dimension professionnelle incluse dans les injonctions est bien présente dans la conception que se font les enseignants du travail de collaboration, ils dénie le projet d'établissement, les demandes de la direction et des autorités scolaires comme référents de ce travail de collaboration. On peut voir dans ces données, un rejet des aspects hiérarchiques et

---

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

7Décret « missions » du 24 juillet 1997

8 AGt 25-05-1998

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

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

bureaucratiques que prennent les modalités de contrôle de ce travail. Toutefois, les enseignants restent ambivalents sur le fait de reconnaître les réunions de concertation comme une ressource ou une contrainte, laissant apparaître tantôt l'effet complémentaire et structurant tantôt l'effet conflictuel entre les deux logiques. Il semble enfin que l'organisation cellulaire et faiblement couplée de l'établissement scolaire ne constitue pas en soi un frein au travail de collaboration. Celui-ci relève d'un jeu subtil des acteurs à mobiliser les contraintes et les ressources dans la dynamique propre de l'établissement en lien avec le sens qui s'y construit autour de ces injonctions.

## Des principes de construction -collective et organisée- de connaissances

Néanmoins, toute concertation ne conduit pas à de l'apprentissage organisationnel. L'analyse des pratiques de collaboration, 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 qu'implique un processus organisationnel d'apprentissage. 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 collaboration au sein des établissements scolaires. Ceux-ci sont articulés autour de 7 *principes théoriques*, dont l'ensemble constitue une proposition de modélisation de ces processus. Ces *principes théoriques* ont été élaborés par allers et retours entre nos référents théoriques<sup>11</sup> et des données d'observations lors de l'analyse de trois cas d'école manifestant des pratiques durables et effectives de collaboration (étape 2).

- Le *premier principe théorique* définit l'ensemble du processus d'apprentissage organisationnel (1) en termes de pérennité d'apprentissage résultant d'une action collective et organisée, et d'extension de cet apprentissage, au-delà de personnes et d'équipes particulières, à l'ensemble – des parties - de l'établissement scolaire.

Les deuxième, troisième et quatrième *principes théoriques* explicitent des aspects centraux et complémentaires du processus.

- Le *deuxième principe théorique* (2) a trait à l'identification et la prise en compte dans la réflexion et dans l'action de situations problèmes mobilisatrices dans le souci d'y faire face dans une perspective d'amélioration des résultats de l'établissement scolaire ;
- Le *troisième principe théorique* (3) met en évidence l'objectivation de ces situations problèmes par le développement d'échanges et de controverses dans une relation de confiance entre les enseignants et avec la direction ;
- Le *quatrième principe théorique* (4) démontre que l'apprentissage organisationnel se construit par des appropriations successives de connaissances plus ou moins partagées et reliées à l'action visant à apporter une amélioration aux situations identifiées ;

---

<sup>11</sup> Principalement Alter, 2000, 2002, Argyris et Schön, 2002, Bernoux, 2004, Bouvier, 2004, Callon, 1986, Callon et Latour, 1991, Nonaka et Takeushi, 1997

Les *principes théoriques 5 et 6* définissent des effets "secondaires" liés aux modes de fonctionnement de l'école.

- L'apprentissage organisationnel implique (5) des modes de fonctionnement de type adhocratique dans le cadre d'actions organisées au sein de l'école, qui combinent la gestion des compétences et la flexibilité des réseaux liées à des actions plus ou moins innovantes développées dans l'établissement;
- L'apprentissage organisationnel s'avère coûteux en gestion des ressources humaines (coûts cognitifs, émotionnels et conatifs) ; il implique (6) la déstabilisation et la reconstruction de modes d'actions organisés au sein de l'établissement.

Le *septième principe théorique* relève davantage d'une logique de produit.

- Les processus liés aux principes précédents impliquent (7) la production de traces collectives et la constitution d'une mémoire organisationnelle intentionnellement gérées au sein de l'organisation.

Ces *principes* pourraient être complétés par d'autres processus transversaux mis en évidence au cours de la recherche. Nous avons relevé l'importance de la gestion active et intentionnelle de ce processus et l'importance du rôle d'une direction en termes de leadership et de management de ce processus au sein de l'établissement.

## **Apprentissage organisationnel au sein des établissements scolaires : un phénomène improbable ?**

Les établissements de notre échantillon ont été retenus en fonction du développement des pratiques de collaboration. Dans la première étape de la recherche, les seize établissements étudiés ont été retenus en fonction de leurs "bonnes pratiques" de concertation signalées par des témoins privilégiés (inspection, conseillers pédagogiques). Dans la seconde étape, trois établissements issus de ce premier échantillon, ont été choisis eu égard au travail régulier et effectif de collaboration entre enseignants. Ce travail de collaboration est manifestement lié à des innovations pédagogiques et à une dynamique organisationnelle qui s'avère dépasser les initiatives individuelles ou de sous-groupes et faire l'objet d'une attention particulière de la direction. Enfin, dans la troisième étape, les enseignants de seize établissements intéressés par une analyse de leurs pratiques de collaboration, ont répondu au questionnaire sur les modalités et les conditions de collaboration.

L'analyse sociologique des organisations éducatives fait apparaître les principes sous-jacents à la division du travail dans les établissements scolaires. Bidwell (1965), Maroy (1992) ou encore Bonami (1998) mettent en évidence la double logique qui traverse les établissements scolaires : d'une part une division bureaucratique des tâches entre les enseignants et d'autre part une importante autonomie de chaque enseignant au sein de la classe qui lui a été attribuée, pour les tâches dont il est responsable. Weick (1976) a synthétisé cette représentation de l'organisation scolaire à travers le concept de *loosely coupled system*. Un système faiblement articulé renvoie à plusieurs critères auxquels répond l'organisation scolaire : l'absence de lien entre des unités de l'organisation, des indices de faible coordination, d'isolement des parties, d'autonomie des acteurs, de faiblesse des *feed-back* ou encore de la coexistence de traditions archaïques et de tentatives d'innovations. Une telle modélisation présente l'avantage de rendre compte simultanément de la difficulté d'implantation de changements à large échelle (car elles supposent des nouvelles formes de coordination qui s'opposent à la traditionnelle autonomie des

personnes) et de la présence avérée d'un nombre important de micro-innovations, reposant sur des personnes isolées ou des groupes restreints.

L'objet principal de notre recherche renvoie à la capacité des organisations à se pencher sur leurs propres modes de fonctionnement, à les discuter de manière critique et à les transformer en vue d'améliorer leurs pratiques. Le cœur de cet apprentissage se situe dans un processus d'identification, de réflexion d'objectivation de ces situations problèmes à partir d'échanges et de controverses. Il s'agit dans une certaine mesure de provoquer un conflit sociocognitif entre les conceptions des membres de l'équipe éducative. Cette transformation des manières de penser et d'agir en situation professionnelle suppose la mise en place d'un cadre sociocognitif qui permette l'expression de points de vue différents et le traitement critique de ces points de vue et d'un cadre sociorelationnel et émotionnel où les identités des personnes ne sont pas menacées. Il s'avère que de tels processus relèvent d'une combinaison heureuse de conditions socio-organisationnelles, psychosociales (cognitives, sociales et émotionnelles) et socioprofessionnelles. L'ampleur du défi que pose le concept d'apprentissage organisationnel aux établissements scolaires laisse penser que l'observation de tels processus relève plutôt de l'improbable. C'est pourquoi nous préférons parler d'apprentissage organisationnel que d'organisation apprenante. La première expression faisant référence à la présence de dynamiques d'apprentissage organisationnel au sein des établissements, autorise les équipes à s'engager à des degrés divers dans les processus liés à l'apprentissage organisationnel.

### 3. ASPECTS METHODOLOGIQUES

#### Echantillon

L'échantillon de référence comprend les établissements ayant participé aux premières étapes de la recherche. Les critères de sélection des établissements scolaires sont les suivants :

- La population de l'établissement est d'au moins 120 élèves ;
- L'établissement est sis en province du Hainaut ou du Brabant wallon ;
- Un équilibre entre écoles urbaines/rurales est respecté
- Un équilibre entre écoles caractérisées par l'origine socioculturelle de leur public est respecté.
- Les établissements appartiennent aux trois principaux réseaux d'enseignement

Dans le tableau suivant, sont présentés les établissements de l'échantillon, leur taille (nombre d'élèves et d'enseignants hors cours spéciaux), le nombre d'implantations et le fait qu'ils soient annexés à un établissement d'enseignement secondaire.

En vertu du principe de confidentialité des données, les établissements ont été identifiés par un **code**. Celui-ci reprend la province dont il émerge (**HT** pour le Hainaut, **BW** pour le Brabant wallon, le type de Pouvoir organisateur de l'établissement (**CF** pour l'enseignement organisé par la Communauté française, **LC** pour l'enseignement libre confessionnel, **CO** pour l'enseignement communal) et le numéro d'ordre des visites d'écoles lors des étapes précédentes (1 à 30).

