

Rapport final de la première année de recherche

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

Communauté française, Recherche en éducation 2004 - FUCAM-UCL n°109/04

Caroline Letor – Fucam - UCL  
Michèle Garant – Fucam  
Michel Bonami – UCL

octobre 2005

## **Table des matières**

<u>Remerciements</u>	4
<u>Introduction</u>	5
<u>Objet et questions de recherche</u>	8
<b><u>Première partie : Inventaire des pratiques de concertation : modalités, formes, objets et justifications.</u></b>	<b>10</b>
<u>Introduction</u>	10
<u>1.1. Formes de concertation et rapport à l'obligation de concertation</u>	11
<u>1.2. Modalités de concertation</u>	14
<u>1.3. Objets de concertation</u>	18
<u>1.4. Intentions, justifications et buts de la concertation</u>	24
<u>Pour conclure cette première partie</u>	28
<b><u>Seconde partie : La concertation comme pratique d'apprentissage organisationnel</u></b>	<b>29</b>
<u>Introduction</u>	29
<u>2.1. Problématique: l'apprentissage organisationnel dans le contexte scolaire</u>	30
<u>2.2. Propositions théoriques concernant l'apprentissage organisationnel en contexte scolaire</u>	31
<u>En guise de conclusion</u>	38
<u>Bibliographie</u>	39
<b><u>Annexes</u></b>	<b>41</b>
<u>Annexe 1. Eléments de méthodologie</u>	43
<u>Annexe 2 Vignettes</u>	56

## Remerciements

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

Dans ce cadre, nous avons été amenés à rencontrer dans les écoles plusieurs équipes enseignantes. Nous voudrions remercier les membres de ces équipes de nous avoir réservé leur attention. Nous leur sommes reconnaissants de s'être prêtés avec sincérité au travail de recherche : de nous avoir ouvert les portes de leur école et de leurs classes, d'avoir répondu à nos questions, de nous avoir laissé nous introduire dans leurs discussions, de nous avoir confié leurs motivations, leurs intérêts et leurs inquiétudes. Nous soulignons la conscience professionnelle des enseignants, des directions et des acteurs pédagogiques rencontrés au cours de la recherche. Nous réitérons nos remerciements aux membres des services de l'administration, de l'inspection et des pouvoirs organisateurs qui nous ont soutenus dans la composition de l'échantillon et ont facilité le contact avec les écoles.

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

## Introduction

Ce rapport rend compte des activités de recueil de données et d'analyse menées lors de la première année de la recherche intitulée « Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local ».

L'objectif général de la recherche<sup>1</sup> est de mettre en évidence les conditions qui permettent à une équipe d'enseignants de travailler ensemble en vue d'améliorer ses pratiques pédagogiques. La recherche se concentre sur les pratiques de concertation dans le cycle 9-12 de l'enseignement fondamental.

Dans cette introduction, nous présentons les objectifs de la recherche ainsi que le contexte législatif dans lequel s'inscrivent les pratiques de travail collectif des enseignants.

La première partie de ce rapport présente **un inventaire des pratiques de concertation**. Cet inventaire est le produit de la première phase de la recherche. Celle-ci repose sur un recueil de données effectué par entretiens avec les directions et les équipes d'enseignants selon les dispositifs de concertation mis en place dans les établissements. Elle est complétée d'une analyse documentaire des productions du travail des équipes et des traces objectives du travail collectif. Cette phase a été menée auprès de seize établissements d'enseignement primaire du cycle 9-12 ans (3ème à 6ème année primaire). Les informations relatives à la méthodologie de cette phase de recherche ont été placées en annexe<sup>2</sup> (annexe 1).

Cet inventaire fait état des formes et des modalités des pratiques pédagogiques. Il propose des axes de différenciation des pratiques de concertation mis en évidence de manière inductive. Ces modalités sont ensuite mises en rapport avec les objets, les intentions et les produits de ces pratiques de concertation, ainsi qu'avec les conditions socio-organisationnelles identifiées par les acteurs.

La seconde partie de ce rapport se penche sur les conditions d'**apprentissage organisationnel** au sein des établissements scolaires. Elle vise à identifier le phénomène d'apprentissage organisationnel au sein des établissements scolaires, à montrer comment il s'y traduit et à mettre en évidence quelques conditions socio-organisationnelles, sociocognitives et socioprofessionnelles de son émergence et de son implantation dans les établissements. A cette fin, nous développons à partir de la théorie des propositions, auxquelles les données recueillies lors de la seconde étape de recherche sont confrontées. Cette confrontation nous permet d'identifier des phénomènes d'apprentissage organisationnel applicables au contexte scolaire ainsi que les processus qu'ils impliquent et les produits qu'ils supposent.

Cette analyse se base sur la seconde étape de la recherche qui consiste en une analyse en profondeur auprès de trois établissements de l'enseignement primaire des trois réseaux, issus du premier échantillon.

---

<sup>1</sup> Le projet de recherche comprend trois phases de recueil et d'analyse, étalée sur deux années. La première étape vise à identifier et à décrire les dispositifs de travail en équipe des enseignants au sein des établissements. La seconde étape consiste en une analyse en profondeur des processus d'apprentissage organisationnel et de production de connaissance collective dans trois établissements. Ce rapport, établi au terme de la première année de recherche, se base sur les données recueillies lors des deux premières étapes. La troisième étape vise à valider, en interaction avec un nouvel échantillon de 18 établissements, un guide d'analyse des pratiques de concertation. Cette troisième étape aboutira à un guide d'analyse des pratiques de travail collectif au sein des établissements scolaires.

<sup>2</sup> L'annexe 1 est disponible sur demande auprès des auteurs du documents.

## Contexte législatif sur l'obligation de concertation

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

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

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

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

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

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

On ne peut dès lors ignorer les réformes et les mesures prises concernant l'établissement scolaire. L'analyse des textes légaux met en évidence que l'établissement scolaire est considéré par les politiques comme une unité d'action dans la mise en application des objectifs poursuivis et des mesures dérivant des décrets. Les énoncés qui mettent en cause

l'établissement scolaire dans ces textes le définissent d'abord comme le lieu d'opérationnalisation des dispositifs promulgués. On trouve dans le décret « Missions » du 24 juillet 1997 des énoncés de type : « tous les pouvoirs organisateurs doivent veiller à ce que chaque établissement mette l'élève en situation (...) privilégie les activités de découverte (...) ». Par ailleurs, ce décret définit légalement la notion de « projet d'établissement ». Ce projet est lui-même articulé au projet éducatif et pédagogique des pouvoirs organisateurs et des organes de représentation. Dans ce cadre, la concertation des enseignants entre en interaction avec l'élaboration des projets éducatifs et pédagogiques d'une part, avec les projets d'établissement d'autre part. A ce propos, la constitution de « véritables équipes éducatives » fait d'ailleurs partie du projet pédagogique de l'enseignement fondamental et secondaire organisé par la Communauté française (AGt 25-05-1998).

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

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

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

## Objet et questions de recherche

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

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

Cette recherche fait l'hypothèse que les transformations des pratiques pédagogiques susceptibles d'être induites par un travail collectif reposent, d'une part sur la remise en question des logiques d'action habituelles, et d'autre part sur la production d'une base de connaissances commune aux enseignants qui y participent. Pour rendre compte de ces processus, la recherche s'appuie sur les théories de l'apprentissage organisationnel<sup>3</sup> et de la connaissance créatrice<sup>4</sup>.

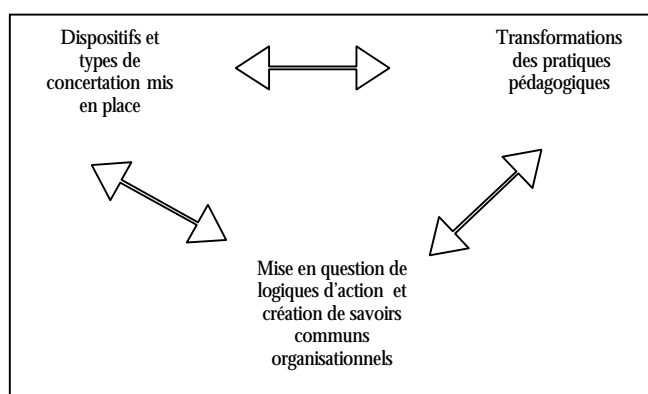


Figure 1 : Illustration de l'hypothèse générale de recherche

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

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

<sup>3</sup> Essentiellement, Argyris et Schön, 2002.

<sup>4</sup> Essentiellement, Nonaka et Takeuchi, 1997.

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

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



# Première partie : Inventaire des pratiques de concertation : modalités, formes, objets et justifications.

## Introduction

« Quel enseignant peut se vanter n'avoir jamais concerté<sup>5</sup> ? », nous dit un directeur. Les pratiques de concertation telles qu'elles ont été définies dans cette recherche - chaque fois que deux enseignants travaillent ensemble afin d'améliorer leurs pratiques pédagogiques - sembleraient pour certains une chose évidente. Pourtant, les pratiques de concertation rencontrées lors des visites et des entretiens se caractérisent avant tout par leur diversité : quant à leur forme (plus ou moins formelle ou informelle), quant à leur organisation (quand, où, fréquence), quant à leurs modalités (d'année, de cycle, inter cycle, d'école...), quant à la manière dont les acteurs pédagogiques dans les établissements les justifient, quant aux buts recherchés, quant à leur pilotage par la direction.

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

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

---

<sup>5</sup> Notons la transformation grammaticale du verbe « se concerter » qui a perdu dans cette expression son caractère réfléchi. Cette transformation peut être considérée comme un signe de transformation en objet du fait de se concerter

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

### *Eléments de description*

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

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

Dans la plupart des établissements visités, le travail en équipe est formalisé en réunions et en horaire. Dans quelques écoles, le calendrier des concertations est affiché dans le bureau de la direction et/ou dans la salle des professeurs ; les différentes modalités<sup>6</sup> de concertation définies y sont mises en évidence<sup>7</sup>. Ces périodes de concertation sont souvent planifiées dès le début de l'année, généralement en interaction avec les enseignants. Le cas de l'Institut St-Joseph (vignette 1) illustre cette forme de concertation *fortement formalisée*. Seule une école parmi les seize écoles visitées se défend de formaliser en réunions le travail en équipe. C'est le cas de l'Athénée Marcel-Pagnol (vignette 8) dans lequel la concertation est dite « informelle », quoique organisée intentionnellement comme telle. Si celle-ci prend la forme de la « concertation informelle », le travail en équipe répond toutefois à certains critères précis : des règles de fonctionnement sont explicites, des rôles sont attribués, des types de concertation sont perceptibles selon les objets ou les intentions qui leur sont assignés. Les pratiques de concertation n'y sont que *faiblement formalisées*.

Les pratiques formalisées se distinguent des pratiques informelles de concertation.

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

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

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

A ce propos, il est intéressant de noter que dans deux écoles (vignettes 11 et 14), la direction et les enseignants perçoivent la formalisation officielle des temps de concertation

<sup>6</sup> Nous développons les modalités de concertations dans le point suivant (1.2.).

<sup>7</sup> L'utilisation de couleurs différentes est fréquente pour identifier les types de concertation.

comme un bénéfice : cela a permis, dans leur établissement, de limiter voire de réduire mais surtout de structurer le temps de travail collectif qui leur paraissait antérieurement démesuré.

Certains lieux semblent propices au travail de concertation.

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

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

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

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

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

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

Le travail en équipe fait partie des objets de **gestion de la direction des écoles**. Les cas de l'Ecole des Sentiers (vignette 15) ou de l'Institut St-Joseph (vignette 1) montrent le rôle initiateur et mobilisateur des directions dans l'instauration de modalités formalisées de concertation. Certaines directions<sup>8</sup> stimulent la concertation dans toutes ses formes, y compris la concertation informelle. Celle-ci fait partie des stratégies employées pour assurer des voies et des moments d'échanges et de communication entre collègues, pour instaurer un climat de confiance ainsi que des habitudes d'échange de pratiques. D'ailleurs, dans certaines écoles<sup>9</sup>, la place de la photocopieuse est intentionnelle. Les directions invoquent comme raison l'occasion de rencontrer les enseignants au cours de la journée. Dans d'autres écoles<sup>10</sup>, l'aménagement des locaux fait partie des projets qui favorisent la création d'un climat de coopération entre enseignants. Dans certains cas<sup>11</sup>, la concertation

<sup>8</sup> Parmi lesquelles les écoles dont les références suivent : HTCF8, HTCF5, HTCO13, BWCO14, BWCO14.

<sup>9</sup> Dont les écoles suivantes : HTCF8, HTCO13.

<sup>10</sup> Dont les écoles suivantes : HCF5, BWLI4.

<sup>11</sup> Dont l'école suivante : HTLI3

informelle est cadrée. Certains sujets de discussion sont évités dans la salle des professeurs : par exemple, celui de diffuser des informations sur les difficultés familiales de certains élèves devant tout le personnel de l'école est interdit.