Pour rappel, le premier échantillon est composé d'écoles (1 à 16) manifestant des pratiques de collaboration effectives ("présence observées de pratiques de collaboration"). Pour le second échantillon (17-30), aucun critère de pratiques de collaboration effectives ou de pratiques de collaboration positives (effectives et durables, génératrices d'améliorations reconnues) n'a été

posé pour cette étape de la recherche.

Nous avons programmé une application de chaque module dans deux établissements. Cette programmation s'est avérée difficile à accepter pour les établissements<sup>12</sup>. Les établissements qui ont accepté de participer à la recherche ont réalisé (1) la lecture critique et commentée des modules, (2) l'application accompagnée d'un des chercheurs ou (3) l'application en autonomie d'un des modules. Nous avons veillé à ce que chacune des modalités de test se réalise dans un établissement de chaque réseau d'enseignement. Certains établissements ont accepté l'application d'un des modules mais ne l'ont pas appliqué faute de temps ou se trouvant devant d'autres urgences. Le refus tardif de ces établissements explique l'asymétrie dans l'échantillon final des essais. Néanmoins, la plupart nous ont fourni un avis argumentés après lecture des modules.

---

<sup>12</sup> Les réunions de concertation sont dans la plupart des établissements de l'échantillon programmées de longue date (en début d'année ou en fin de quadrimestre précédent). Lorsque nous avons contacté les écoles de l'échantillon, le programme de réunion s'est avéré difficilement modifiable.

### *Etablissements du premier échantillon*

Nous avons proposé à ces écoles de tester le MODULE 1 et le MODULE 2 axés sur l'inventaire des pratiques de collaboration et les conditions de collaboration.

<b>Code et surnom</b>	<b>Pouvoir organisateur</b>	<b>Participation à la recherche</b>
HT LI 1 Institut St Joseph	Libre confessionnel	Direction intéressée Modules 1 et 2 envoyés Feedback sur la lisibilité des modules et leur éventuelle application
HT LI 2 École Ste Barbe	Libre confessionnel	Direction intéressée Explication des modules par un chercheur Réalisation en autonomie des Module 1 et 2 et feedback avec la direction
HT LI 3 Ecole St Jean	Libre confessionnel	Envoi des modules 2 et 3 Feedback téléphonique sur la lisibilité Pas le temps de les appliquer cette année
BW LI 4 Institut Ste Elisabeth	Libre confessionnel	Module 1 et 2 envoyés Pas le temps de les programmer cette année.
HT CF 5 Athénée Marguerite Yourcenar	Communauté française	Direction et équipe intéressées Envoi des modules 1 et 2 Application en autonomie des modules 1 et 2 Feedback avec l'équipe enseignante
HT CF 6 Athénée Victor Hugo	Communauté française	Module 1 et 2 envoyés Pas le temps de les programmer cette année.
HT CF 7 Athénée Françoise Giroud	Communauté française	Module 1 et 2 envoyés Pas le temps de les programmer cette année.
HT CF 8 Athénée Marcel Pagnol	Communauté française	Ecole ayant participé à notre étude de cas : non sollicitée
HT LI 9 Ste Claire	Libre confessionnel	Module 1 et 2 envoyés Pas le temps de les programmer cette année.
BW LI 10 Ecole St Maxime	Libre confessionnel	Ecole ayant participé à notre étude de cas : non sollicitée
BW CO 11 École du Village	Ecole communale	Module 1 et 2 envoyés Pas le temps de les programmer cette année.
BW CO 12 École de la Côte	Ecole communale	Module 1 et 2 envoyés Feedback sur la lisibilité des modules et leur éventuelle application Pas le temps de les programmer cette année.
HT CO 13 Ecole des Etangs	Ecole communale	Module 1 et 2 envoyés Pas le temps de les programmer cette année.
BW CO 14 Ecole des Champs	Ecole communale	Module 1 et 2 envoyés Pas le temps de les programmer cette année.
HT CO 15 Ecole des Sentiers	Ecole communale	Ecole ayant participé à notre étude de cas : non sollicitée
HT CO 16 École du Parc	Ecole communale	Module 1 et 2 envoyés Pas le temps de les programmer cette année.

### *Etablissements du second échantillon*

Nous avons proposé à ces écoles de tester le module 3 axé sur l'analyse de réalisations développées en collaboration.

<b>Code</b>	<b>Pouvoir organisateur</b>	<b>Participation à la recherche</b>
HTCF17	Communauté française	Direction intéressée Envoi du module 3 et explication par un chercheur Application en autonomie du module 3 Feedback ave l'équipe enseignante
HTCF18	Communauté française	Pas le temps de les appliquer
HTCF19	Communauté française	Module 3 envoyé Pas le temps de l'appliquer
BWCO20	Ecole communale	Module 3 envoyé Pas le temps de l'appliquer
BWCO21	Ecole communale	Direction intéressée Pas le temps de l'appliquer
HTLI22	Libre confessionnel	Direction intéressée Envoi du module 3 et explication par un chercheur Application en autonomie du module 3 Feedback ave l'équipe enseignante
HTCO23	Ecole communale	Direction intéressée Module 3 envoyé. Feedback sur la lisibilité du module
HTCF24	Communauté française	Direction intéressée Pas le temps de l'appliquer
HTLI25	Libre confessionnel	Module 3 envoyé Pas le temps de l'appliquer
BWCO26	Ecole communale	Module 3 envoyé Pas le temps de l'appliquer
BWCO27	Ecole communale	Module 3 envoyé Pas le temps de l'appliquer
HTLI28	Libre confessionnel	Direction intéressée Module 3 envoyé. Feedback sur la lisibilité des modules
HTLI29	Libre confessionnel	Direction intéressée Module 3 envoyé Autres projets en cours Pas le temps de l'appliquer
HTLI30	Libre confessionnel	Autres projets en cours

## 4. PRESENTATION DU DISPOSITIF

Le produit de cette recherche est de proposer un dispositif d'outils d'analyse du travail de collaboration développé dans un établissement scolaire, auto applicables par une équipe enseignante et "prêts à l'emploi".

### Utilisateurs potentiels

Le *dispositif* est destiné aux équipes enseignantes intéressées de comprendre les processus du travail de collaboration développé au sein de leur établissement et de chercher à l'améliorer. Les directions, les membres de l'inspection, les conseillers pédagogiques - en tant qu'agents de concertation - y trouveront des pistes d'action. Les membres des organes de participation et de prise de décision tels que les Pouvoirs organisateurs, les conseils de participation, les ICL, les conseils d'entreprise, les comités de parents et toutes personnes concernées par le travail de collaboration au sein des établissements scolaires sont également susceptibles d'y trouver des outils pour leur propre fonctionnement. Moyennant quelques adaptations, les outils peuvent être utilisés par des équipes enseignantes d'autres niveaux d'enseignement<sup>13</sup>.

### Conception du dispositif

#### Un dispositif

La traduction des résultats de la recherche en outils "prêts à l'emploi" destinés aux équipes enseignantes prend la forme d'un *dispositif* d'analyse des pratiques de collaboration. Un dispositif renvoie à "un ensemble de pièces composant un appareil" mais également "l'ensemble des mesures prises en vue d'atteindre un objectif". Il fait référence ici à un ensemble de procédures et d'activités concrètes sous tendues par une méthodologie concourant à des objectifs communs – l'amélioration des pratiques de collaboration développées au sein de l'établissement- et par un cadre théorique et conceptuel – processus l'apprentissage collectif au sein d'une organisation-. Ce *dispositif* a avant tout une visée pratique, et a été conçu comme un ensemble de modules complémentaires et articulés autour de questions d'analyse et de mise en perspective des pratiques de collaboration développées au sein de l'établissement.

A travers ce *dispositif*, nous invitons les équipes enseignantes à prendre du recul et à analyser leurs pratiques de travail en collaboration autour de questions-clés. Comment les enseignants travaillent-ils ensemble ? A quels moments ? Quels objets sont travaillés ou abordés ? Avec quelles finalités ? Quels sont les produits résultants de ce travail ? Est-ce qu'ils sont satisfaits de ce travail ? Quelles sont les conditions socio-organisationnelles qui favorisent ou freinent ce travail en équipe? Quels sont les leviers sur lesquelles ils peuvent agir en cohérence avec les finalités qu'ils se proposent de poursuivre?

- MODULE 1 : Quand? Comment? Avec qui, sur quels objets, en vue de quelles finalités collaborons-nous?
- MODULE 2 : Dans quelles conditions socio-organisationnelles collaborons-nous?
- MODULE 3 : Au travers de réalisations produites en collaboration, comment l'école acquiert-elle des connaissances?