### ***Axes de différenciation***

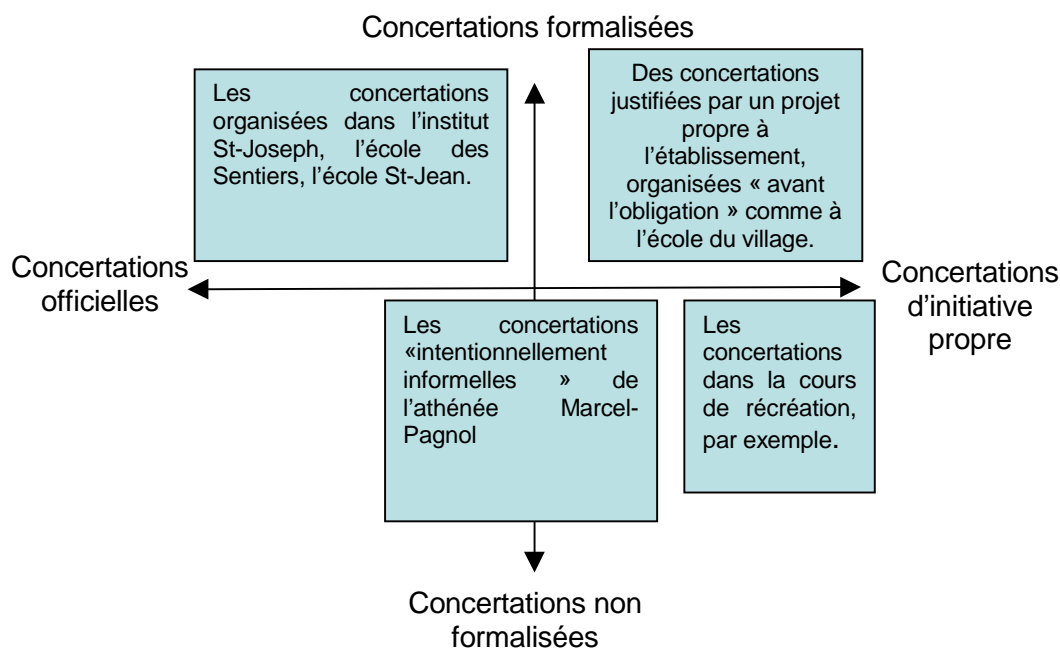
Cette première analyse nous a permis de mettre en évidence certaines catégories pour rendre compte des dispositifs de concertation rencontrés dans les cas étudiés. Nous avons choisi de considérer ces catégories comme les pôles qui définissent les extrémités d'axes de différenciation entre ces dispositifs,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

- Des formes de concertation *formalisées* (en temps, selon les lieux, les participants, les objets traités) et des formes de concertation *non formalisées* (pas de lieu, d'horaire, d'objet ou de participant prédéfini).
- Des formes de concertation *officielles*, qui correspondent à l'obligation légale, et des formes de concertation *initiées par les équipes et/ou les directions*, en fonction des opportunités et de leurs besoins. Les premières sont organisées ou justifiées en fonction de l'obligation légale. Les secondes se justifient par les projets et les choix des équipes pédagogiques.

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

Ces deux axes sont indépendants. Une fois croisés, ils définissent quatre catégories principales (Cfr. Figure 2):

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



**Figure 2 : Axes de différenciation des formes de concertation.**

## 1.2. Modalités de concertation

### *Eléments de description*

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

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

Dans certaines écoles, les équipes enseignantes distinguent de manière différenciée les modalités de concertation. Elles les identifient et les déclinent en réunions du personnel, « concertation par année », « concertation de cycle », « concertation entre cycles », « concertation d'implantation » ou encore en « concertation d'école » (incluant tout le personnel éducatif et logistique de l'établissement). Parfois, il arrive que les réunions rassemblent plusieurs écoles d'une même commune ou d'une même entité. En ce sens, ces équipes définissent, avec une précision variable selon les cas, quand les réunions ont lieu, à quelle fréquence, avec quel horaire, quels sont les objets de ces réunions et qui y participe. Ces modalités sont définies et font partie de leur vocabulaire commun. Elles reconnaissent explicitement la *pluralité* des modalités de concertation. C'est le cas de l'Ecole St-Jean (vignette 3) où plusieurs catégories sont explicitement distinguées : « la concertation d'école, les concertations de cycle et les concertations intercycles »<sup>12</sup>. En plus de ces réunions, la direction de l'Ecole du Village (vignette 11), organise des réunions qui rassemblent tout le personnel enseignant et non enseignant. A l'Institut St-Joseph (vignette 1), des « concertations d'enseignants polyvalents » et des « concertations entre enseignants polyvalents et enseignants titulaires de classe » complètent les autres types de concertation. Dans d'autres établissements, les manières d'organiser le travail collectif s'avèrent *non différenciées* par les équipes enseignantes. Ils parlent de « la concertation » ou

<sup>12</sup> Ces catégories correspondent au vocabulaire employé par les acteurs. Nous avons défini précédemment la concertation comme un processus de travail d'équipes, c'est-à-dire chaque fois que deux enseignants ou plus travaillent ensemble. Au cours des entretiens, les acteurs donnent à la concertation un sens de réunions. D'une certaine façon, cette désignation peut être considérée comme un signe de transformation en objet du fait de se concerter. Afin de ne pas réduire, dans ce rapport, la concertation aux seules réunions organisées dans ce but, nous mettons entre guillemets les « concertations » telles qu'elles sont appelées par les acteurs et appelons « pratiques de concertation », toutes les pratiques qui relèvent du travail collectif ou du travail en équipe mené au sein de l'établissement.

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

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

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

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

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

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

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

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

**Le contrôle de la direction** sur la concertation dans ces différentes modalités est plus ou moins fort et étendu selon les modalités. En général, les concertations de niveau, de cycle et d'implantation constituent des zones autogérées par les enseignants. « Je ne sais pas ce qui s'y passe ; cela fait partie de leur espace<sup>13</sup> » nous dit une direction. Par contre, les concertations d'école et d'équipe enseignante paraissent plutôt relever de la direction. Dans un cas extrême, la direction gère autant la planification que les objets concertés dans toutes ses modalités. Ce contrôle est alors justifié par la faible adhésion de certains enseignants au

<sup>13</sup> Extrait de l'entretien avec la direction de l'école HTCO15.

travail collectif et s'accompagne d'une planification stricte des réunions de concertation. C'est le cas à l'Ecole de la Côte (vignette 12) ou à l'Ecole St-Jean (vignette 3). Dans d'autres cas, la direction ne se centre ni sur les modalités ni sur les objets de concertation mais sur les conditions qu'elle considère déterminantes : l'organisation des classes et leur attribution, les horaires et la gestion du personnel polyvalent et des maîtres spéciaux, la disposition spatiale des classes, l'accommodation de lieux de rencontre agréables, pratiques, communs ou indépendants de la direction<sup>14</sup>, la création d'un climat et d'opportunités de rencontres informelles, la gestion des compétences des enseignants mais aussi des personnes ou des institutions externes à l'école, etc. C'est le cas de l'Athénée Marguerite-Yourcenar (vignette 5) ou encore de l'Ecole Ste-Elisabeth (vignette 4).

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

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

### ***Axes de différenciation***

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

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

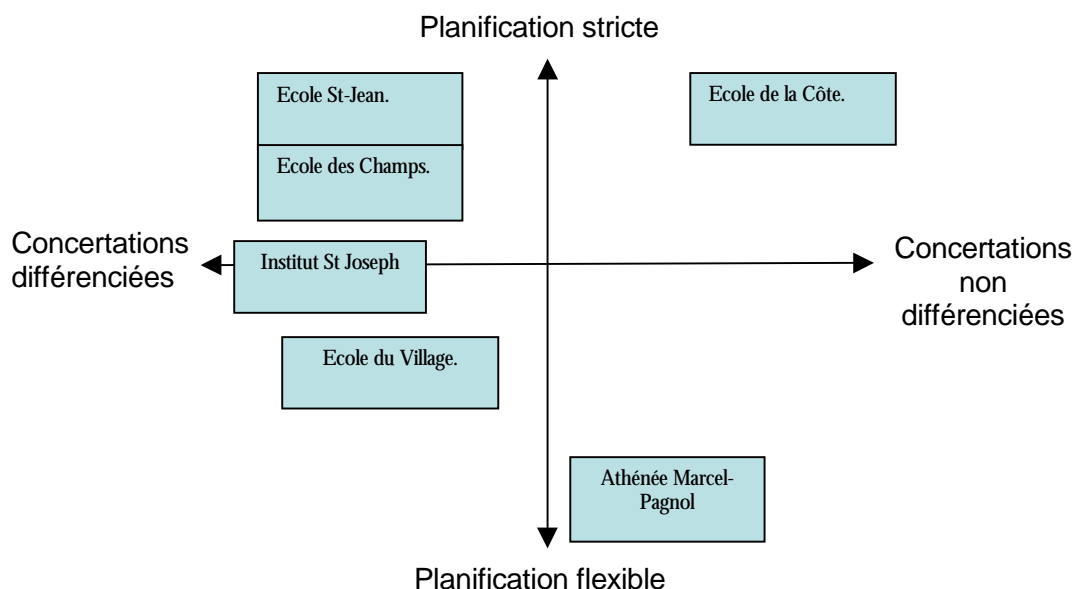
Ces axes potentiellement indépendants les uns des autres sont susceptibles d'être

---

<sup>14</sup> Nous avons rencontré des cas où la direction met intentionnellement à la disposition des enseignants un lieu indépendant et d'autres cas où elle aménage son propre bureau en salle des professeurs. Parfois, elle y installe la photocopieuse reconnue comme vecteur d'échanges informels.

combinés deux à deux et de définir de nouvelles catégories. A titre d'exemple, nous pourrions retrouver des établissements où les modalités de concertation s'avèrent différenciées et articulées ; dans d'autres établissements, elles s'avèreraient non différenciées et non articulées. Il est possible d'observer des modalités de concertation planifiées à court terme de manière stricte et d'autres, planifiées à long terme, de manière flexible. Nous avons retenu le croisement de deux de ces axes (Cfr. figure 3) : l'axe de la différenciation et celui de la flexibilité de la planification des modalités de concertation. Quatre catégories de pratiques de concertation émergent de ce croisement que nous illustrons à partir de cas d'écoles :

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



**Figure 3: Croisement des variables de différenciation des pratiques de concertation et du degré de flexibilité de leur planification.**



### 1.3. Objets de concertation

#### *Eléments de description*

Parmi les objets de concertation nous avons identifié :

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

- Des projets

L'usage du terme « projet » est très répandu dans les discours des enseignants et des directions. Il est fréquent que ceux-ci nous fassent part de projets pédagogiques et éducatifs sur lesquels porte le travail de concertation. Cependant, les projets dont ils discutent ne se réfèrent pas explicitement aux projets pédagogiques et aux projets éducatifs des pouvoirs organisateurs inscrits dans la loi<sup>15</sup>. Par contre, ils font parfois référence aux projets d'établissement que chaque établissement est censé élaborer. Pour rendre compte de la multiplicité des types de projets qui concernent les pratiques de concertation, nous distinguons cinq types de projets :

- Les projets d'établissement;

Eventuellement en rapport avec ce projet d'établissement, les équipes pédagogiques mentionnent :

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

La définition du projet d'établissement ;

- A plusieurs reprises, lors de nos visites dans les établissements<sup>16</sup>, les enseignants et les directions nous ont fait part du travail entrepris en concertation au sujet du **projet d'établissement**. Cet objet est observé à plusieurs reprises dans les concertations d'école. C'est principalement à propos de ce projet que nous avons observé l'articulation entre modalités de concertation. Cet objet est souvent proposé par la direction qui coordonne également les réunions le concernant. Parfois, un enseignant est détaché ou une personne extérieure à l'école intervient pour animer la réunion. Le choix du contenu de ce projet est lui-même l'occasion de débats, de séances de brainstorming, d'évaluations plus ou moins systématiques des difficultés rencontrées dans les pratiques enseignantes ou des

<sup>15</sup> Le décret « Missions » du 24 juillet 1997 (chap. VII), définit les projets éducatifs, pédagogiques et d'établissement. Il précise que « chaque organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs établit son projet éducatif. Il précise également les axes majeurs du projet pédagogique qu'il entend privilégier. » (Art. 65). Quant au projet d'établissement, il « définit l'ensemble des choix pédagogiques et des actions concrètes particulières que l'équipe éducative de l'établissement entend mettre en oeuvre en collaboration avec l'ensemble des acteurs et partenaires visés à l'article 69, § 2, pour réaliser les projets éducatif et pédagogique du Pouvoir organisateur. » (Art. 67).

<sup>16</sup> Dans le cas des projets pédagogiques des établissements, leur renouvellement répond à des exigences administratives au moment du recueil des données. L'article 68 du décret « Missions » précise que le projet d'établissement « est adapté au moins tous les trois ans ». Il indique également que « l'élaboration du projet d'établissement se fonde notamment sur des propositions remises par les délégués du Pouvoir organisateur au Conseil de participation. »

<sup>17</sup> Dans les écoles visitées, ce diagnostic se base sur plusieurs types d'information dont les conversations des professeurs que la direction entend et relaie sur l'information recueillie en séances d'analyse des réponses aux examens cantonaux, ou

difficultés d'élèves<sup>17</sup>. A cette fin, les écoles ont recours à un ensemble d'outils de gestion et éventuellement à des personnes ressources<sup>18</sup>. Lors de nos visites, le projet d'établissement consistait le principal sujet de concertation dans certains établissements; notamment dans l'Ecole St-Jean (vignette 3) ou dans l'Ecole Ste-Claire (vignette 9).

**Des projets d'action pédagogique ;**

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

**Des projets d'action éducative ;**

- Des **projets transversaux d'action éducative** font également l'objet de concertations, éventuellement en rapport avec le projet d'établissement. A l'Athénée Françoise-Giroud (vignette 7), les enseignants établissent en concertation des principes disciplinaires afin de faire preuve d'une attitude cohérente face aux élèves et aux parents. Ce type de projets a vu le jour dans plusieurs établissements<sup>19</sup>. Ces écoles nous ont fait part de projets mis en place en vue de promouvoir le respect entre les personnes (entre les élèves, les enseignants et les parents), en vue de promouvoir chez les élèves le sens de la citoyenneté ou encore de favoriser chez eux une attitude de respect de l'environnement.