---

<sup>13</sup> Nous les avons testés dans des établissements d'enseignement secondaire, d'enseignement supérieur et d'enseignement de promotion sociale.

- MODULE 4 : Quels leviers mobiliser pour améliorer le travail de collaboration au sein de l'établissement?

Le *dispositif* a été conçu pour être utilisé dans son intégralité. Les modules répondent à certains choix et s'appuie sur l'ensemble des *principes théoriques* d'apprentissage organisationnel produit dans le cadre de la recherche<sup>14</sup>. La conception des modules exploitent avec une intensité variable, ces principes. Les trois premiers modules analysent des aspects différents et complémentaires d'analyse des modalités de collaboration effectivement développées dans l'établissement. Le dernier module invite à la synthèse et la mise en perspective. Chaque module se centre sur des aspects traités au cours de la recherche :

- Les premier et deuxième modules s'appuient essentiellement sur l'inventaire<sup>15</sup> des pratiques de collaboration réalisé sur un échantillon d'établissements scolaires en Communauté française. Les utilisateurs sont invités à se concentrer respectivement sur les modalités et les conditions socio-organisationnelles du travail de collaboration développé dans leur établissement.
- Le troisième module se centre sur l'analyse de réalisations développées en collaboration au sein de l'établissement. Il reprend d'une part des éléments de l'inventaire des pratiques de collaboration dont les produits de collaboration, et d'autre part, l'analyse de cas d'école dans lesquelles des pratiques de collaboration effectives et pérennes se sont avérés manifestes.
- Le quatrième vise à identifier des situations problèmes et à engager les équipes dans un processus de résolution de problème afin d'élaborer des pistes d'amélioration. Le module a pour objet principal de développer les éléments mis en évidence dans les *principes théoriques* 2 et 3 de la modélisation des processus liés à une dynamique d'apprentissage organisationnelle. A travers des activités permettant d'objectiver des théories en usage, d'identifier des situations problèmes, il engage les participants à un exercice de réflexion critique et de controverse inscrit dans un processus de résolution de problème collective. Il aboutit à la mise en projet de solutions envisageables.

La conception modulaire de l'analyse laisse une marge d'appropriation aux utilisateurs lors de l'organisation des modules – parties de modules-; c'est-à-dire à travers une utilisation complète ou partielle du *dispositif* selon les objectifs que les utilisateurs poursuivent. Ce choix répond au *principe théorique* (4) selon lequel l'apprentissage collectif se construit par appropriations successives de connaissances visant à apporter une amélioration aux situations identifiées. Les équipes ont le choix d'entrer dans le *dispositif* par le MODULE 1 ou le MODULE 3. Le MODULE 2 ne peut être réalisé qu'à la suite du MODULE 1 ou du MODULE 3. Il nous semble opportun d'avoir pris connaissance des modalités de collaboration avant d'analyser dans quel contexte socio-organisationnel celles-ci s'inscrivent. Nous recommandons de développer par le MODULE 1 avant de développer le MODULE 2. Le MODULE 4 s'appuie sur les enseignements des modules précédents. Il est nécessaire qu'au moins un des trois premiers modules ait été développé avant d'envisager celui-ci. Il serait contre productif de mettre en projet les modalités de collaboration futures sans avoir pris le temps d'analyser les pratiques actuelles. Les séquences recommandées sont suivantes: 1-2-3-4; 1-3-2-4; 3-1-2-4.

---

<sup>14</sup> Chaque fois que nous faisons appel à un "*principe théorique*" ou à "notre modélisation", nous nous référons au chapitre 5 du rapport final 2006 de la même recherche (Leter et al., 2006)

<sup>15</sup> L'inventaire des pratiques de collaboration décrit les modalités de collaboration et identifie des conditions de collaboration à partir des données d'entretiens et d'observation dans les établissements – étape 1- et des données recueillies par questionnaires – étape 3 -. Ces étapes correspondent aux chapitres I et II du rapport final 2006 (Leter et al., 2006).

Les deux premiers modules (MODULE 1 et MODULE 2) ont recours à des techniques propres aux méthodologies quantitatives (questionnaire, encodage et traitement statistique des données); le MODULE 3 et le MODULE 4 s'appuient sur une méthodologie qualitative d'analyse de situations<sup>16</sup>. Selon les affinités des équipes et de leurs compétences, celles-ci ont le choix d'entrer dans le *dispositif* par les modules à caractère quantitatif ou qualitatif (MODULE 1 ou MODULE 3). Les équipes peuvent également alterner les modules qualitatifs et les modules quantitatifs (1-3-2-4; 3-1-2-4). A ce propos, nous avons observé au cours à l'étude empirique de mise en œuvre des modules dans les écoles de l'échantillon, une préférence des équipes pour les modules de style qualitatif (MODULE 3) et une certaine appréhension des équipes face aux méthodes quantitatives (MODULE 1 et MODULE 2). Afin de minimiser les obstacles liés à l'utilisation des techniques quantitatives, celles-ci sont réduites à l'administration d'un questionnaire et l'encodage simplifié des réponses. Les traitements statistiques ont été entièrement programmés par l'équipe de recherche.

---

<sup>16</sup> Nous avons trouvé plusieurs similitudes de cette méthode avec des méthodes d'analyse des situations éducatives (Fumat et al., 2003) ou d'analyse de phénomènes sociaux en groupes (Van Campenhoudt, 2005).

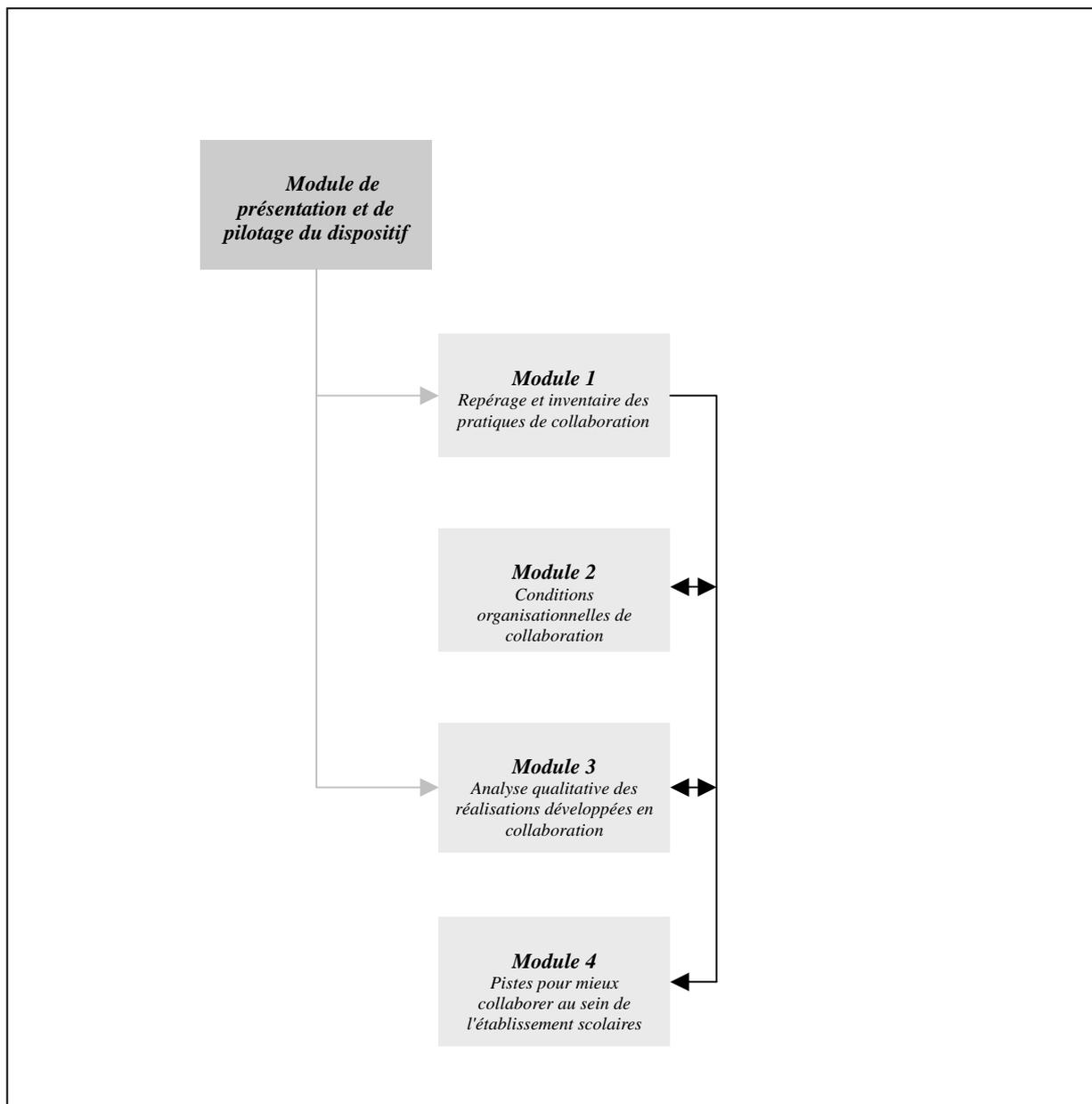


Figure 1. Schéma général du dispositif. Le module de pilotage chapeaute le dispositif d'analyse des pratiques de collaboration. Les utilisateurs peuvent entrer par le module 1 ou le module 3. Le module 2 ne peut être réalisé qu'à la suite des modules 1 ou 3. Le module 4 clôture et synthétise les résultats des modules réalisés précédemment.