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

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

**Des projets ponctuels ;**

- Une quantité de **projets ponctuels** sont mis en place dans les établissements scolaires visités, soit liés au projet d'établissement soit indépendants de celui-ci. Ces projets sont menés de manière isolée dans certains cas ; dans d'autres, ils font partie d'un ensemble de projets poursuivis dans l'établissement. Ils sont susceptibles d'impliquer l'ensemble de l'école ou seulement des groupes d'enseignants plus restreints. Ces objets sont traités non seulement dans les pratiques de concertation formalisées mais sont aussi des motifs de concertation

---

à partir d'une évaluation spécifique réalisée par l'inspection. Le choix de ce projet se base aussi sur les affinités et/ou les motivations des enseignants envers quelques disciplines à enseigner.

<sup>18</sup> L'observation répétée de certains outils de communication, de gestion de réunion, de brainstorming (remue méninge) dans plusieurs établissements, suppose qu'une diffusion importante de ces techniques de gestion du travail collectif ait été menée ; leur maîtrise suppose que les directions aient été formées à ces outils. Quelles sont les voies de diffusion de ces outils ? Leurs effets ? Leur efficacité ? Nous n'abordons pas cette question dans ce rapport mais elle nous semble importante à soulever.

<sup>19</sup> Des projets de ce type se retrouvent dans les établissements suivants : HTCO15, HTLI1, HTLI3, HTCF8.

informelle. Ils sont proposés, coordonnés ou poursuivis par la direction, par certains enseignants, par les élèves ou bien par des parents. Certains ont vu le jour suite à la proposition d'une personne extérieure (le bourgmestre, une association, un inspecteur, un formateur...). Parmi ceux-ci : la constitution d'une mare autour de laquelle les apprentissages vont être organisés (vignette 13), un projet de cour de récréation en relation avec le projet d'établissement centré sur le respect de l'environnement (vignette 4), un projet sur l'eau, sur la sensibilisation au bruit proposé et animé par des parents en lien avec le projet d'établissement, un défilé de carnaval dans le village (vignette 11). Ces projets constituent aussi des opportunités d'apprentissages et sont souvent planifiés à cet effet. On y retrouve les projets de voyage, de visites communes d'expositions, de création d'espaces communs, les marchés de Noël (ou artisanaux).

- Des questions relatives au curriculum

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

**L'analyse des programmes ;**

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

**La planification de la semaine ;**

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

**Le choix et l'échange d'outils didactiques ;**

- Le choix de manuels didactiques ou de matériels pédagogiques constitue également un des objets de concertation (vignettes 15 et 10). Dans la quasi-totalité des établissements visités, nous avons observé, au cours des réunions de concertation, des pratiques que l'on pourrait assimiler à de **l'échange d'information pédagogique et de la préparation d'outils didactiques** : les enseignants ont l'habitude de faire part à leurs collègues des techniques didactiques qu'ils ont repérées, de leurs lectures ou de leurs expériences de formation. De plus, au cours de ces discussions, ils échangent toutes sortes de documents (du matériel, de la documentation, des préparations de séquences de cours, des dossiers pédagogiques, des exercices trouvés ou conçus, des exercices de révision ou encore des épreuves d'évaluation). Dans certains cas, ce sont de véritables banques d'exercices qui se constituent<sup>20</sup> en concertation, mobilisables en cas d'absence d'un enseignant (vignette 9) ou dans le cadre de la remédiation

<sup>20</sup> Cet échange de documents a été observé dans les écoles suivantes: HTCO16, HTCF7, HTLI9, HTLI1.

des apprentissages (vignette 16).

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

Des modes et des finalités de l'évaluation ;

- Les **modes d'évaluation** des élèves, le bulletin (les échéances, le nombre, les finalités poursuivies, la forme choisie), l'organisation d'une évaluation commune<sup>21</sup> – notamment dans le cas de classes parallèles par année d'enseignement – font aussi l'objet de concertation. A ce propos, certains enseignants et certaines directions<sup>22</sup> font part d'une forme de concertation qui dépasse l'enceinte de l'établissement scolaire et se poursuit avec d'autres acteurs (directeurs, enseignants, inspecteurs) ; celle-ci vise l'élaboration d'épreuves diagnostiques ou certificatives communes à plusieurs établissements, notamment des épreuves de fin de cycle propres à chaque réseau.

Des états des lieux des activités de l'établissement ;

- En outre, la concertation est parfois aussi l'occasion de faire le point sur les résultats des élèves aux épreuves externes (des examens cantonaux ou diocésains) ou internes. Dans certains établissements, les enseignants procèdent à une analyse des réponses des élèves. Par exemple, les enseignants des différentes implantations de l'Ecole des Champs (vignette 14) ont l'habitude d'examiner les réponses des élèves afin d'ajuster leur enseignement. La mise en place d'« **états des lieux** »<sup>23</sup> est fréquente dans les établissements. Ceux-ci portent, par exemple, sur le fonctionnement des équipes, sur des projets terminés, sur des projets en cours... Ces « états des lieux » sont souvent menés en interne sous la responsabilité de la direction ou d'un enseignant détaché à cet effet. Nous avons rencontré plusieurs cas qui ont fait appel à une personne externe : un inspecteur ou un expert.

- Des questions organisationnelles

Les aspects organisationnels des activités ;

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

- Des problèmes rencontrés dans la pratique quotidienne

<sup>21</sup> Eléments retrouvés dans les cas suivants : BWCO12, HTCF6, HTLI3, HTLI1, HTBW5, BWCO14.

<sup>22</sup> Les équipes pédagogiques des écoles HTLI1, HTCF6, HTCO13, HTCF5, BWCO14, BWCO11 nous en ont fait part.

<sup>23</sup> Ces états de lieux ont été invoqués dans les écoles HTCF7, HTLI1, HTLI9, BWCO11, HTLI3, HTCO16, BWCO12.

Les difficultés des élèves ;

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

De choses diverses.

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

Les concertations d'école traitent particulièrement de certains objets.

Parmi les objets de concertation privilégiés dans les « **concertations d'école** », on retrouve la définition du projet pédagogique de l'établissement<sup>24</sup>. L'analyse du programme, sa répartition et la réalisation de référentiels communs font partie des objets qui incitent à la concertation générale. Les modes d'évaluation, leur rythme, plus concrètement le bulletin, en font partie également ; la centralisation d'exercices, de dossiers pédagogiques, d'évaluations, de livres ou bien de méthodes pédagogiques, est observable comme objet ou comme produit de ces concertations. Les réunions d'évaluation ou de prospection des actions pédagogiques font partie des habitudes dans certains établissements au terme d'un projet, en début ou en fin d'année. Le partage d'expériences, de lectures, de manuels ainsi que de méthodologies expérimentées ou rapportées, de formations suivies, fait également l'objet de diverses réunions de concertation d'école.

Certains objets sont traités de manière préférentielle en sous groupes.

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

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

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

<sup>24</sup> Dans le cas des projets pédagogiques des établissements, leur renouvellement périodique correspond à la période de recueil des données.

sont traitées toutes les questions strictement organisationnelles (BWCO11). Dans d'autres, on limite ces questions dans le temps : quelques minutes en début de « réunion d'école » (HTCO15). Dans quelques cas, ces questions en sont intentionnellement exclues (HTLI3).

### ***Axes de différenciation***

A partir de l'analyse des objets de concertation, nous proposons de dégager quelques axes de différenciation.

- Un premier axe permet de distinguer **le degré de centralité des objets de concertation** et d'observer dans quelle mesure les objets traités en concertation touchent *le cœur du travail de l'enseignant dans sa classe* permettant aux enseignants de discuter ouvertement de *leurs pratiques de classe* ou, à l'opposé, dans quelle mesure les objets traités restent plus « *périphérique* »<sup>25</sup> au travail de classe, laissant les enseignants se mettre d'accord sur des référents externes à leur pratiques : des objectifs, des délimitation du programme, des évaluations communes. Ainsi, à l'École du Village (vignette 11) les enseignants ont l'habitude de discuter de tous les aspects de leurs pratiques. Ils n'hésitent pas à entrer dans la classe d'un collègue, à s'y asseoir et à observer les élèves. C'est aussi ce que cherche la direction de l'École des Sentiers (vignette 15). Par contre, à l'Institut St-Joseph (vignette 1) et à l'École St-Jean (vignette 3), la plupart des enseignants cherchent au cours des réunions à se mettre d'accord sur des points communs de référence: des objectifs, des évaluations, des documents.
- Un autre axe concerne la gestion verticale ou horizontale des objets de concertation de la part de la direction au sein de l'établissement. La gestion des écoles visitées est, dans tous les cas, active. Certaines directions gèrent le travail de concertation de manière *verticale*, assurant un contrôle étendu des objets mais aussi des formes et des modalités de concertation. L'École du Parc (vignette 16), l'École St-Jean (vignette 3) ou l'École des Sentiers (vignette 15) en sont des exemples. D'autres directions préfèrent garantir les conditions de concertation sans les diriger. Elles préfèrent les réguler indirectement et se reposer sur les initiatives des enseignants. Ils pratiquent une gestion *horizontale* des objets, des formes et des modalités de concertation. C'est le cas à l'Athénée Marguerite-Yourcenar (vignette 5), à l'École Ste-Elisabeth (vignette 4) ou à l'École du Village (vignette 11).

Ces deux axes une fois croisés, fournissent de nouvelles catégories de distinction des pratiques de concertation. (Cfr. Figure 4)

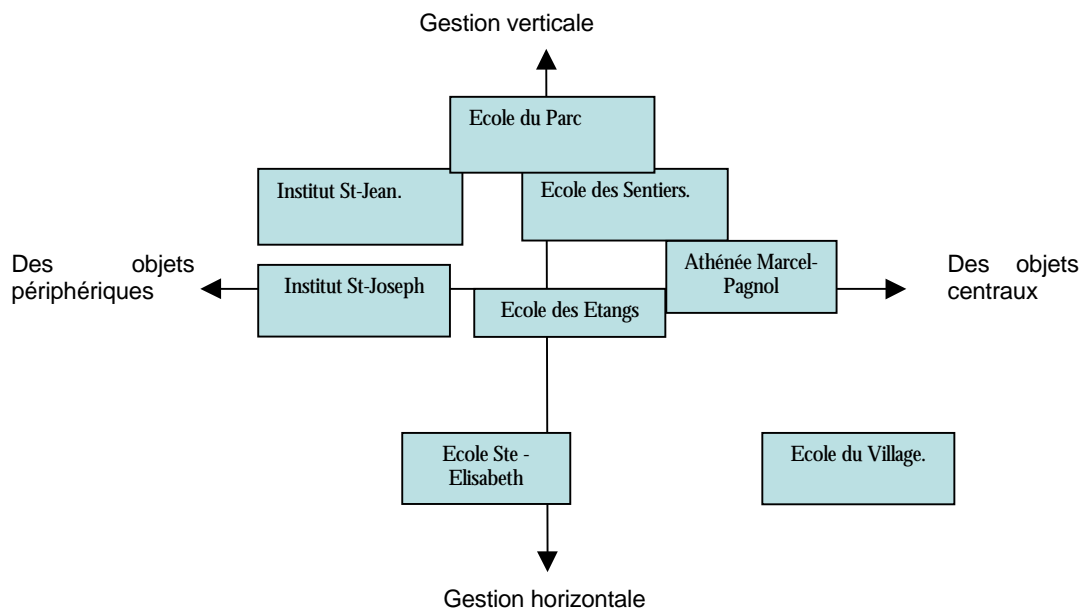
- Des pratiques de concertation sur des objets périphériques dans un établissement où la gestion de la concertation s'avère verticale. Le cas de l'école St-Jean (vignette 3) où la direction pratique un contrôle strict et étendu sur les modalités et contenus de concertation semble illustrer pleinement cette catégorie.
- Des pratiques de concertation sur des objets centraux dans un établissement où la gestion de la concertation s'avère verticale. Le cas de l'École des Sentiers (vignettes 15) en constitue un exemple. La direction coordonne les réunions de concertation

---

<sup>25</sup> Cette distinction à propos de la centralité des objets prétend faire la différence entre les pratiques de concertation où les enseignants discutent de leurs pratiques pédagogiques de classe et celles qui maintiennent une certaine réserve à ce propos. Ce terme désigne des objets de discussion à caractère pédagogique mais qui ne mettent pas en jeu les pratiques de classe de l'enseignant. Par exemple, la mise au point de questions d'évaluation communes à un ensemble de classes est à la fois périphérique et pédagogique. Le terme périphérique est donc compris ici comme l'opposé de central. Il n'est pas employé dans un sens péjoratif. Il ne veut pas dire non plus superficiel.

avec l'intention de stimuler le partage des pratiques. Le degré de centralité des objets de concertation n'est pas généralisé à l'ensemble de l'équipe pédagogique. C'est pourquoi, ce cas est placé en retrait par rapport à un cas – non trouvé – qui combinerait un degré fort de centralité des objets traités et une gestion verticale de la concertation.

- Des pratiques de concertation sur des objets périphériques dans un établissement où la gestion de la concertation s'avère horizontale. Dans l'Ecole Ste-Elisabeth (vignette 4), la gestion de la concertation est négociée avec les enseignants et les objets traités semblent la plupart du temps périphériques. Néanmoins, une équipe d'enseignants appartenant à un même cycle mettent en commun leurs pratiques de classe. La présence de cette équipe justifie la position intermédiaire de l'école sur l'axe concernant le degré de centralité.
- Des pratiques de concertation sur des objets centraux dans un établissement où la gestion de la concertation s'avère horizontale. L'Ecole du Village illustre pleinement ce cas (vignette 11). La concertation est gérée par les équipes d'enseignants des cycles, qui Par ailleurs, recherchent une mise en commun des pratiques de classes.