## Des modules

Le *dispositif* est composé de quatre modules d'analyse et d'un module de pilotage. Chaque module est composé d'une présentation courte et pratique -en deux ou trois pages -, d'une explication détaillée et argumentée de la mise en œuvre et en annexe, des outils "prêts à l'emploi". La conception modulaire de l'analyse autorise une certaine liberté dans l'organisation des modules mais également des parties de modules. Ils comportent différentes solutions de développement à adapter en fonction du contexte organisationnel et des finalités que l'équipe poursuit. Les modules peuvent être développés selon les intérêts de l'équipe éducative, la taille de l'école, le nombre d'implantations ou encore selon les objectifs poursuivis.

Afin d'accroître la lisibilité des modules et de prévenir le désarroi possible des utilisateurs devant la liberté qui leur est laissée, nous avons organisé les modules selon un même canevas et les avons divisés en étapes. Ces étapes sont à considérer comme des balises qui jalonnent le parcours d'un module. Elles répondent à la mise en œuvre d'une méthode d'investigation qui comprend des étapes de recueil d'information, de description, d'analyse et d'interprétation de données. Chaque étape fait évoluer le corpus d'information et de connaissances par la mise en relation des faits, des opinions et des sentiments, la formulation de ces éléments en phénomènes mis en relation et la formulation d'hypothèses.

Ce choix n'est pas sans lien avec les *principes théoriques* d'apprentissage organisationnel que prétend susciter l'application des modules. Il s'agit d'inviter les utilisateurs à s'engager dans un processus d'investigation collective. Ce processus implique des étapes d'objectivation, de réflexion critique, de controverse et de changements. A travers la méthodologie proposée, nous invitons les participants à mettre à plat (description), à analyser (réflexion collective et remise en question) et envisager des pistes d'action (mise en perspective) à partir de données objectivées (recueil d'information). Ce processus produit des traces dans les représentations, les objets, les documents (synthèse) que les utilisateurs produisent au cours des étapes.

0. Pilotage et préparation du module
1. Recueil des informations
2. Description et traitement des données
3. Analyse et interprétation des données
4. Synthèse et mise en perspective.

Une étape de pilotage – étape 0- a été introduite comme une étape à part entière dans les modules suite à l'étude empirique de mise en œuvre des modules dans les écoles de l'échantillon. Il s'avère difficile pour les utilisateurs de prendre conscience de l'importance de cette étape lorsqu'elle n'est pas présentée et développée dans le module. Le pilotage du *dispositif* par les utilisateurs s'est avéré constituer une situation-problème pour les chercheurs. Nous en discutons au chapitre 5.

Afin de rencontrer des styles différenciés de lecture, chaque module se compose d'une présentation pratique, d'une explication détaillée et argumentée. Des schémas illustrent les propos, des conseils sont suggérés en marge du texte.

## Un apprentissage réalisé en collaboration

Un des *principes théoriques* (3) qui sous-tend l'apprentissage organisationnel repose sur des processus d'objectivation, de réflexion critique et de controverse. Il y a apprentissage lorsque les interactions entre individus et les confrontations d'idées qui en découlent, donnent lieu un conflit sociocognitif et remettent en question les représentations individuelles et collectives des acteurs. Elles produisent dans certaines conditions, de l'intelligibilité des phénomènes analysés et des modifications dans les représentations et les comportements des individus. Comme nous l'avons démontré dans le premier *principe théorique* de notre modélisation des processus liés à une dynamique d'apprentissage organisationnelle, ce processus repose sur une conception socioconstructiviste de l'apprentissage. Pour autant, la mise en œuvre du *dispositif* repose sur le même principe. Il constitue pour les utilisateurs une expérience de construction collective de connaissances liée à des finalités, située dans un contexte. Les situations proposées mettent en scène les participants et les invitent à prendre des points de vue différents. Ces situations mobilisent les compétences des utilisateurs dans des activités d'identification d'éléments significatifs, de mise en relation de ces éléments, de questionnement, de proposition de pistes de solutions. Elles ont pour objet les connaissances qu'ils ont de leur établissement et des pratiques de collaboration qui s'y développent. Les modules tels qu'ils ont été conçus, mettent les enseignants en situation de travail de collaboration et ce, à plusieurs endroits du *dispositif* et à plusieurs moments dans la réalisation des modules : le pilotage, les activités en groupes de taille et composition variable, les rôles attribués selon les tâches envisagées contribuent à mettre en place des conditions de réflexion collective et de controverse.

Le pilotage du *dispositif* constitue en tant que tel un travail de collaboration. Il implique des décisions à prendre, des actions à envisager et des tâches à réaliser en lien avec la direction et l'équipe enseignante. Il contraint également les utilisateurs à coordonner leur action, à susciter la réflexion collective autour des questions posées. Notre but est qu'il favorise l'appropriation du module par l'équipe. A cet égard, nous pourrions faire appel au *principe théorique 4* de notre modélisation mettant en évidence les processus d'appropriation par les acteurs des connaissances partagées. D'un point de vue plus pratique, il permet aussi d'alléger la charge de préparation et de mettre à profit les compétences que recèle l'établissement dans les différentes tâches développées.

Les modules ont été conçus autour d'étapes qui alternent le travail individuel, en sous-groupes et en grand groupe. Les groupes peuvent être formés au cours des activités selon les objets d'analyse retenus au cours des activités du module (situation significative pour les acteurs), de l'expérience des acteurs (réalisations développées dans l'établissement auxquels ils ont participé) ou de leur position dans l'établissement (cycle, implantation, etc.). Ce travail invite les enseignants à prendre divers points de vue autour des questions qui se posent dans les différents modules.

Plusieurs rôles ont été définis pour mener les étapes des modules. L'attribution de rôles s'est posée pour répondre aux différentes tâches qu'implique la mise en œuvre des modules. La définition de rôles s'est présentée comme un moyen d'inviter les participants à sortir de leur peau, à prendre du recul, à prendre différents points de vue sur les questions analysées au cours des activités -une position d'auditeur-, quel que soit le rôle joué. Dans ce sens, les rôles ne sont pas liés aux personnes ou à leur statut dans l'établissement. Un enseignant peut prendre un rôle à une étape d'un module et en assumer un autre à une autre étape du même module ou d'un autre module. Ces **jeux de rôles** facilitent à notre avis, la distanciation et l'objectivation des questions traitées à travers les activités. Ils constituent un moyen de mettre en œuvre le *principe* d'objectivation, qui selon la *théorie de la traduction*, implique un processus de redéfinition et de recomposition du sens donné par les acteurs au cours duquel ceux-ci

sont amenés à ajuster leurs intérêts et leur points de vue par rapport à une question plus large (Cros, 2004). Ces jeux de rôles reconstruisent les réseaux auxquels les acteurs appartiennent et leurs logiques d'action. Ils modifieraient les statuts et favoriseraient, dans un climat de respect, plus de collégialité (symétrie et horizontalité dans les décisions prises).

## Des jeux de rôles

Plusieurs rôles ont été envisagés. Chaque rôle correspond à des tâches et à une mission dans le déroulement des modules. Un rôle peut être assumé par plusieurs personnes et une personne peut assumer plusieurs rôles. Plusieurs critères pourraient être invoqués pour justifier l'attribution des rôles : les compétences des personnes dans un domaine (analyse statistique, présentation, animation de groupe, organisation logistique, prise de notes et synthèse, réflexion critique, créativité, etc.). Ce premier critère n'est pas sans lien avec le *principe théorique 6* qui postule qu'une dynamique d'apprentissage organisationnel implique des dispositifs adhocratiques de mobilisation de compétences et un mode de fonctionnement qui allie flexibilité des réseaux et des dispositifs organisationnels. C'est à ce *principe* que répond également le fait de faire jouer aux participants des rôles différents dans les modules. A ces critères s'ajoute celui de favoriser un débat ouvert (*principe théorique 3*). Le processus d'objectivation et de controverse que les activités des modules mettent en place, répondent à quelques conditions : un conflit sociocognitif, une symétrie suffisante entre les statuts des personnes en interaction et aussi la présence d'une relation d'aménité faite de convivialité et d'estime réciproque. La qualité des relations interpersonnelles basée sur la confiance et la qualité des modes de communication sous-tendent ces processus et autorisent d'exposer à la discussion les éléments problématiques qui sont au cœur des pratiques. Dans ce sens, les sentiments font partie intégrante des discussions, des négociations de sens pour comprendre, faire passer ou appuyer les points de vue. Le jeu des rôles donnent à certains, la mission spécifique de veiller à ces conditions. Ils donnent à chacun des participants, l'occasion de prendre du recul par rapport aux faits, aux opinions et aux sentiments éprouvés ou perçus. Il nous semble important à cet égard, que les utilisateurs – équipe de pilotage - du *dispositif* posent les critères de choix des rôles en fonction des finalités qu'elles poursuivent et des ressources dont elles disposent : nombre d'enseignants, réseaux de compétences internes et externes à l'établissement scolaire. Ces questions sont posées dans les étapes de pilotage des modules.