**Figure 4: Croisement des variables : objets discutés en concertation et degré de flexibilité de leur planification.**

## 1.4. Intentions, justifications et buts de la concertation

### *Eléments de description*

**Plusieurs raisons justifient les pratiques de concertation.**

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

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

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

### ***Axes de différenciation***

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

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

La *mise en commun des pratiques* au sein des équipes éducatives peut revêtir dans sa version la plus extrême, un caractère fusionnel des équipes dans le sens où les membres de l'équipe ne font plus qu'un : « on se comprend à demi-mot. Quand elle est partie, j'ai perdu mon écho (HTCO 16). ». Cette mise en commun comprend les temps de classe et le temps hors classe. « On est arrivé à un tel point qu'on voit les choses de la même façon (BWCO11) » ; « on travaille tout le temps à trois. Les élèves ont les mêmes leçons, le planning, les exercices, les préparations de cours, les contrôles, tout (BWL14) ». Certains vont jusqu'à partager le temps privé : « Ils sont très liés. Ils vont souvent chez l'un, l'autre. Ils vont souper avec des amis. (BWCO11) ». Dans ce cas, l'interruption de la classe par un collègue ou sa présence en classe n'est pas étrange : « j'ouvrais la porte et je lui demandais : alors chez toi, comment ça a marché ? » ; « je me mets au fond de la classe et j'écoute, je prépare. (HTCO15) ». La *concertation comme répartition* consiste à poser des balises



communes tout en planifiant les contenus des séquences de cours et en construisant des évaluations communes. Elle cherche aussi à faire part de ce que chacun fait dans sa classe « se tenir au courant, (...) être informé de ce qui s'est fait, (...) (HYCF6) ». Ce type de concertation tend à coordonner la continuité des apprentissages : « c'est grâce à ça (éveil en 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup>), qu'on a travaillé en cycle. « Il y a des redondances dans le programme. On a eu besoin de planifier les choses (...) voir d'où tu pars et où tu arrives (...) sans pour autant d'échanges méthodologiques précis (HTLI1) ». La concertation comme répartition est associée dans les discours au souhait de sauvegarder l'autonomie individuelle des enseignants<sup>26</sup>. « Moi ça me suffit parce que je suis une individualiste. Je veux bien la penser ensemble pour qu'il y ait une trame mais il faut que je la remijote. Je la refais à ma manière (HTLI3) ». Dans ce cas, la concertation ne prétend pas répondre à la mise en commun des pratiques. « Ce ne sera jamais un vrai travail en groupe parce qu'on a chacun nos élèves (HTCO13) ». « Moi, j'ai une classe particulière, ... (BWL14) », « Moi, j'ai des responsabilités (HTCF5) ».

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

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

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

<sup>26</sup> L'expression de « respect des personnalités de chacun » est utilisée dans plusieurs établissements pour désigner la sauvegarde de l'autonomie individuelle des enseignants dans leurs pratiques.

et à l'Athénée Marcel-Pagnol (vignette 8). Il y a des établissements où un consensus s'est établi sur le fait de se répartir le travail pédagogique en concertation. C'est le cas à l'Institut St-Joseph (vignette 1) et à l'Ecole St-Jean (vignette 3).

Les données dont nous disposons ne permettent pas de distinguer sur un axe continu le degré de consensus dans les établissements. Nous le présentons donc en un tableau comportant deux catégories. Nous renonçons aussi à croiser les catégories concernant les finalités des pratiques de concertation et l'axe concernant la configuration des équipes pédagogiques. Nous considérons qu'il est trop tôt pour statuer sur l'association entre le degré de centralité des objets traités et les finalités de mise en commun (des objets) ou de répartition de ces objets traités en concertation. C'est pourquoi la figure 5 positionne les établissements sur une seule dimension, présentée en deux catégories.

Etablissements plutôt homogènes	Etablissements plutôt hétérogènes
Athénée Marcel-Pagnol	Ecole du Parc
Ecole du Village.	Ecole des Champs
Ecole St-Maxime	Athénée Françoise-Giroud
Ecole des Sentiers.	Ecole des Etangs
Institut St-Joseph	Ecole Ste Elisabeth
Ecole St-Jean	Athénée Marguerite - Yourcenar

**Figure 5: Répartition des établissements selon le degré de consensus des équipes pédagogique quant aux finalités de la concertation**

## **Pour conclure cette première partie**

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

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

## Seconde partie : La concertation comme pratique d'apprentissage organisationnel

### Introduction

La concertation s'inscrit dans le mouvement général des réformes de l'enseignement et est susceptible de s'articuler au projet d'établissement et au conseil de participation auquel celui-ci est censé être soumis. Manifestement l'intention du législateur est d'inclure une dimension collective dans l'exercice du métier d'enseignant et de considérer l'établissement scolaire non seulement comme une entité juridique mais comme un lieu d'exercice en commun de la pédagogie. La concertation est censée s'inscrire dans une dynamique organisationnelle qu'elle alimente à son tour.

Nous avons tenté dans la première partie de ce rapport d'inventorier et de décrire les concertations se déroulant dans les seize établissements scolaires de notre échantillon du moins telles qu'elles nous ont été rapportées. Dans cette seconde partie du rapport, nous prenons un point de vue différent, hypothético-déductif, par lequel nous tentons d'examiner les pratiques de concertation en tant que processus d'apprentissage organisationnel tel que défini dans la littérature scientifique à laquelle nous nous référons (Argyris & Schön, 2002; Nonaka & Takeuchi, 1997; Bernoux, 2000, Alter, 2000). L'objectif est de décrire des pratiques de concertation susceptibles de générer un *apprentissage organisationnel* en nous basant sur des principes (préalables à une modélisation) déduits de conceptions théoriques ayant inspirés des monographies de terrain.

Pour ce faire nous ne pouvions plus nous appuyer principalement sur des descriptions auto-rapportées par les équipes éducatives (directions et enseignants), mais il nous fallait croiser ces informations avec une observation directe impliquant une "immersion" plus grande du chercheur au sein d'établissements ainsi que le recueil de traces de toute nature : documents divers, courriels, graphiques, dispositions spatiotemporelles récurrentes ... ainsi que les significations fonctionnelles et symboliques qu'en donnent les différents acteurs. C'est pourquoi une étude de nature plus ethnographique s'est déroulée au sein de trois établissements scolaires et a donné lieu à la rédaction de trois monographies. Les cinq principes théoriques exposés dans cette seconde partie du rapport seront illustrés par des *vignettes* provenant en priorité de ces trois établissements, et qui seront reprises dans le texte de façon à conserver la complexité du processus d'apprentissage organisationnel tel que nous le comprenons.

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

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

## 2.1. Problématique: l'apprentissage organisationnel dans le contexte scolaire

L'analyse sociologique des organisations éducatives a depuis longtemps fait apparaître les principes sous-jacents à la division du travail dans les établissements scolaires. Comme l'ont notamment relevé Bidwell (1965), Maroy (1992) ou encore Bonami (1998), la forme organisationnelle scolaire s'appuie d'une part sur une division bureaucratique des tâches entre les enseignants et d'autre part sur 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*. Pour cet auteur, un système faiblement articulé ne se caractérise pas uniquement par l'absence de lien entre des unités de l'organisation, mais par une faible coordination, un isolement relatif des parties, une large autonomie des acteurs, l'existence de peu de dispositifs de *feed-back*, et enfin une tension entre le maintien de traditions et la recherche de dispositifs innovants. Une telle représentation de l'établissement scolaire présente ainsi 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.

Nous nous interrogerons dans cette seconde partie du rapport sur la signification et les conditions d'un apprentissage organisationnel dans cet environnement spécifique qu'est l'établissement scolaire. En nous appuyant en particulier sur les travaux de Argyris & Schön (2002) et de Nonaka & Takeuchi (1997) nous définissons l'apprentissage organisationnel comme un phénomène collectif d'acquisition de compétences permettant d'agir de façon plus appropriée et durable au regard des objectifs de l'organisation. Le défi majeur soulevé par cette interrogation renvoie à l'identification des processus qui facilitent cet apprentissage collectif. Comme nous venons de l'évoquer, la division du travail dans le champ scolaire repose essentiellement sur la juxtaposition d'enseignants réalisant chacun leurs tâches dans leurs classes. Tout travail collectif de concertation ou de coopération représente déjà en soi un défi et une forme de dépassement de la traditionnelle division du travail à l'école. Mais, dans la perspective de l'apprentissage organisationnel, on considérera qu'il existe différents niveaux de régulation au sein des organisations.

Argyris & Schön distinguent effectivement trois boucles de régulation qui correspondent à des niveaux de complexité dans la capacité des organisations à travailler sur leur propre dynamique interne. La boucle de niveau 1 correspond à des opérations d'ajustement ou de micro-corrrections au sein d'une organisation. Une telle boucle ne suppose pas la remise en question du cadre de travail et du registre préétabli. Les écoles sont des lieux qui incorporent sans trop de problèmes des régulations de ce premier niveau. En fonction des inscriptions, des changements de programmes, des changements de personnel, etc., des adaptations sont décidées et une série de paramètres sont ajustés : les horaires de cours, les affectations des enseignants, la présentation des préparations de leçons, ... Mais, relèvent ces auteurs, une régulation aussi pragmatique, si elle est utile, n'est guère suffisante pour permettre aux organisations et à leurs membres de progresser. La capacité de créer des connaissances nouvelles passe par un dispositif de régulation plus ambitieux, dépassant le stade de petits ajustements pour "remettre en question des objectifs, des procédures, des processus, des savoirs admis" (Bouvier, 2004, p. 75). Cette deuxième boucle de régulation doit permettre d'interroger et de transformer les représentations collectives des acteurs et les stratégies de travail adoptées dans l'organisation. Indispensablement, une telle forme de régulation passe donc par la déstructuration et la restructuration des manières de penser et d'agir dans l'organisation. Dès lors, dans le champ scolaire, cela suppose qu'il existe un travail régulier d'analyse et d'amélioration des pratiques enseignantes, quitte à s'interroger sur certains schèmes fondamentaux d'action, au cœur du travail des enseignants. Au-delà de cette deuxième boucle de régulation, le courant de l'apprentissage organisationnel va jusqu'à considérer que l'on ne peut parler de « système apprenant » que s'il existe de manière systématique une mise en question de la régulation au sein de l'organisation, autrement dit une évaluation de la capacité à penser et à transformer ses propres modes de fonctionnement et d'ajustement. C'est ce qui est qualifié de troisième boucle de régulation, laquelle, dans une perspective de méta-analyse, interroge les régulations de niveau 1 et 2.

Avec Nonaka & Takeuchi (1997), nous retiendrons que ces connaissances nouvelles ne deviennent organisationnelles que si elles se diffusent au-delà des individus, dans les équipes et les départements jusqu'à s'inscrire durablement dans l'organisation. Elles constituent alors une base commune de savoirs, une culture commune transmissible, perceptible dans les discours, dans les représentations, dans les pratiques des

membres de l'organisation ainsi que dans des objets, des symboles et des documents de cette organisation. La théorie de la traduction (Bernoux, 2000, Alter 2000) montre que la diffusion des connaissances ne se réalise pas de façon linéaire ni par osmose, mais par appropriations et par sauts successifs en rapport aux intérêts et aux formes de pensée des différents acteurs impliqués. L'apparition et le maintien de dispositifs innovants apparaissent liés à la mobilisation de réseaux d'acteurs plus ou moins formalisés et dont les intérêts convergent partiellement.

## **2.2. Propositions théoriques concernant l'apprentissage organisationnel en contexte scolaire**

Dans cette partie, nous tentons une première ébauche de modélisation du processus d'apprentissage organisationnel tel qu'il semble se produire et que nous pouvons le repérer à l'occasion de pratiques de concertation au sein d'établissements scolaires de l'échantillon et plus particulièrement au sein des trois établissements qui ont fait l'objet d'une observation et d'une analyse intensives. Cinq propositions sont émises en relation avec nos trois référents théoriques :

- La théorie de Nonaka & Takeuchi (1997) pour les propositions 1, 3, 4 et 5 ;
- La théorie proposée par Schön & Argyris (2002) pour les propositions 1 et 3 ;
- La théorie de la traduction (Bernoux, 2002 ; Alter, 2000) pour les propositions 2 et 4.

En ce sens, l'on peut parler de propositions théoriques et de démarche hypothético-déductive. Toutefois, la pertinence et la formulation de ces propositions théoriques n'ont été établies et retenues qu'après "confrontation" au matériau recueilli, en fonction du sens qu'elles prennent pour les chercheurs et de l'intelligibilité qu'elles apportent aux processus décrits concrètement. Il s'agit, bien entendu, d'une ébauche appelée à évoluer avec la progression de la recherche.

### **Première proposition : l'apprentissage organisationnel perdure au sein de l'organisation au-delà des apprentissages individuels et en sous-groupe**

La première proposition théorique pose que les apprentissages sont effectués par des individus au nom de l'organisation et s'inscrivent progressivement dans l'organisation. Ces apprentissages sont susceptibles de laisser des traces sous forme de fichiers, de documents ou de procédures adoptées dans l'organisation, indépendamment de la mobilité des individus. Ils impliquent des interactions interindividuelles, d'équipes et de départements. Au cours de ces interactions, les représentations des individus, leurs connaissances et leurs pratiques se font connaître et s'influencent mutuellement. De cette manière, elles se répandent au sein de l'organisation. Ce processus est intentionnellement géré et régulé au sein de l'organisation.

Dans l'Athénée Marcel-Pagnol (vignette 8), le travail collectif des enseignants est présenté par les enseignants comme un élément à part entière de la pédagogie par projets. Cette pédagogie a été adoptée il y a une quinzaine d'années, suite à la suggestion de l'inspection : la plupart des projets impliquent plusieurs classes ; chaque enseignant s'inscrit aux projets en fonction des objectifs qu'il poursuit avec ses élèves en classe, en fonction des motivations des élèves et des siennes. De ce fait, les enseignants s'associent indépendamment des niveaux d'enseignement et des implantations.