- Le rôle du **coordinateur** est de veiller à la cohérence et aux conditions socio-organisationnelles (cognitives, relationnelles et émotionnelles) au bon déroulement du *dispositif* et des modules. Les résultats de la recherche sur laquelle s'appuie ce travail ont mis en évidence le rôle actif de la direction dans le développement d'une dynamique de collaboration : comment sans être nécessairement l'initiateur des pratiques nouvelles, il les encourage et les favorise activement et de manière différenciée au cours des diverses étapes de leur développement. Nous avons voulu donner à la direction l'opportunité d'exercer ce rôle, et les moyens de garder une vision globale dans laquelle s'inscrivent les différents modules d'analyse tout en permettant le développement participatif des modules et leur appropriation par l'équipe enseignante.

Une solution alternative envisageable est de laisser le choix aux équipes du coordinateur. C'est envisageable. Le cas échéant, nous insistons néanmoins sur le fait de poser la question du rôle de la direction dans le dispositif, des intérêts et des finalités poursuivies par celle-ci et par des réseaux d'enseignants au sein de l'établissement. Aucun des participants n'étant neutre dans les réseaux d'acteurs participants à la controverse, il nous semble important de poser ces questions au cours du pilotage et d'en faire état lors de la mise en place des modules. Dans le cas contraire, les *principes* sur lesquels repose le dispositif sont altérés dans sa mise en œuvre.

- Le rôle du **scribe** est par définition, de prendre note, de consigner les éléments débattus et de réaliser la synthèse. Ce rôle répond à la nécessité de constituer des traces des processus d'analyse et de réflexion des différentes activités. L'exercice répond de manière évidente au *principe théorique 7* de notre modélisation, qui consiste à produire des traces. Il met en œuvre également le *principe théorique 2*. La prise de note met à plat les discours et les points de vue des acteurs. La synthèse constitue un exercice de prise de recul et de réorganisation de l'information. Dans ce sens, elle favorise la production d'apprentissage (identification d'éléments et mise en relation d'information).
- Le rôle d'**animateur** est de susciter l'analyse collective et la réflexion critique. Ce rôle fait appel à des compétences de régulation de la parole, de stimulation du débat, d'orientation des conversations sur le cœur de l'analyse. Il peut être assumé par le coordinateur.
- Le rôle du **rapporteur** n'intervient qu'à certains moments précis, en fin d'analyse en sous-groupe d'une réalisation (MODULE 3) ou d'une situation (MODULE 4). Il est le porte-parole de son groupe. Sa tâche est de réaliser la synthèse de l'analyse effectuée en sous-groupes et de la présenter à l'étape suivante à l'ensemble des participants.
- L'**encodeur** a un rôle plus technique de préparation des données dans les modules 1 et 2. Il contribue à la préparation des données avec l'animateur mettant à la disposition ses compétences en manipulation d'outils informatiques et statistiques (tableur, traitement de texte ou programme de diapositive).
- L'**auditeur** occupe un rôle central. Nous nous sommes posé la question : "comment intégrer cette figure dans un dispositif d'auto-évaluation, mené par une équipe sur ses propres pratiques". Cette question constitue pour les chercheurs une situation-problème traitée au chapitre 5. Suite à l'application des modules dans les écoles des échantillons, nous avons choisi de supprimer ce rôle dans la plupart des modules. Ce rôle, s'il s'avère essentiel dans un processus de prise de recul, est difficilement réduit à quelques instructions bien formulées. Il requiert des compétences, mais aussi une position originale et extérieure. Tout rôle d'auditeur joué par un des membres de l'équipe reste interne à l'organisation, inscrit dans des réseaux de relations et de ce fait, non neutre.

Le rôle d'auditeur en tant que tel n'intervient que dans un module. Seuls, au troisième module, des enseignants ayant participé à une analyse en sous-groupes, sont invités à jouer le rôle d'auditeur – un enseignant par sous-groupe constitué-. Dans cette activité, par le truchement de la procédure mise en place et de la série de questions-guides fournie, les auditeurs sont placés en position extérieure par rapport aux réalisations ou aux situations qu'ils interrogent. Il est également possible pour les équipes enseignantes d'inviter une (des) personne(s) extérieure(s) à l'établissement à jouer ce rôle. Comme nous l'avons observé, certaines écoles disposent de personnes ressources extérieures.

## Une construction locale de connaissances

L'audit comme la recherche sur laquelle il s'appuie, repose sur une posture théorique et méthodologique qui s'inscrit dans une approche constructiviste. Nous situons notre travail de recherche et de développement d'outils dans cette approche.

Une telle approche se distingue d'une approche positive qui postule que la réalité existe en soi et

peut faire l'objet d'une connaissance indépendante du sujet qui la décrit. Tout en reconnaissant "l'existence d'un monde" indépendant du sujet, une posture constructiviste met en doute la pertinence d'une approche positive de ce monde pour comprendre l'action humaine et sociale. Elle prend en considération que dans l'approche des choses, le sujet qui cherche à connaître, construit sa connaissance par un travail d'interprétation. Le sujet n'est pas indépendant du monde qu'il tend à appréhender – il est situé- et la connaissance qu'il a de ce monde n'est pas indépendante du contexte dans lequel le sujet est inscrit -elle est le fruit de l'expérience du sujet-. C'est dans ce sens que l'on peut comprendre que la connaissance n'est pas le pur reflet de la réalité mais qu'elle est construite. On peut en déduire que cette connaissance n'est pas unique et que plusieurs constructions de la réalité cohabitent. Dans ce cadre, la connaissance scientifique est une connaissance parmi d'autres. Il est dès lors envisageable qu'une équipe enseignante produise de la connaissance valide et pertinente pour guider et améliorer les actions qu'elle poursuit dans un contexte donné. Les résultats de recherche constituent dans ce cas, une source de référence et de connaissances validées dans un contexte plus large.

La connaissance produite dans une approche positive vise à rendre compte de la réalité telle qu'elle est. La méthodologie consiste à décrire et à expliquer la réalité à partir d'un ensemble d'hypothèses, sous-tendues généralement par un modèle simplifié de relations linéaires de cause à effet. La recherche dans une approche constructiviste, tend à comprendre l'interprétation et le sens de ce monde pour un sujet. Elle vise à produire de l'intelligibilité par un processus de modélisation de la réalité qui tient compte de sa complexité. On parle alors de configurations de facteurs en interaction, de système d'éléments articulés. La méthode consiste à questionner des conjectures, c'est-à-dire des propositions formulées par le chercheur- à déconstruire et reconstruire ces conjectures en les confrontant à des données empiriques et en les mettant à l'épreuve d'autres contextes. Elle se construit également dans l'interaction et la réflexion, soumise à la critique de pairs et des acteurs concernés par la recherche. Le processus de généralisation et d'abstraction s'effectue graduellement par déconstructions et reconstructions, confrontations et comparaisons, passant du singulier au général, du concret à l'abstrait, de l'empirie à la théorie- on parle de monter en généralité-. Ce processus va de pair avec l'identification des conditions dans lesquelles le modèle est construit.

La modélisation des processus liée à une dynamique d'apprentissage organisationnelle au sein des établissements scolaires (chapitre 5 du rapport final<sup>2</sup> 2006) correspond à cette visée. Les chercheurs ont mis à l'épreuve leurs représentations du processus lors de l'analyse de trois cas d'écoles sélectionnées en fonction de leur cadre de référence. Les *principes théoriques* élaborés à partir de l'analyse des référents théoriques ont été confrontés par "allers et retours" aux données recueillies lors d'une observation de type ethnographique dans ces écoles. La confrontation des interprétations des chercheurs lors de laboratoires de recherche et de réunions avec les équipes d'enseignants a permis d'affiner la compréhension des processus en jeu et de leurs relations dans ce contexte –scolaire-. Ce processus établit également les conditions et les limites des phénomènes étudiés. A cet égard, en proposant un *dispositif* de mise en œuvre des *principes théoriques*, nous reconnaissons les établissements comme des lieux de construction collective de connaissance, susceptibles de fournir de l'intelligibilité aux phénomènes qui s'y manifestent, dans certaines conditions socio-organisationnelles. C'est dans ce sens que les modules ont été organisés en étapes successives de recueil, de description, d'analyse (réflexion individuelle et collective) et de synthèse cherchant à modéliser (parfois par des schémas) les connaissances que les enseignants ont des pratiques de collaboration développées dans leur établissement.

Cette approche met l'accent sur la pertinence des résultats là où une approche positive privilégie l'universalité. La question de la validité et de la généralisation sont posées dans les deux approches mais pas de la même façon. La question de vérifier si les observations empiriques correspondent à ce

qui est théoriquement observé (validité interne) fait l'objet d'une méthodologie propre, dans une approche constructiviste, qui favorise des stratégies de triangulation de données, de pluralité de méthodes, la recherche de contre exemple, la saturation des données (Grawitz, 2001). L'approche descriptive et positive des phénomènes devient dans ce cadre un moyen parmi d'autres de comprendre la réalité et l'action des acteurs. On retrouve la pluralité des approches dans les étapes de la recherche mais aussi dans la conception du *dispositif*, alliant des méthodologies quantitatives et qualitatives. Les modules amènent les participants à confronter des données "objectives" (inventaire des modalités de collaboration, description de réalisations ou de situations) avec des données "subjectives" (sentiment d'efficacité, satisfaction, sentiments, opinions), des données internes à l'établissement scolaire (analyse des modalités et conditions propres à l'établissement, de réalisations, de situations) avec des données externes à celui-ci (données de recherche). Le but est dans ce cas, d'objectiver les perceptions et les sentiments, d'élargir le cadre de référence et de donner du sens aux actions menées dans l'établissement par rapport aux observations faites sur des échantillons plus larges.

## 5. OBSERVATIONS ET AJUSTEMENT DES MODULES

Nous avons rencontré différentes situations problèmes qui se sont traduites en "chantiers" de recherche et développement de solutions. Ces situations ont généré une réflexion individuelle et collective au cours de la recherche. Les solutions envisagées ont été soumises à la critique d'équipes enseignantes et de personnes de référence (directeurs d'école, chercheurs ou intervenants des institutions auxquelles nous sommes rattachées). Elles ont fait l'objet de "laboratoires" organisés dans les centres interdisciplinaires de recherche dans lesquels nous sommes inscrits<sup>17</sup> et d'analyse après leur application dans les établissements avec la coopération des équipes pédagogiques.

### 5.1. Pilotage du dispositif

Nous avons pu nous rendre compte lors des premières étapes de la recherche mais aussi lors de l'application empirique des modules que les équipes enseignantes disposent de ressources limitées en temps pour coordonner leurs actions et en l'occurrence préparer la mise en œuvre du *dispositif* et des modules (indépendamment de leur caractère qualitatif ou quantitatif). L'application des modules au sein des écoles a démontré que les équipes ont tendance à réaliser les activités sans prendre le temps de les préparer et de les adapter à leur contexte. Elles préfèrent des outils prêts à être appliqués. De plus, la question des finalités, des attentes et des motivations des participants est souvent éludée. Lors de certaines applications dans les écoles, nous avons observé que la direction et les enseignants découvraient le module au moment même de sa mise en œuvre.

Afin de contraindre les utilisateurs à préparer les modules dans ses aspects pratiques mais surtout, de les inviter à s'approprier du *dispositif*, à répondre aux questions des finalités poursuivies par les différents acteurs et de la signification que recouvre la mise en œuvre du *dispositif* au sein de l'établissement, la question du pilotage a été posée formellement sous plusieurs formes :

- Un module de pilotage
- Une étape de pilotage dans chaque module
- Un carnet de pilotage dans chaque module, comprenant des questions concrètes – sous

---

<sup>17</sup> "Laboratoires de recherches" au CERIO/FUcaM (Centre de recherche et d'investigation en Organisation); réunions organisées avec l'équipe de recherche, M. Garant et M. Bonami.

forme de formulaire ou de plan de travail à compléter - sur les finalités, les attentes et les motivations des acteurs ainsi que sur les aspects pratiques (calendrier, matériel, locaux, temps).

Comme nous l'avons signalé plus haut, l'équipe de pilotage, en lien avec la direction et l'équipe enseignante a une fonction d'interface et d'organisation pratique des modules. Nous y voyons plusieurs intérêts :

- maximiser la participation et l'appropriation du dispositif
- coordonner le travail et alléger la charge que représente l'organisation des actions
- mettre à profit les compétences que recèle l'établissement dans les différentes tâches que représente le développement du dispositif.

Ces divers angles d'approche du pilotage répondent aux *principes théoriques* mis en évidence à partir des études de cas des étapes de recherche précédentes (rapport final<sup>2</sup> 2006, chap.5) qui ont montré combien la construction de connaissances au sein des organisations est liée à une gestion intentionnelle et active des procédures de construction de connaissance mises en place. Cette construction s'inscrit dans une visée et est étroitement liée à la fonction de leadership de la direction (rapport final<sup>2</sup> 2006, chap. 6). Cet aspect est perceptible dans les différents principes de modélisation des processus liés à une dynamique d'apprentissage organisationnelle et pourrait faire l'objet d'un  $\delta^{\text{ème}}$  *principe théorique* d'apprentissage organisationnel.

## 5.2. Prise de recul

Par définition, l'auditeur est une personne extérieure à l'organisation, qui, grâce à sa position d'observateur est susceptible d'identifier des facteurs qui, pour les membres de l'organisation, paraissent "évidents", restent tacites et non questionnés. Dans la plupart des cas, un audit est mené par une société d'audit ou un auditeur. Son action est sous-tendue par une méthode d'investigation qui par étapes successives, tend à recueillir des informations au sein de l'organisation (discours, entretiens, documents, fichiers, observation des lieux et des pratiques), à mettre en relation et comparer les informations recueillies, à élaborer et affiner ses hypothèses afin de produire des connaissances nouvelles sur l'organisation – connaissances à caractère opérationnel et pragmatique en vue d'améliorer la situation de l'organisation. Ces informations sont recueillies par observation et par analyse de documents. L'outil privilégié de l'auditeur est de poser des questions qui invitent les audités à décrire, à expliquer, à mettre en relations et en tension les informations fournies. Ces questions visent à "(se) rendre compte" plutôt qu'à "rendre des comptes", à mettre à plat plutôt que mettre à mal, à argumenter plutôt qu'à (se) justifier. Ces questions jouent comme un miroir qui réfléchit ce qu'il perçoit et fait réfléchir. Il n'est ni juge ni partie. Il est en dehors des réseaux d'acteurs et d'intérêts qui circulent dans l'organisation. Sous réserve des conventions passées avec le (les) commanditaire(s) et de la commande qu'il honore, il favorise d'une certaine neutralité et est à même de gagner la confiance des audités. Celle-ci s'établit autour de règles (un auditeur, pour un temps défini et une mission définie) mais aussi sur la démonstration de ses compétences. Sur base de ses connaissances et de ses compétences acquises par formation et par expérience, il est pour les audités, le spécialiste d'un domaine. Cela lui octroie une certaine légitimité qui facilite l'engagement des audités dans le processus d'audit. Cette connaissance de "l'extérieur" apporte également des informations pour l'organisation. Que ces connaissances soient théoriques ou empiriques, elles constituent une source de références – pas la seule- par rapport auxquelles les membres de l'organisation peuvent comparer leur situation.

Comment rendre disponibles les différentes dimensions portées par ce rôle aux équipes

enseignantes ? Nous avons évoqué plus haut qu'attribuer simplement le rôle à un des participants ne constitue pas une solution. Le rôle de l'auditeur a été décomposé et distribué :

- Les questions-guides posées aux participants répondent à des critères d'explicitation et de description et visent à mieux comprendre les situations analysées;
- Ces questions orientent l'attention des participants sur les situations analysées et visent par le truchement des rôles joués et des activités proposées à prendre une position extérieure à la leur;
- Les participants dans certaines activités, l'animateur dans d'autres, sont invités à présenter des résultats d'analyse, à poser des questions, à jeter un regard transversal;
- Le groupe de pilotage et le coordinateur en particulier ont pour mission d'établir les conditions qui favorisent un débat ouvert;
- L'analyse des données d'établissement comprend une étape de comparaison de ces données avec des données extérieures (rapport final<sup>2</sup> 2006);
- Le module de présentation et de pilotage du *dispositif* explique et argumente le cadre théorique et méthodologique qui sous-tend le développement des modules;
- Les carnets contiennent des outils des conseils et des remarques pour assister les utilisateurs dans le rôle qu'ils occupent.