Les observations réalisées au cours des visites de l'établissement et les entretiens avec l'équipe enseignante, mettent en évidence divers dispositifs que la direction met intentionnellement en place pour favoriser les échanges entre enseignants. La porte de son bureau ouverte en permanence, l'aménagement des horaires des enseignants, l'organisation de voyages, la place de la photocopieuse dans son bureau, le confort de la salle des professeurs ainsi que la préférence pour des rencontres informelles font partie de la gestion de la concertation. La direction porte une attention particulière aux nouveaux enseignants qu'elle reçoit dans son bureau dès leur arrivée afin de les informer de l'approche pédagogique employée dans l'établissement. Pendant les premiers mois, elle révisé systématiquement leurs projets et veille à leur encadrement par d'autres enseignants de l'école. Elle révisé également régulièrement les projets des autres enseignants, n'hésitant pas à marquer son désaccord ou à faire des suggestions. En plus de sa présence bienveillante et de sa disponibilité envers les questions des enseignants, elle organise des réunions d'évaluation des projets en cours, et en fin d'année, une réunion de prospection de nouveaux projets pour lesquels elle stimule la participation de tous.

Nous avons consulté le classeur où la direction rassemble chaque mois, les planifications des projets des enseignants. Une partie des enseignants, au fil du temps, ont de toute évidence adopté un mode de planification « en araignée » ; reliant et disposant autour des finalités des projets inscrites au centre de la feuille, les apprentissages et les activités prévus ainsi que les références au programme ; d'autres présentent les mêmes éléments, adoptant une présentation « en colonnes ». En parcourant le classeur, nous avons pu observer

toutes les modifications que les enseignants y ont apportées et les appropriations successives qui ont abouti aujourd'hui à ces deux formes de planification.

La concertation dans cet établissement semble être omniprésente: les enseignants se concertent en fonction de l'état d'avancement des projets auxquels ils se sont inscrits. Certaines réunions sont planifiées; d'autres sont organisées au pied levé. Ces réunions sont coordonnées par l'un des enseignants protagonistes - bien qu'ils se défendent de l'idée d'un leader-. Aussi, des rôles se dessinent au fur et à mesure des réunions où leurs compétences s'avèrent être la clé de la répartition de ces rôles dans le développement du projet. Certains sont reconnus par leurs pairs pour leurs compétences en matière d'organisation de projets, d'autres pour leurs compétences en chant, en informatique ou encore en gestion des groupes d'élèves ou pour leur capacité à mobiliser les compétences des parents...

Les discussions et réunions ont lieu dans divers endroits. Lors de nos visites, nous avons assisté à des réunions dans le bureau de la direction, ouvert en permanence; dans la bibliothèque soit autour de la grande table (lors de la réunion de tout le personnel), soit autour de la petite table ronde (lors de l'évaluation d'un projet en comité restreint); dans la salle des professeurs, aménagée confortablement; dans des classes -où des tables disposées en retrait permettent aux enseignants de s'échanger quelques mots ou de consulter ensemble des documents, en l'occurrence les épreuves externes de fin de cycle-. Ces visites nous ont aussi permis de constater que de grandes tables ovales autour desquelles les élèves se répartissent, leur servent de bancs, que des bibliothèques sont destinées à ranger leurs classeurs (référentiels qu'ils constituent au long de leur parcours scolaire) et que des tableaux garnissent les différents murs de la classe.

Dans cette vignette, plusieurs éléments attestent le caractère organisationnel du développement de la pédagogie par projets et des outils créés par les enseignants à cet effet. Premièrement, l'approche pédagogique s'est implantée effectivement et répandue au sein de l'établissement: elle a été inspirée par l'inspection; elle est prise en charge et gérée par la direction; les enseignants participent activement à l'évolution de l'approche. Deuxièmement, cette approche est en constante élaboration: l'évolution du mode de planification constitue un indicateur de l'élaboration des modes de planification. Troisièmement, un dispositif d'information et d'initiation est intentionnellement mis en place par la direction impliquant une sorte de coaching des nouveaux enseignants. De plus, elle régule et gère l'effectivité des concertations; vérifiant la planification des enseignants et stimulant la participation aux projets. Cette attention portée au travail des enseignants constitue un signe de la gestion des connaissances et de leur production en matière de pédagogie par projets. Quatrièmement, nous constatons que cette approche pédagogique perdure dans le temps au-delà du changement d'inspection et de la mobilité des enseignants. La pérennité de l'approche au sein de l'établissement constitue un signe de son développement dans l'organisation. Enfin, cette approche s'inscrit dans l'organisation à travers notamment l'aménagement d'espaces qui favorisent l'interaction (l'aménagement des classes, de la bibliothèque, de la salle des professeurs, etc) et des horaires des enseignants.

### **Deuxième proposition: l'apprentissage organisationnel s'élabore à partir d'un problème identifié.**

La seconde proposition théorique inscrit les apprentissages organisationnels dans la prise en compte, à plusieurs, d'un problème identifié par les membres de l'organisation et considéré avec l'intention d'y apporter une solution; L'organisation est amenée à s'adapter aux changements de l'environnement auxquels elle est confrontée. L'apparition d'un problème à prendre en compte constitue potentiellement un signal déclencheur de nature à catalyser les intérêts des acteurs et à mobiliser des réseaux (Bernoux, 2002, Fleury et al. 2000) où chacun traduit le problème selon sa position et ses intérêts et s'approprie des solutions en fonction de ceux-ci.

A l'école des Sentiers (vignette 15), le problème qui justifie les débats en concertation concerne la discipline des élèves. Les enseignants se posent des questions quant à l'attitude à adopter et le type de punition à appliquer. Si ce problème n'est pas nouveau - depuis un certain temps, les enseignants rapportent à la direction que « les enfants n'ont plus de respect », un évènement particulier a fait en sorte que ce thème soit pris en compte: une maman s'est plainte de la punition infligée à son enfant auprès de la direction. Suite aux discussions à propos de cet évènement, l'équipe enseignante a pris conscience de l'hétérogénéité des sanctions prises vis-à-vis des élèves en fonction des personnes et des implantations. La direction a alors organisé une réunion de « concertation d'école » à laquelle nous avons assisté.

Dans cette école, les réunions de « concertation d'école » ont lieu deux fois par mois. Elles rassemblent tous les enseignants de toutes les implantations. Elles ont lieu de 15h30 à 17h30. Elles se font en deux phases: la première est collective; la seconde rassemble les enseignants par cycle. L'ordre du jour a été établi et communiqué à l'avance par la direction. Le thème « les punitions » était donc annoncé. Celle-ci remet en séance des textes qu'elle a sélectionnés, susceptibles de nourrir le débat. Plusieurs cas sont exposés et discutés. Un enseignant évoque la nécessité de poser de manière générale des limites claires dans la classe et dans la cour; un autre expose le cas d'un de ses élèves, intraitable tout en insistant sur le contexte familial. Des exemples s'en suivent: les insultes en classe verte, les mains dans les poches au cours de gym, le fait de crier, de ne pas obéir, de jeter les papiers dans la cour. Un troisième interrompt en soulignant l'importance de comprendre les motivations des comportements. Un quatrième enseignant propose de combiner aux punitions, des apprentissages (des exercices de conjugaison par exemple) pour les rendre utiles; un cinquième enchaîne en remettant en question les punitions collectives et les punitions par l'exemple. Un sixième attache de l'importance à la prise de

conscience que doit générer la punition plus que sa taille ou la sévérité avec laquelle elle est appliquée. Un enseignant propose comme attitude générale de rencontrer la famille pour des actes répétés ou graves et le cas échéant, le service du PMS. D'autres propositions sont faites telles la mise en place d'un conseil d'élèves, l'instauration de moments de paroles dans la classe. La décision prise en fin de séance consiste à revoir les règlements intérieurs. Chaque enseignant est invité à exprimer son sentiment à la fin de la séance. Certains s'engagent à revoir leur manière de procéder et de tester quelques-unes des solutions proposées; d'autres se trouvent satisfaits de la manière dont ils procèdent et n'envisagent pas de changer quoi que ce soit.

Si le fait de se concerter et de discuter ensemble est reconnu comme une habitude dans cet établissement, les modalités de concertation d'école et de cycles ont été introduites par la direction actuelle dans le but d'instaurer « un lieu d'échanges d'expériences, d'information et d'élaboration de projets ». Elle voulait aussi éviter des réunions à caractère administratif (« des réunions papiers ») perçues comme une perte de temps par les enseignants. Elle a donc instauré un horaire et un ordre du jour des réunions de concertation. Au début de son mandat, sa stratégie a été d'inviter des personnes externes pour nourrir les réunions. Avec le temps, des problèmes – comme celui que nous évoquons- ont été soulevés.

Dans cette vignette, plusieurs éléments montrent comment un évènement anecdotique est susceptible de provoquer une remise en question des habitudes et des principes d'action dans l'établissement. Premièrement, l'évènement que nous rapportons – une plainte parentale à propos d'une punition infligée à un élève – s'inscrit dans un contexte où cette problématique est déjà présente dans les consciences : les enseignants se plaignent des difficultés qu'ils rencontrent en matière de discipline. Deuxièmement, l'évènement soulève dans ce contexte, un problème qui s'avère significatif pour chacun d'eux. Chaque enseignant fait part lors du débat de son expérience, de ses craintes, de ses réflexions ou encore de ses idées, tout en cherchant à répondre aux problèmes particuliers auxquels il est confronté : les mains dans les poches, les papiers dans la cour, les insultes, le refus de travailler... Troisièmement, la constitution de réseaux pour résoudre les problèmes disciplinaires est ébauchée en concertation, comprenant l'élève, l'enseignant, la direction, les parents et éventuellement le centre psycho-médico-social. Ensuite, l'évènement déclencheur décrit dans cette vignette, constitue une opportunité de précipiter la réflexion ouverte et effective sur ce thème resté latent jusqu'alors. L'habitude de se concerter et la structuration récente de la concertation en modalités différenciées et articulées<sup>27</sup> peuvent être considérées comme des facteurs qui ont facilité la possibilité de réfléchir ouvertement et effectivement au problème. Enfin, nous mettons en évidence le rôle de la direction qui organise la concertation, ouvre le débat, le documente, anime la réunion autour de solutions concrètes à opérationnaliser.

### **Troisième proposition: l'apprentissage organisationnel se construit à partir d'un processus d'objectivation impliquant un processus de réflexion critique et de controverse**

Le processus central de l'apprentissage organisationnel selon les différents auteurs implique l'examen et la mise en question des théories individuelles et collectives qui « guident » l'action (Argyris et Schön, 2002), l'explicitation des théories implicites à l'action (Nonaka et Takeushi, 1997) et la réflexion critique et collective sur ces théories en rapport avec les objectifs poursuivis. Cet examen collectif implique la possibilité de controverse entre les acteurs, c'est-à-dire de mettre à plat les problèmes, de les discuter ouvertement et d'opposer des points de vue. La controverse se joue sur trois dimensions : cognitive, sociale et émotionnelle. Les interactions sont susceptibles de donner lieu à des conflits sociocognitifs où les représentations des acteurs sont confrontées, remises en question et éventuellement transformées. La controverse ne peut être effective que si les personnes s'exposent à la critique et dépassent les sentiments de crainte et d'appréhension des conséquences de ces explicitations. A cette condition, la controverse pourrait déboucher sur des représentations et des savoir-faire plus ou moins partagés où se mêlent des connaissances déclaratives, procédurales, des valeurs ainsi que des sentiments communs. Selon Argyris et Schön (1996), des routines défensives et des boucles d'inhibition président à la plupart des interactions interpersonnelles à l'intérieur des organisations. Celles-ci entravent le processus de controverse, générant, par exemple, du flou, de l'ambiguïté, de la rétention d'information qui rendent impossible le débat sur le problème. Les auteurs proposent un ensemble de conseils<sup>28</sup> pour ouvrir ces « boucles défensives ». Ils posent notamment que la qualité des

<sup>27</sup> Les enseignants se rencontrent tous ensemble en concertation d'école ; par cycle- indépendamment des implantations- en concertation de cycle et en concertation d'implantation quel que soit le niveau d'enseignement.

<sup>28</sup> Spécifier, clarifier, résoudre, enquêter, rendre la conversation abordable, rendre les informations vérifiables, se concerter, enquêter.



relations interpersonnelles, basées sur la confiance et sur les modes de communication, sous-tend ces processus et autorise d'exposer à la discussion les éléments problématiques qui sont au cœur des pratiques.

Lors de la réunion consacrée à la mise en place d'une attitude commune devant les difficultés disciplinaires rencontrées à l'Ecole des Sentiers (vignette 15), nous assistons à un débat ouvert sur les pratiques de chacun des enseignants en matière de discipline et sur les attitudes qu'ils assument tant dans leurs classes que lors des surveillances des récréations. La direction introduit la question : « Quelle punition appliquer ? » Pendant le débat, la prise de parole semble facile, certains la prenant davantage que d'autres. La direction anime le débat ; un enseignant inscrit au tableau les idées soulevées ; un autre surveille le temps. Chaque enseignant a l'occasion d'exposer les aspects qui le préoccupent et les craintes qu'il ressent. La discussion va bon train ; les idées fusent et se croisent. Les enseignants, y compris la direction, parlent sans retenue et s'interpellent. Voici quelques bribes de la conversation<sup>29</sup> :

(...)

-(1) Il y a des enfants qui ne travaillent pas !

-(9) Il y a des enfants qui cherchent les punitions.

-(4) Leur donner du travail supplémentaire.

Quelques enseignants acquiescent.

-(8) Moi, je ne suis pas d'accord, tu les mets à l'avance.

(...)

-(6) Un zéro : ça fait réagir les parents !

-(9) Oui, mais tu ne peux pas le mettre dans ton cahier de notes. Les points c'est pour donner une idée des capacités !

-(1) Je ne peux pas lui permettre de ne jamais rien terminer !

-(Dir.) Un zéro pour lui, c'est un zéro pour toi aussi ...

-(5) Et si les parents ne réagissent pas ?

-(Dir.) Si ça s'accumule (les zéros), c'est qu'il y a une raison.

-(8) Je ne sais pas ce que je dois faire avec celui-là. Si ce n'est pas pour les points, il ne fait rien.

(...)

-(4) Moi j'ai des impolis et des turbulents.

-(9) Il y en a de plus en plus ;

-(Dir.) Donc, c'est une bonne raison de faire une concertation.

-(3) Un piquet ? Mais que quelques minutes !

-(10) C'est quoi ?

-(9) Non ! Comme dit Jacqueline<sup>30</sup>, il faut leur faire aimer l'école.

-(8) Ou l'envoyer dans une autre classe, mais avec du travail.

(...)

-(4) À la récré, il reste en classe

-(8) Ils ont besoin de bouger, de prendre l'air, tu le pénalises.

-(9) Qui a décidé ?

-(6) Moi, dans la cour, il avait été violent. Je me suis fâché ; il s'est calmé !

-(3) Ça dépend d'un enfant à l'autre.

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

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

-(8) Avec moi, il s'est énervé en classe verte. Je lui ai dit : « David<sup>31</sup>, je vais téléphoner à ta maman. Les insultes ; ça je ne supporte pas. »

-(Dir.) Je me mets à la place des enfants, assis toute la journée à écouter. C'est pour ça qu'il faut leur proposer des activités, des choses à faire. Il faut changer.

-(7) C'est pour ça que je ne suis pas d'accord du tout ! (Avec émotion)

-(Dir.) C'est pour ça que le règlement intérieur, on devra bien réfléchir.

(...)

Une discussion en aparté concerne l'ordre dans les classes :

-(Dir.) Oui, une classe bien rangée. Je ne vise personne... (En regardant du coin de l'œil une institutrice et en souriant)

-(6) On va aller voir le bureau de la directrice, n'est-ce pas Martine<sup>32</sup> (la directrice) ?

-(Dir.) Je suis d'accord sauf pour mon bureau !

Rires

(...)

En reproduisant ces extraits de conversation, nous avons voulu attirer l'attention sur le climat de confiance régnant et la manière franche de communiquer plus que sur le contenu. Premièrement, les enseignants exposent leurs difficultés en matière de discipline et n'hésitent pas à laisser transparaître le désarroi qu'ils ressentent dans certaines situations. Deuxièmement, la controverse semble présente : les enseignants

<sup>29</sup> Nous n'avons pas retranscrit l'intégralité de la conversation. Nous avons sélectionné des parties de conversation intelligibles et pertinentes pour démontrer la présence de controverse. Nous les séparons par des parenthèses « (...) » qui représentent des sections non retranscrites.

<sup>30</sup> Prénom d'emprunt

<sup>31</sup> Prénom d'emprunt

<sup>32</sup> Prénom d'emprunt

expriment clairement leur désaccord, opposent solutions alternatives et argumentent leurs avis. Dans cette controverse, les éléments cognitifs, sociaux et émotionnels sont présents. Les enseignants dévoilent leur représentation de la situation et les principes qui guident leur action (par exemple, « les points sont réservés à l'évaluation des apprentissages»). Ils prennent position face aux questions posées. Certains enseignants défendent une position plus dure (se fâcher ; copier ; un zéro). D'autres prennent une position plus compréhensive. Les émotions sont présentes : ils haussent la voix, rient, lancent des plaisanteries. La retenue et la crainte semblent absentes : ils montrent leur désaccord et critiquent directement les comportements des uns et des autres. Ce mode de communication est valable pour tous les enseignants, y compris la direction qui s'expose à la critique directe. Enfin, nous attirons l'attention sur le rôle de la direction qui introduit la question, anime le débat et synthétise régulièrement ce qui a été dit. Elle en profite également pour appuyer ses propres propositions : changer les pratiques pédagogiques et renforcer la concertation.

#### **Quatrième proposition : l'apprentissage organisationnel se traduit par la production et l'appropriation par les acteurs de connaissances plus ou moins partagées**

Nonaka et Takeuchi (1995) décrivent des étapes de circulation et de transformation des connaissances, qui s'inscrivent dans un processus cyclique dans lequel les connaissances tacites se transforment en connaissances explicites et inversement. La circulation des connaissances s'effectue par cycles itératifs au cours d'interactions interindividuelles. De cette façon, les connaissances se diffusent et s'implantent dans l'organisation en passant du statut individuel à un statut collectif.

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

L'école St-Maxime (vignette 10) s'est développée autour d'un projet pédagogique de différenciation individuelle des apprentissages. Ce projet se concrétise entre autres, dans la mise en place d'ateliers de jeux qui présentent des situations d'apprentissage. Lors de ces ateliers, les élèves des deux classes d'un même cycle sont rassemblés et participent à l'ensemble des activités autour de tables d'activités choisies en fonction des apprentissages vus en classe. Chaque semaine, deux après-midi sont consacrés à ces ateliers pour lesquels les enseignants se concertent. Ils choisissent, transforment des jeux ou bien en créent en fonction des apprentissages visés. Lors de notre visite en fin d'année, le rangement du matériel fut l'occasion d'observer comment un enseignant *expérimenté* montrait et expliquait à un enseignant *intérimaire* les modalités des ateliers, leur histoire, les usages possibles des jeux, leurs intérêts ainsi que les objectifs poursuivis. Ce fut l'occasion pour le jeune enseignant de s'approprier des conceptions pédagogiques de l'établissement au sujet de l'enseignement de la lecture.

Le dernier atelier de l'année a lieu pendant la période « de révisions ». Il est traditionnellement consacré à des jeux « éducatifs » et « d'éveil » permettant à la fois de maintenir les élèves en alerte et de les distraire des « matières à réviser » (« parce qu'ils sont crevés»). Les deux enseignants entendent les jeux susceptibles d'être choisis en fonction de ces objectifs : « un puzzle, un jeu de stratégie, un jeu de mémoire et un jeu d'éveil ». Ils discutent d'abord des conditions de gestion des ateliers ; ils vérifient notamment s'ils pourront compter avec l'intervention d'une maman (nécessaire pour animer certains jeux). L'enseignant *expérimenté* sort les jeux de l'armoire, les déballe un à un. Ils révisent ensemble les règles (« mais où est la règle. Ah oui, le premier qui donne la réponse (...)). Ils discutent ensuite sur la manière d'adapter les règles en fonction des niveaux des élèves. En voici quelques bribes :

- Il faudrait pouvoir exploiter ça et pas juste jouer. (...)
- On dit qu'on est dans la gratuité ; ils jouent pour le plaisir.
- « Uno » ça c'est chouette aussi. Ça développe plein de choses.
- Tu veux quoi ? Le jeu de mémoire, celui-là ?
- (...)
- Ici, c'est un jeu sur les peintres. On l'avait acheté parce que le domaine artistique est moins développé. (il examine le jeu) On explique les peintres.
- Il faudrait prendre le temps de développer ça avant (l'atelier).
- A une prochaine concertation...
- (...)
- Ici, il y en a un sur les tables de multiplications
- On peut faire plusieurs choses
- On devrait faire plus simple parce que sinon ... quoique.
- Au pire si ça ne va pas, on pourrait faire comme ça.

Au moment où il ne reste plus qu'un jeu à choisir, l'enseignant intérimaire propose avec une certaine hésitation, un jeu éducatif qui a pour finalité de sensibiliser les enfants aux dangers qu'ils courent dans leurs relations avec des adultes. Il explique la manière dont il s'est procuré ce jeu :

- Moi, j'ai aussi un jeu que j'ai apporté. Sur la maltraitance. Ce serait à faire avec une maman.
- Ce serait chouette
- C'est là-dessus que j'ai fait mon projet de fin d'étude. C'est un jeu qui vient de France. Je me suis cassé la tête pour me le procurer.
- On pourrait répartir les élèves et ils passent chez la maman.
- Ils auraient l'occasion de discuter chacun. Avoir le temps (...)

Dans cette école composée de trois classes au départ, l'approche pédagogique s'est constituée sur la base d'une réflexion permanente au sujet des modalités pédagogiques des ateliers et de la différenciation pédagogique. Cette différenciation est opérationnalisée dans les modes de travail en classe (l'enseignant veille à adapter ses apprentissages selon les styles des élèves), au cours d'ateliers où les élèves sont confrontés à différents types et à différents niveaux de mises en situations des apprentissages, et enfin, par l'intermédiaire des enseignants polyvalents qui mènent des actions spécifiques selon les cycles. Cette approche s'est construite progressivement au fur et à mesure que l'école s'est agrandie. Partant de la même idée de départ – différencier les apprentissages et travailler en cycle-, certaines modalités ont été ajustées, parfois abandonnées, parfois remplacées par les enseignants de chaque cycle, pour répondre aux difficultés qu'ils rencontraient. Dans tous les cycles, garantir un nombre suffisant d'animateurs, des parents ont été invités. Ceux-ci, choisis en fonction de leurs compétences, animent les jeux. Dans le cycle 5/8, les plus petits (5ans) présentaient des difficultés pour s'orienter et gérer leurs activités. Les enseignants ont choisi de les introduire progressivement, par petits groupes, pendant le premier semestre. Dans le cycle 9/10, les élèves avaient tendance à « s'échapper des activités qu'ils n'aimaient pas. On en retrouvait certains cachés dans les toilettes ». Les enseignants ont mis au point une feuille – plastifiée- que les élèves glissent « sous leurs fesses ». Cette feuille reprend les activités proposées et y pointe la participation effective à chaque atelier. Cette feuille a trouvé avec le temps un autre usage : elle sert aussi à évaluer leur maîtrise des activités proposées. Au troisième cycle, les enseignants ont introduit une dimension relative à la métacognition afin que chaque élève trouve sa propre méthode de travail au cours de ces ateliers.

Dans cette vignette, nous avons illustré comment les connaissances partagées entre les enseignants se produisent et se développent au sein de l'établissement. Premièrement, le temps s'avère un des éléments facteurs de l'élaboration des dispositifs – dans cette vignette, les ateliers ont évolué au fur et à mesure que l'école a augmenté de population-. Le temps apparaît comme une durée – plusieurs années dans l'exemple - au long de laquelle s'élaborent par phases de construction, de déconstruction et d'adaptation, les productions travaillées en concertation. L'aménagement des ateliers dans l'Ecole St-Maxime ou le développement de l'approche par projets dans l'Athénée Marcel-Pagnol, en constituent des exemples. Cette élaboration s'effectue par adaptations successives – des trucs- et quotidiennes. Dans la vignette, un de ces petits trucs consiste à utiliser une feuille glissée dans une pochette plastique afin de contrôler la participation des élèves et de les évaluer. Des ruptures ou des crises apparaissent dans le déroulement temporel. Lors de notre dernière visite à l'Ecole St-Maxime, les enseignants du cycle 5/8 avaient interrompu l'introduction progressive des enfants de 5 ans dans les ateliers parce que la situation devenait ingérable. Ils se donnaient un moment de réflexion.

La conversation qu'ont entretenue les enseignants au sujet des jeux met en évidence certaines étapes de transformation de connaissances explicites et implicites. L'aîné des enseignants est amené à expliciter quelques aspects du travail avec les jeux. Le nouvel enseignant intègre ces connaissances sur ces jeux (leur contenu, leurs règles, les usages qui en ont été faits dans l'école, les finalités qu'ils poursuivent). Il les intègre à la fois par la reformulation de ce qu'il entend, en les utilisant et aussi en participant activement à la programmation des ateliers.

Le processus de traduction est présent dans ces transformations successives notamment quand ce jeune enseignant propose un jeu éducatif auquel il a consacré son travail de fin d'étude. Il introduit cet élément qui lui est cher tout en intégrant les règles d'usage des jeux, propres à cet établissement. Dans le cycle 11/12, l'évolution des ateliers garde aussi la marque des préoccupations des enseignants qui les élaborent. Ceux-ci attachent de l'importance aux aspects de méthode de travail, de métacognition dans les apprentissages des élèves.

### **Cinquième proposition : l'apprentissage organisationnel se traduit dans la production de traces collectives (sorte de mémoire organisationnelle)**

L'élaboration d'une sorte de *mémoire* collective ou organisationnelle constitue une des dimensions qui rend compte du processus d'apprentissage organisationnel. Cette « mémoire » se manifeste notamment dans les archives et dans les procédures mises en place : un organigramme apposé à l'entrée de l'école, des jeux créés ou transformés, l'organisation d'ateliers, la disposition spatiale des classes, les modalités d'une évaluation sont

autant d'évidences qui rappellent les questionnements et les transformations opérées. Cependant, la constitution d'une « mémoire organisationnelle » n'est pas le fruit du hasard. Elle est susceptible de faire l'objet **d'une gestion**, d'une régulation systématique et réflexive sur l'état des connaissances dans l'organisation, leur maintien ou leur développement (Nonaka & Takeushi, 1997).

L'apprentissage organisationnel sous entend que les processus de production de connaissances aboutissent à la remise en question et à des transformations éventuelles de pratiques pédagogiques, des comportements et des représentations partagées des acteurs. Ces transformations laissent des traces physiques susceptibles d'être recueillies. Elles laissent également des traces au niveau des représentations des acteurs, qui se dévoilent notamment dans les histoires qu'ils se racontent pour expliquer l'innovation en cours.