### 5.3. L'appropriation par les équipes des outils d'analyse

Suite à l'application des modules dans les établissements de l'échantillon, les équipes enseignantes ont exprimé leur désarroi devant la quantité d'information contenue dans le *dispositif* et la richesse de possibilités d'application. Afin d'épargner aux équipes certains choix que suppose la mise en œuvre du *dispositif* et d'alléger la préparation des activités des modules, nous avons créé des outils "prêts à l'emploi". Ces outils prennent la forme de carnets. Les carnets ne reprennent que les données suffisantes et nécessaires à chaque rôle envisagé. Ils reproduisent les différentes étapes des modules, les outils (consignes, série de questions, questionnaires) nécessaires et fournissent des instructions spécifiques pour chaque rôle assumé.

Ces carnets rendent plus confortable l'utilisation du *dispositif*. Les équipes qui les ont testés nous l'ont confirmé. Néanmoins, la formalisation des modules en outils "prêts à l'emploi" comporte quelques inconvénients. D'abord, la présence de ces carnets invite à les utiliser plutôt qu'à produire des outils originaux. Dans ce sens, il limite l'investissement des utilisateurs dans le pilotage et la préparation des modules. Ce problème a été résolu en partie par l'introduction de carnets de pilotage. Ensuite, il réduit la perspective systémique comprise dans l'analyse proposée aux participants. Enfin, elle limite l'appropriation du module et du *dispositif* par les participants. En effet, nous avons observé lors de l'application des modules, que les participants photocopient et distribuent les modules au moment même de sa mise en œuvre. Ils répondent strictement aux questions posées sans prendre en compte les finalités générales poursuivies par les modules.

Nous nous sommes trouvés partagés entre une rédaction sobre de principes généraux à adapter au contexte de l'établissement et une mise en page attractive d'outils "prêts à l'emploi". La première solution privilégie la demande des équipes enseignantes tandis que la seconde répond aux conditions énoncées dans le *principe théorique* (4) démontrant que l'apprentissage organisationnel se construit par des appropriations successives de connaissances plus ou moins partagées et reliées à l'action visant à apporter une amélioration aux situations identifiées. Développer ces modules suppose que l'équipe enseignante (ou équipe de pilotage), consciente des finalités qu'elle poursuit à travers le *dispositif*, "mette en œuvre" les activités et ne se limite pas à les "appliquer" simplement : qu'elle conçoive,

agence, adapte, reformule, sélectionne les activités proposées. Pour ce faire, nous avons invité les utilisateurs à adapter les carnets de pilotage à leurs finalités et à leur contexte.

Nous avons opté pour une présentation argumentée et une mise en page simples d'outils tout en renonçant à les agrémenter de dessins, de formes et de couleurs, laissant le soin aux équipes de les rendre agréables. Nous espérons qu'ils saisissent l'occasion pour les adapter à leur contexte et à leurs finalités. Les utilisateurs disposent à cette fin, des éléments théoriques et méthodologiques qui sous-tendent le *dispositif* dans le module de présentation et de pilotage ainsi que dans la partie "mise en œuvre du module". La triple présentation des modules par une présentation courte et pratique, une explication argumentée de la mise en œuvre et les carnets disponibles concourent à une utilisation effective et pertinente du *dispositif*.

## 5. 4. Les situations problèmes font problème

Comme d'autres recherches l'ont démontré (Barrère, 2002, Dupriez, 2003, Derouet et Dutercq, 1997), il est peu fréquent de rencontrer dans les établissements scolaires, des modes de fonctionnement qui favorisent l'ajustement négocié où le conflit d'idées a sa place. Dans la première étape de la recherche portant sur seize établissements, nous avons rencontré plusieurs établissements où le *respect des personnalités* -selon l'expression des enseignants- prévaut : plutôt que de discuter des conceptions pédagogiques qui les animent et qui orientent leurs pratiques, plusieurs équipes reconnaissent préférer maintenir la paix dans les relations et éviter le conflit. Dans l'enquête par questionnaire, l'ambiguïté des enseignants est perceptible lorsque les questions traitant de l'ouverture des débats touchent aux objets traitant des pratiques de classe. Or, le *dispositif* met les participants en situation de réflexion collective impliquant de la controverse et du conflit sociocognitif conformément au *principe théorique 3* de notre modélisation.

Lors de l'application des modules dans l'échantillon d'établissements, les questions relatives au climat d'établissement ou aux situations problèmes ont été le plus souvent éludées. Les réponses ont été évasives ou réduites à quelques affirmations de type : "bon climat!". Ces données reflètent le malaise des équipes enseignantes devant les "situations problématiques" et les "divergences de points de vue". La formulation des questions et le choix du vocabulaire (parler d'écart plutôt que de divergence, de situations problèmes plutôt que d'incidents, de différences de points de vue plutôt que de divergences), les jeux de rôle, le découpage des activités contribuent sans doute à amenuiser le sentiment d'inconfort des enseignants. Cependant, cette question reste problématique. Le défi posé par le *dispositif* est de rendre les équipes enseignantes capables de remettre en question les théories en usage au sein de l'établissement. Cet exercice repose sur des processus impliquant des conflits cognitifs et de la réflexion critique. La question "comment générer des conditions sociocognitives, sociorelationnelles et socio-émotionnelles permettant aux participants d'exposer à la critique leur pratique sans sentir leur identité menacée" reste ouverte. La mise en place de ces conditions n'est pas réductible à quelques techniques et dépasse les objectifs de ce *dispositif*.

## 5.5. Conditions du travail de collaboration

Les résultats de la recherche (rapport final<sup>2</sup> 2006) montrent combien les conditions de mise en place d'une dynamique d'apprentissage organisationnel dans un établissement scolaire, sont exigeantes en ressources organisationnelles, sociales et humaines. Rencontrer l'ensemble de ces conditions relève de l'exception. Inviter les équipes enseignantes à appliquer les *principes* qu'impliquent de l'apprentissage

organisationnel sans prendre la mesure des conditions dans lesquelles ce processus relève d'un idéalisme qui peut se révéler dangereux pour l'organisation et les personnes.

A cet égard, des choix ont été opérés.

Le *dispositif* se centre davantage sur les pratiques de collaboration que sur les pratiques pédagogiques développées dans l'école. De la sorte, les équipes sont invitées à traiter des objets en lien avec les finalités pédagogiques, mais périphériques, ne touchant pas directement les pratiques que les enseignants développent dans leur classe avec leurs élèves. Nous laissons le choix aux utilisateurs – équipe de pilotage et participants- d'étendre les objets traités à ces dernières au cours du *dispositif*, notamment lors des réalisations et des situations-problèmes analysées.

Le *dispositif* exploite davantage *les principes théoriques* (2), (3) et (5) qui concernent les processus d'objectivation, de résolution de situations problèmes et de production de traces. Ces principes sont opérationnalisés en activités et en modules de sorte que les participants les expérimentent au cours du *dispositif*. Le *principe théorique* de réappropriation (4) est mis en œuvre mais circonscrit au *dispositif*. Les activités ne mettent pas les participants directement en situation de réappropriation de pratiques de collaboration ou pédagogiques développées dans l'établissement. De même, si la mise en œuvre du *dispositif* exploite des modes de fonctionnement de type adhocratique (*principe théorique* 6) autour du projet d'analyse des pratiques de collaboration, il ne met pas les participants en situation de modifier les modes de fonctionnement de l'établissement.

La mise en œuvre de l'ensemble des *principes théoriques* est posée sous formes de questions dans différentes étapes des modules d'analyse (questions-guides, axes pour l'analyse d'une réalisation) et de mise en perspective. Ils sont envisagés dans l'étape d'analyse de situations problèmes et de mise en perspective de pistes d'action que les participants élaborent dans le module 4.

Il reste des questions que la mise en œuvre du *dispositif* soulève et qui dépassent les objectifs du *dispositif*. Les questions qui y sont posées concernent essentiellement les pratiques de collaboration. Ces pratiques ont lieu dans un établissement scolaire inscrit dans contexte socio-économique et institutionnel. Nous avons évoqué à plusieurs reprises quelques conditions socio-organisationnelles : Comment générer un climat de confiance dans l'établissement? Comment y établir une "bonne" de communication ? Comment mettre en place des réseaux de compétences internes et externes à l'école? Comment y générer une culture de l'évaluation ? Comment soutenir les innovations tout en maintenant une certaine stabilité? Ces conditions requièrent d'abord du temps, une certaine stabilité des équipes et du contexte dans lequel l'établissement s'inscrit. Certaines conditions dépassent l'action des acteurs au sein de l'organisation et les acteurs. Nous avons évoqué les logiques organisationnelles qui traversent le système éducatif, le contexte institutionnel de réforme, le quasi marché scolaire, l'importance du soutien de la hiérarchie au sein de l'école et dans le système éducatif. Ces facteurs sont à prendre en considération au moment de s'engager dans la mise en œuvre de tel processus. Cependant, nous devons reconnaître qu'ils ne se résument pas à quelques techniques savamment conçues.