Dans l'Athénée Marcel-Pagnol (vignette 8), nous avons assisté à une réunion menée par la direction dont l'objet était d'établir l'inventaire de tous les projets réalisés dans l'établissement pendant trois ans, période durant laquelle l'école a participé à un projet international. Le but était d'organiser une exposition à l'occasion de la clôture de ce projet international et d'inviter les partenaires étrangers en visite, les parents et les responsables locaux. La réunion de préparation de l'exposition fut l'occasion d'évoquer tous les projets mis en place par les classes. Chaque enseignant était invité à faire- l'inventaire des projets auxquels il a participé avec ses collègues, de proposer ce qu'ils pourraient exposer et comment l'exposer. Cette réunion fut l'occasion de raconter, non sans humour, les incidents et les anecdotes passées au cours de ces réalisations. Elle fut aussi l'occasion pour les nouveaux enseignants de prendre connaissance des projets et de la manière dont ils ont été menés. Elle constitua, aussi pour la direction, l'opportunité de faire le point et de diffuser ce vécu à l'ensemble des enseignants notamment aux nouveaux. L'exposition s'est tenue pendant quelques semaines en place, le temps que les parents et les élèves puissent la visiter. Elle rendait compte du travail des élèves et des enseignants ; les productions étaient accompagnées de photos et de vidéos prises au cours des projets, de dossiers pédagogiques et des préparations – notamment des planifications « en araignée » - ainsi que de leur justification.

Cette vignette rend compte de la constitution d'une mémoire partagée au sein de l'établissement. Sa constitution est intentionnelle. La direction attache de l'importance à ce que tous les membres de la communauté éducative prennent connaissance des projets réalisés, mais également de l'approche pédagogique qui les sous-tend. Si l'exposition est un des moyens mis en œuvre pour constituer cette mémoire organisationnelle, la réunion de préparation n'en est pas moins un élément déterminant dans le partage du vécu, des règles et des modes d'action élaborés au sein de l'établissement. A cette occasion, les diverses expériences ont été communiquées à l'ensemble des enseignants dépassant le cercle de ceux qui y ont directement participé.

Dans l'Ecole des Sentiers (vignette 15), la direction est convaincue des « approches constructivistes » qu'elle voudrait voir se généraliser dans son établissement. Elle nous fait part de son émerveillement lorsque les élèves découvrent après une séance de manipulation de bouts de ficelles et de roues de vélo, la formule de la circonférence du cercle. Un autre exemple qu'elle donne concerne les mesures de grandeur. Pour elle, il est inconcevable que les élèves apprennent le décimètre sans mesurer effectivement cette longueur, par exemple, dans la cour de récréation. Cette approche vise selon elle à « ancrer les apprentissages de base » et à garantir « une approche différenciée » au cours de ces activités.

Nous avons au cours de nos entretiens été surpris de retrouver ces exemples comme références dans la bouche des enseignants. Lors de l'entretien avec les enseignants d'un des cycles, ceux-ci expliquent combien il est difficile de mettre en application une telle méthode dans les apprentissages. Un des enseignants préfère proposer aux élèves des exercices sur feuilles plutôt que de « mesurer la cour ». Cet enseignant ne s'oppose pas à l'approche qui est proposée par la direction. Il conçoit d'autres manières d'y parvenir : il a conçu des feuilles d'exercices de telle manière que 70% de ceux-ci correspondent aux « compétences de base » et 30%, à « des exercices de perfectionnement ».

Dans un autre cycle, lors de nos entretiens individuels avec les enseignants, plusieurs enseignants ont recours spontanément aux mêmes exemples (bouts de ficelle et décimètre) pour illustrer leurs pratiques et leurs conceptions pédagogiques. Ils discutent aussi des contraintes de cette approche : « les activités, c'est beau mais en fin d'année, le temps manque (...) ». Ils reconnaissent ses avantages : « Une fois qu'ils ont bien intégré les bases, après ça rentre comme dans du beurre (...) ».

Dans cette vignette, nous avons voulu montrer comment les conceptions que les enseignants ont, des processus d'apprentissage et d'enseignement, sont susceptibles de se diffuser dans l'établissement. Le fait de recourir aux mêmes exemples pour justifier leur démarche met en évidence le fait qu'ils se sont constitué des référents communs. D'autres cas pourraient illustrer ce phénomène : le recours à des concepts-clés tels que les « planifications en araignée » à l'Athénée Marcel-Pagnol ou celui de « différenciation » tel que l'équipe pédagogique la conçoit à l'Ecole St-Maxime, ou encore « les nœuds matières » à l'Ecole Ste-Barbe.

## En guise de conclusion

Les vignettes présentées dans cette seconde partie, s'appuient sur les pratiques de concertation de trois établissements scolaires de notre échantillon, dans lesquels nous avons observé des indicateurs de processus d'apprentissage organisationnel montrant comment se traduisent dans le champ scolaire les phénomènes postulés par la théorie. Ces établissements ont été choisis parce que les pratiques de concertation qui s'y déroulaient, répondaient à quelques conditions : ces pratiques étaient manifestement effectives et durables ; la dynamique de concertation impliquait l'ensemble des enseignants de l'établissement ; les transformations des pratiques et les innovations reconnues comme telles se sont élaborées au nom de l'établissement et ne sont pas restées confinées aux départements ou aux personnes qui les ont conçues. Cette analyse présente quelques indicateurs qui permettent de rendre compte du caractère organisationnel de la production des connaissances susceptibles d'être produites en concertation au sein des établissements scolaires.

Cependant, toute concertation ne conduit pas à de l'apprentissage organisationnel. L'analyse des pratiques de concertation, des processus engagés, des changements opérés au sein des établissements scolaires étudiés montre que ces pratiques reconnues comme effectives n'autorisent pas automatiquement le processus de controverse que définit l'apprentissage organisationnel. Aussi, toute innovation pédagogique n'est pas le produit et la source d'un apprentissage organisationnel. Nous avons observé des cas de projets collectifs, reconnus comme innovateurs, qui demeurent le fruit d'initiatives individuelles ou d'équipes, mais disparaissent lorsque ces personnes quittent l'établissement.

L'analyse des cas sélectionnés a permis de dégager certains axes de différenciation des pratiques de concertation rencontrées. Elle a contribué à établir des critères de reconnaissance dans le contexte scolaire, de processus relevant de l'apprentissage organisationnel. La mise en évidence de pratiques effectives de concertation voire d'apprentissage organisationnel ne nous autorise cependant pas à généraliser ces données à l'ensemble des établissements scolaires y compris de notre échantillon. Toutefois, cette recherche constitue un pas dans la mise en évidence de conditions susceptibles de produire un tel apprentissage au sein des établissements scolaires.

## Bibliographie

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

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

Bernoux, P., (2000) 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.

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 Université.

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

Bouvier A. (2001) L'établissement scolaire apprenant, Paris : Hachette, Education

Bouvier, A. (2004), Management et sciences cognitives, Paris : PUF, coll. Que sais-je ?

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

Cros F. (1993) Peut-on « manager » une innovation à l'école ? L'innovation à l'innovation l'école, forces et illusions, Paris : PUF.

Crozier, M. et Friedberg, F. (1977) L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective. Paris : Editions du seuil.

Fleury J., Guingarnd, G., Lhomme R. (2000) Réseau et innovation. Une perception dynamique du processus de la diffusion des innovations dans les établissements scolaires. Recherche et formation, 34 : 11-28

Gather Thurler M. (2000) Changer les établissements pour qu'ils changent l'Ecole : un paradoxe ? in Innover au cœur de l'établissement scolaire, Paris : ESF.

M. Garant. (1994) Des projets : références pour une action de qualité, 2<sup>e</sup> édition Bruxelles, Cahiers du Segec, 1998 (avec G. Huget et C. Delory), 1<sup>e</sup> édition CCEMP, Liège.

Garant M. (1998) Pilotage et accompagnement de l'innovation dans un établissement scolaire, in L'innovation, levier de changement dans l'institution éducative, Paris : Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie.

Garant, M, & Bonami, M, (2004), La recherche impliquée comme stratégie d'apprentissage organisationnel, in, Pelletier, G. (Ed), Accompagner les réformes et les innovations en éducation, Paris : l'Harmattan.

Garant, M. (2003) La participation des acteurs dans l'institution, chemin de démocratie et d'équité ? in Grootaers et Tilman (Eds), La pédagogie émancipatrice, Pieterlen : Peter Lang.

Gather Thurler, M. (2000) Changer les établissements scolaires pour qu'ils changent l'Ecole : un paradoxe ? In Innover au cœur de l'établissement scolaire, Paris : ESF.

Fleury, J., Guingand, G., Lhomme, R. (2000) Réseau et innovation, une perception dynamique du processus de la diffusion des innovations dans les établissements scolaires, in Recherche et formation pour les professions de l'éducation, INRP, n° 34 : 11-28

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

Mintzberg, H. (1982) La structure et dynamique des organisations. Paris, Editions d'organisation.

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

Peters, L., (2001) la concertation dans l'enseignement, Bruxelles : De Boeck.

Rey, B., Ivanova, D., Kahn S., Robin, F. (2003) Pistes pour la mise en place des cycles à l'école fondamentale, Ministère de la Communauté française, administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique.

Tilman F. et Ouali N. (2001) Piloter un établissement scolaire. Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école. Bruxelles fondation Roi Baudouin/ De Boeck.

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

## **Textes de loi**

### Décrets

Décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental.

Décret de la Communauté française

Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

Décret de la Communauté française

Décret du 13 juillet 1998 portant sur l'organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement.

Décret de la Communauté française

### Circulaires

Circulaire n°43 du 6 avril 2001

Circulaire n°65 du 14 août 2001

Circulaire n°99 du 30 avril 2002

Circulaire 105 du 13 mai 2002



## **Annexes**

## Annexe I. : Eléments de méthodologie

### 1. Etapes de recherche

Le projet de recherche comprend **trois phases de recueil et d'analyse étalée sur deux années**. Elle s'inscrit dans une perspective de description, de mise en évidence et de compréhension des phénomènes étudiés et de leurs inter-relations. Tenant compte des conditions objectives de l'environnement scolaire, de l'établissement, des individus, elle cherche à reconstruire la manière dont les acteurs appréhendent ces conditions, les interprètent et les mobilisent en rapport avec l'objet étudié. Elle poursuit plusieurs finalités : d'une part, celle de décrire et comprendre les conditions objectives et subjectives de production de connaissances durables au sein des établissements scolaires et d'autre part, celle de proposer un guide d'analyse des pratiques dans les établissements.

**La première étape** – celle dont il est question dans ce rapport - vise à identifier les dispositifs de travail en équipe des enseignants au sein des établissements et à les mettre en rapport avec les types de productions pédagogiques ainsi générées. Elle repose sur un recueil de données effectué par visites d'établissements, par entretiens avec la direction et les équipes d'enseignants selon les dispositifs de concertation mis en place dans les établissements ainsi que par analyse de documents et de « traces » sur les dispositifs de concertation. Elle s'effectue dans des établissements d'enseignement primaire, particulièrement au cycle 9-12 ans (3<sup>ème</sup> à 6<sup>ème</sup> année). L'échantillon intentionné a retenu des écoles réputées pour leurs pratiques de concertation auprès de l'inspection. D'autres critères tels que le type de Pouvoir organisateur, la taille, l'environnement socio-économique ont été retenus. Dix-huit écoles ont été sélectionnées, seize y ont participé.

**La deuxième étape** analyse en profondeur dans trois établissements des processus d'apprentissage organisationnel et de production de connaissance collective. Elle vise à comprendre et à mettre en évidence les conditions macrosociales, organisationnelles, sociocognitives et professionnelles de leur émergence et de leur implantation dans les établissements. A cette fin, des principes méthodologiques de type ethnographique et d'étude de cas sont préférés. Trois établissements ont été retenus en raison des pratiques de concertation qui s'avèrent à l'observation effectives et positives. Les pratiques de concertation sont effectivement organisées de façon durable ; elles tendent à l'amélioration des pratiques. Enfin, les acteurs perçoivent les effets de ces concertations. Par ailleurs, elles montrent des signes d'apprentissage organisationnel selon les indicateurs extraits de la première phase de recherche.

**La troisième étape** procède à une étude extensive du phénomène et de ces conditions par questionnaire auprès d'un échantillon représentatif de l'ensemble des établissements scolaires en Communauté française.

Les modalités méthodologiques et pratiques de cette troisième étape sont à discuter et à établir.

### 2. Echantillon

#### 2.1. Première étape

Des critères ont été établis lors de la réunion du comité d'accompagnement précédente dans le but d'établir **un échantillon pertinent avec l'objet de recherche et qualitativement représentatif** pour les deux premières phases de la recherche. Dans cette étape d'exploration des pratiques de concertation et d'analyse des processus propres à la création de savoir organisationnel menant l'amélioration des pratiques, il est important de travailler avec des établissements où des pratiques de concertation se sont avérées effectives. Dix-huit écoles ont été retenues en fonction des critères suivants : le niveau (deuxième étape, cycles 9-12 ans : 3<sup>ème</sup> à 6<sup>ème</sup> année), le type de Pouvoir organisateur de l'école (trois réseaux représentés : Communauté française, libre confessionnel, communal), la taille, l'environnement rural ou urbain, le nombre d'implantations, la direction avec ou sans classe, l'école annexée ou non annexée à un établissement d'enseignement secondaire. Ces critères ont été retenus afin de garantir l'observation de dispositifs de concertation entre cycles, des modes organisationnels et des environnements différenciés. Un nombre minimum d'élèves et d'enseignants a été

établi (10 enseignants, 100 élèves) pour assurer l'observation d'un travail de concertation dans les établissements. Une première sélection s'est effectuée en coordination avec les inspecteurs et avec les coordinateurs pédagogiques afin de repérer des établissements dans lesquelles des expériences de concertation se sont avérées « effectives » - c'est à dire où la concertation répond à des critères de satisfaction - voire « productives » - où de nouvelles pratiques seraient mises en place -, susceptibles d'accepter de participer à la recherche. Les provinces du Hainaut et du Brabant wallon ont été choisies pour des raisons pragmatiques (minimiser les déplacements) et d'environnements socioéconomiques et culturels différenciés.