## Conclusions

Le développement d'outils "prêts à l'emploi" d'analyse du travail de collaboration complète la partie empirique et théorique que nous avons menée dans les premières étapes de la recherche (rapport final<sup>2</sup> 2006). Il s'appuie sur la proposition de modélisation en *principes théoriques* de processus liés à l'apprentissage organisationnel et sur les données d'inventaire des modalités et des conditions des pratiques de collaboration. Ces données constituent une source de connaissances que les chercheurs ont traduites en un *dispositif* d'analyse pratique, prêt à l'emploi et auto applicable par une équipe enseignante. Ce *dispositif* d'analyse des pratiques de collaboration recouvre un appareillage théorique et méthodologique. Il s'inscrit dans une approche socioconstructiviste de recherche qui reconnaît les organisations comme un lieu de construction collective de connaissances valides et pertinentes pour orienter les actions qui s'y développent. La traduction de ces *principes* en outils se manifeste à deux niveaux : dans les buts poursuivis- le *dispositif* invite les acteurs à rendre les pratiques de collaboration développées dans leur établissement porteuse d'un apprentissage organisationnel- et dans les moyens - en mettant les acteurs en situation de construction collective à travers les activités des modules-.

Le produit de cette recherche est d'offrir des outils "prêts à l'emploi", rassemblés en un *dispositif* d'auto audit visant l'amélioration des pratiques de collaboration développées au sein de l'établissement. La finalité qui se cache derrière ce premier objectif est d'améliorer les pratiques pédagogiques développées dans l'établissement et à terme, les apprentissages des élèves. Cette finalité passe par le postulat selon lequel la qualité des pratiques pédagogiques n'engage pas seulement la responsabilité individuelle des enseignants et leurs compétences. Elle suppose qu'elle fasse l'objet d'une responsabilité collective de l'équipe pédagogique. Evoquer des processus d'apprentissage qui perdurent et se développent au sein de l'établissement, étend cette responsabilité à l'organisation, ici l'établissement scolaire.

Au terme de ce rapport, nous ne pouvons que constater à la fois la richesse de l'expérience qui nous a été offerte d'opérationnaliser des résultats de recherche en outils d'action pédagogique et la frustration devant un travail exigeant et toujours perfectible. C'est prudemment et humblement que nous mettons à disposition ces outils aux équipes enseignantes et nous nous permettons de formuler quelques pistes de développement pour un usage opportun de ces outils.

La parution des modules sur une page internet ne signifie pas pour autant que le *dispositif* soit achevé et immuable. L'application des modules prétend engager les équipes enseignantes dans un processus de réflexion et de remise en question de leurs pratiques de collaboration et d'enclencher une dynamique d'apprentissage organisationnel. Ces modules ont été testés sur un échantillon d'écoles volontaires. Il reste aux utilisateurs potentiels de les mettre en œuvre, de les essayer, de se les approprier. La diffusion dans le système éducatif représente sans doute une véritable mise à l'épreuve de la validité et la pertinence du *dispositif*. Des critiques, des suggestions, des modifications seront apportées par les utilisateurs. Il serait à cet égard opportun de les recueillir et de les enregistrer afin de mettre à la disposition des utilisateurs, les formes et les modalités suggérées par d'autres. Dans le contexte de mutation dans lequel l'école s'inscrit, la gestion des outils du *dispositif* et leur actualisation est à envisager. Des mesures prises à cet égard – sous forme de service ou par l'intermédiaire de personnes relais, de plate forme informatique, de forum favoriseraient l'amélioration du *dispositif*, du moins, garantiraient la pérennité des outils. Dans le même ordre d'idée, il est envisageable d'adapter ces outils à d'autres niveaux et formes d'enseignement moyennant la prise en compte des spécificités dans les modalités, les objets et les finalités du travail de collaboration.

L'outil qui est proposé constitue en quelque sorte, un audit auto appliqué. Comme nous l'avons

souligné, cet exercice de diagnostic et d'évaluation répond à quelques conditions. Parmi celle-ci, nous avons souligné la position extérieure de l'auditeur. Celle-ci a été "traduite" dans le *dispositif* sous différentes formes. Néanmoins, cet exercice requiert des compétences et de l'expérience. A cet égard, il est concevable qu'une formation aux outils et à la gestion de ces outils soit proposée aux équipes enseignantes intéressées, à des enseignants-relais ou à des cadres de proximité. Elle pourrait être développée sous forme de formations dans le cadre de l'Institut de Formation Continué (IFC).

Nous avons proposé d'opérationnaliser des *principes théoriques* liés à une dynamique de construction collective d'apprentissage au sein d'un établissement scolaire. Cet exercice n'est pas neutre. Il est porteur d'une certaine idéologie que nous avons tenté de circonscrire en limitant l'application à un objet spécifique – les pratiques de collaboration-, en explicitant le cadre théorique et méthodologique qui sous-tend les outils, en plaçant les utilisateurs comme acteurs de l'analyse, en leur posant la question du pilotage et des perspectives d'action. Pour les mêmes raisons, nous avons attiré l'attention des utilisateurs potentiels des conditions socio-organisationnelles de développement d'un tel processus. Il nous semble important que les utilisateurs prennent la mesure des implications en ressources humaines et organisationnelles d'un tel processus. A cet égard, le *dispositif* pourrait être complété de modules spécifiques pour mettre en place des conditions en gestion des ressources humaines ou en gestion des connaissances au sein de l'établissement scolaire.

Nous voudrions terminer en soulignant que cette expérience de mise en œuvre d'outils opérationnels et pragmatiques au service des acteurs pédagogiques, nous est apparue comme une finalité complémentaire à la perspective empirique et théorique qui a guidé les premières étapes de la recherche. S'y confronter offre la possibilité au chercheur de mesurer la responsabilité sociale de ses investigations.

# BIBLIOGRAPHIE

Alecian et Foucher (1994). *Guide du management dans le service public*, Paris : Editions d'Organisation.

Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*, Paris : PUF

Alter, N. (2002). L'innovation : un processus collectif ambigu. In *Les logiques de l'innovation*, Paris : La Découverte.

Argyris, C. & Schön, D. A., (2002). *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*, Bruxelles : DeBoeck.

Barrère (2002) Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe? *Sociologie du travail*, n°44, p.481-497

Bernoux, P. (2002) Changement et innovation dans les organisations, in *L'innovation, levier de changement dans l'institution éducative*, Paris : Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie.

Bidwell, C.E. (1965). The School as a Formal Organization. J.G. March (Ed.), *The Handbook of Organizations*, Chicago : Rand McNally.

Bonami M. et Garant M. (sous la direction de) (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles : De Boeck.

Bonami, M. (1998) Stratégies de changement et innovation pédagogique, *Education permanente*, n°134 : 125-138.

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.

Callon, M. & Latour, B. (1991). *La science telle qu'elle se fait*, Paris : La Découverte

Derouet J.L. et Dutercq Y. (1997) *L'établissement scolaire, autonomie scolaire et service public*, Paris : INRP et ESF éditeurs.

Dupriez, V. (2003) de l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements, *Les cahiers du Girsef*, n°23.

Ferrary, M. & Pesqueux, Y. (2006). *Management de la connaissance*, Paris : Economica.

Garant M. (1996). Modèles de gestion des établissements scolaires et innovation, in M. Bonami et M. Garant (Dir), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*, Bruxelles : De Boeck.

Garant M. (1996). *Manuel du responsable d'institution*, Bruxelles/Lyon : Chronique sociale/EVO (épuisé)

Garant M. (1999, 2002). Pilotage et accompagnement de l'innovation dans un établissement

Letor, C. Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local : dispositif d'analyse des pratiques de collaboration au sein des établissements scolaires.

scolaire, in L'innovation, levier de changement dans les institutions éducatives, Paris : Ministère de l'Education nationale et de la technologie. Téléchargement : partie 2 du document  
<http://www.eduscol.education.fr/D0124/levier.htm?rub=126>

Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*, Paris : Dalloz

Letor, C., Bonami, M., Garant, M. (2006). Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local. Rapport final, Ministère de l'éducation, Communauté française.  
[http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/109/rapport\\_final\\_2006.pdf](http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/109/rapport_final_2006.pdf)

Maroy, Ch. (1992). L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Education et Formation*, 27-50.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997). *La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante*, Bruxelles : De Boeck.

Van Campenhoudt L., Chaumont J.-M. & A. (2005). *La méthode d'analyse en groupe*, Paris : Dunod

Weick, K.E. (1976). Educational Organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, (vol. 21), 1-19.

# ANNEXE

Le dispositif d'analyse des pratiques de collaboration se trouvent dans un document séparé.