### *Sélection des établissements*

La proposition des établissements a été effectuée avec l'aide de l'inspection pour deux types de pouvoirs organisateurs. Pour cette raison, des contacts fréquents ont été établis afin de discuter des critères de choix des écoles et de concilier les conceptions de la concertation, des inspecteurs avec celles de la recherche. Aussi ces discussions téléphoniques ou par entretien, ont permis d'objectiver les critères de sélection des établissements.

Un guide de questions a été établi pour s'accorder sur les critères et connaître les éléments - dont leur connaissance des pratiques de concertation dans les établissements - qui ont orienté le choix de l'inspection. Nous leur avons posé **la question des raisons du choix de ces écoles** et - selon leurs connaissances ou perceptions - **des motivations des écoles à participer** à la recherche. Pour les inspecteurs et les conseillers pédagogiques, les écoles renseignées sont des écoles où « des choses se passent », « des choses très intéressantes », « des projets sont mis en place (collectivement) » ou « les projets aboutissent ». Ils mentionnent comme autres critères, l'histoire de l'école « elle a une histoire intéressante », le projet pédagogique « un projet pédagogique fort » ou l'organisation des classes originale « une organisation par plateau » ou plutôt conventionnelle « c'est une école assez traditionnelle au départ ». Ils mettent en évidence l'environnement de l'école « dans une région sinistrée, c'est la galère », « une école en discrimination positive », « avec un public plutôt privilégié ». Ils caractérisent la concertation (au sens travail collectif) comme effective « elle existe », « régulière », ou constructive (« il y a une concertation constructive ») ou parfois plus difficile « certains enseignants vont de l'avant, d'autres sont à tirer » dans certaines écoles. Dans d'autres, ils tirent le constat que les professeurs assument « les cours et point final, rien ne se fait en plus » ; nous n'avons pas sélectionné ce type d'école. Ils relèvent des conditions qu'ils considèrent favorables à la concertation comme « les formations suivies par la direction », « des concertations initiées ou menées de concert avec l'inspection » ou a priori défavorables « des clans, une mauvaise ambiance, des concertations par affinités ». Parmi les conditions de concertation, ils évoquent le rôle de la direction « qui a su impliquer enseignants et parents », « une direction qui a du mal à s'implanter » ou « une direction assez conventionnelle ».

Quant aux motivations des écoles à participer à la recherche, ils mentionnent celles-ci : « c'est un directeur en phase de réflexion », « qui prend du recul », « a dit merci de penser à moi », « la direction est très intéressée », « (la direction) voudrait mettre en place une concertation utile », « pas enthousiaste mais intéressé », le projet est « bien accueilli ». Nous avons pris soin de reposer la question de l'accord lors de notre premier entretien téléphonique avec l'établissement mais aussi de redéfinir l'objectif de recueil de données lors de nos entretiens et non de diagnostic ni d'intervention auprès de l'école.

### *Adaptations de l'échantillon*

Cette première étape de recherche cumule la construction du cadre théorique, la sélection et composition de l'échantillon et le premier recueil de données. L'échantillon fixé théoriquement a subi quelques modifications pour plusieurs raisons :

- Les contraintes fixées d'une part par les délais d'obtention des autorisations des Pouvoirs organisateurs, et d'autre part par le calendrier de la recherche, nous ont conduits à contacter les établissements selon l'ordre d'arrivée de ces autorisations. Ainsi, l'ordre dans lequel les établissements ont été contactés ne répond pas à l'intention du chercheur mais répond à des circonstances plus factuelles.

- Le refus tardif de certains établissements nous a contraints à abandonner une partie de l'échantillon. La non représentativité quantitative ne constitue pas dans cette étape de la recherche un biais puisque l'échantillon est intentionné. Ce critère sera par contre capital dans la troisième étape de la recherche basée sur un recueil extensif auprès d'un échantillon représentatif des établissements scolaires.
- Les rythmes scolaires et les périodes de concertation (rythme, fréquence, horaire) dans les établissements convergent. Par exemple, la plupart des écoles ont établi le temps de concertation à un même moment. Nous avons donc dû étendre la période de recueil jusqu'en février pour rencontrer toutes les équipes dans les plages horaires de concertation.

Dans le tableau 1, 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, l'environnement plutôt rural ou urbain, une caractérisation sommaire du milieu socio-économique du public scolaire et de l'organisation des classes.

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 premières visites d'écoles**. Un surnom leur a été assigné pour la rédaction du rapport : un nom d'auteur classique pour les établissements de la Communauté française, un nom de saint pour ceux de l'enseignement libre et un nom de lieu pour les communes.

Tableau 1 : Description succincte des établissements de la première étape de recherche

Code et surnom	Pouvoir organisateur	Nombre d'élèves et d'enseignants	Implantations	Environnement Rural/urbain	Organisation des classes
HT LI 1 Institut St Joseph	Libre confessionnel	398 élèves 18 enseignants	Trois implantations –une par étape– dans des quartiers différents de la ville : une maternelle et deux primaires.	Urbain : ville historique dans le Hainaut. Public de milieu « aisé <sup>33</sup> ».	Classes parallèles par année d'enseignement <sup>34</sup> et des enseignants polyvalents par cycle; organisation plutôt traditionnelle.
HT LI 2 École Ste Barbe	Libre confessionnel	230 élèves 13 enseignants	Une implantation.	Urbain : commune industrielle, périphérique d'un centre industriel important dans le Hainaut. Ecole en discrimination positive.	Une classe par année d'enseignement. Choix après plusieurs expériences de classe verticales <sup>35</sup> et de regroupement de classes <sup>36</sup> .
HT LI 3 Ecole St Jean	Libre confessionnel	350 élèves 19 enseignants	Deux implantations sur le même site. Une maternelle et une primaire.	Rural : village dans région minière dans le Hainaut–. Ecole en discrimination positive.	Classes parallèles par année d'enseignement, des enseignants polyvalents par cycle; organisation plutôt traditionnelle.
BW LI 4 Institut Ste Elisabeth	Libre confessionnel	671 élèves – 25 enseignants.	Une implantation. Ecole annexée.	Urbain : ville commerçante dans le Brabant Wallon. Public de milieu « aisé ».	Classes parallèles par année d'enseignement ; organisation plutôt traditionnelle.
HT CF 5 Athénée Marguerite Yourcenar	Communauté française	370 élèves. 19 enseignants	Deux implantations dans la même rue. La première est une maison aménagée pour un projet en cycle, la seconde abrite les autres années d'étude, deux bâtiments. Ecole annexée.	Urbain : ville du Hainaut. Public hétérogène.	Classes parallèles par année d'enseignement et des enseignants polyvalents. L'organisation dépend du cycle : classes parallèles où l'enseignant monte avec ses élèves et une classe verticale.
HT CF 6 Athénée Victor Hugo	Communauté française	518 élèves. 18 enseignants en primaire.	Une implantation Ecole annexée.	Urbain : ville commerçante dans le Hainaut – public de milieu « aisé ».	Classes parallèles par année d'enseignement dédoublées et un enseignant polyvalent. L'organisation dépend du cycle : classes parallèles par année d'enseignement et regroupement de deux classes en première année.

<sup>33</sup> Le caractère « aisé » du public est laissé au jugement de la direction de l'école

<sup>34</sup> Nous reprenons l'expression d'organisation traditionnelle à Rey et al. (2003) pour désigner une organisation des classes par année d'enseignement : une classe regroupe des élèves d'une même année d'enseignement ; un enseignant est titulaire par classe.

<sup>35</sup> Une classe regroupe des élèves de deux années d'un même cycle (Rey et al., 2003).

<sup>36</sup> Deux enseignants dirigent ensemble l'équivalent de deux groupes classes rassemblés dans une grande classe (classes décloisonnées en permanence)

Code	Pouvoir organisateur	Nombre d'élèves et d'enseignants	Implantations	Environnement socio-économique	Organisation des classes
HT CF 7 Athénée Française Giroud	Communauté française		Deux implantations distantes de 350 m. Ecole annexée.	Urbain : ville industrielle dans le Hainaut. Publics différents selon l'implantation.	Dans une implantation, classes verticales et dans l'autre, ça dépend des cycles : classes par année d'enseignement parfois dédoublées ; certaines classes sont verticales.
HT CF 8 Athénée Marcel Pagnol	Communauté française	321 élèves 23 enseignants	Deux implantations distantes de 800m.	Urbain : ville du Hainaut. Public différencié selon les implantations. « aisé » dans une, hétérogène dans l'autre.	Deux classes verticales dans une implantation ; classes par année d'enseignement unique ou parallèle dans l'autre implantation
HT LI 9 Ste Claire	Libre confessionnel	111 élèves et six enseignants direction avec classe.	Une implantation.	Rural : région minière dans le Hainaut. Public du village.	Une classe par année d'enseignement ; direction avec classe.
BW LI 10 Ecole St Maxime	Libre confessionnel	180 élèves et 8 enseignants.	Une implantation.	Rural dans un village du Brabant wallon - public hétérogène du village et nouveaux habitants.	Classes par année d'enseignement avec ateliers où les deux enseignants travaillent avec des élèves des deux classes du cycle mélangés ; les cycles sont répartis dans différentes parties de l'école.
BW CO 11 École du Village	Ecole communale	A préciser.	Une implantation.	Rural dans un village du Brabant wallon mais public hétérogène du village, nouveaux habitants et navetteurs.	Dans la première étape, classes par année d'enseignement, deux classes parallèles d'élèves du même cycle mélangés dans la seconde étape. Des ateliers 5-8 et 9-12 sont organisés.
BW CO 12 École de la Côte	Ecole communale	350 élèves et 13 enseignants	Deux implantations : une primaire et une maternelle.	Péri-urbain : en périphérie d'une ville dans le Brabant wallon. Milieu assez « aisé ».	Classes par année d'enseignement, dédoublées.
HT CO 13 Ecole des Etangs	Ecole communale	210 élèves et 10 enseignants.	Trois implantations distantes de plusieurs kilomètres. La plus éloignée est à 13 km. Deux implantations sont elles-mêmes divisées en plusieurs bâtiments distants (100 à 400m).	Rural dans le Hainaut - « dans chaque implantation, un public particulier » : du village, de France.	Selon le nombre d'élèves et les implantations : par classe de année d'enseignement, par cycle ou verticale.
BW CO 14 Ecole des Champs	Ecole communale	260 élèves; 18 enseignants.	Deux implantations, une dans chaque village.	Rural dans le Brabant wallon. Public hétérogène de village et nouveaux habitants.	3 classes de cycle dans une implantation, dans l'autre des classes par année d'enseignement et de cycle selon le nombre d'élèves par année.
HT CO 15 Ecole des Sentiers	Ecole communale	390 élèves et 15 enseignants	3 implantations dans trois villages dont une uniquement maternelle.	Péri-urbain dans le Hainaut – périphérie verte d'une région industrielle. Public hétérogène.	Des classes par année d'enseignement parfois dédoublées dans une implantation ; trois classes de cycle dans l'autre.
HT CO 16 École du Parc	Ecole communale	360 élèves et 18 enseignants.	Une implantation : uniquement primaire.	Péri-urbain dans le Hainaut – région minière. Population « aisée ».	Classes par année d'enseignement triplées. Avec activités de remédiation et de dépassement.

## 2.2. Seconde étape

Trois établissements ont été sélectionnés parmi les 16 visités dans la première étape. Cette sélection répond à des critères et indicateurs d'apprentissage organisationnel issus de l'analyse des 16 établissements lors de la première étape :

Des établissements où des pratiques positives de concertation se développent

Les pratiques de concertation s'avèrent d'abord effectives et durables, elles cherchent notamment l'amélioration des pratiques d'enseignement.

Ces pratiques de concertation sont reconnues comme efficaces et génèrent des améliorations qui s'avèrent durables

Ces améliorations s'avèrent organisationnelles

Elles dépassent les personnes et les équipes qui les ont portés et se diffusent au sein de l'établissement

Les concertations sont gérées intentionnellement dans le but de produire des connaissances et des innovations pédagogiques.

De plus, des critères objectifs des établissements ont été pris en compte :

Ils appartiennent respectivement aux trois réseaux d'enseignement,

Ils possèdent une ou plusieurs implantations,

Ils sont situés dans des provinces différentes et dans des contextes socio-économiques différents.

### *Description des trois établissements retenus*

Le tableau 2 présente une description succincte des établissements retenus.

*Tableau 2. : Description succincte des établissements de la seconde étape de recherche*

Code	Pouvoir organisateur	Taille	Implantations	Environnement socio-économique	Organisation des classes
HT CF 8 Athénée Marcel Pagnol	Communauté française	321 élèves : 231 élèves en primaire et 90 en maternel 23 enseignants pour les deux implantations.	Deux implantations distantes de 800m.	Urbain : ville du Hainaut. Public différencié selon les implantations. « aisé » dans une, hétérogène dans l'autre.	Deux classes verticales dans une implantation ; classes par année d'enseignement uniques ou dédoublées dans l'autre implantation
HT CO 15 Ecole des sentiers	Ecole communale	390 élèves au total. 15 enseignants dont 11 enseignants en primaire.	3 implantations dans trois villages dont une uniquement maternelle.	Péri-urbain dans le Hainaut – périphérie verte d'une région industrielle. Public hétérogène.	Des classes par année d'enseignement parfois dédoublées dans une implantation ; trois classes de cycle (verticales) dans l'autre.
BW LI 10 Ecole St Maxime	Libre confessionnel	180 élèves, 6 temps plein et 24 périodes polyvalentes pour deux enseignants.	Une implantation.	Rural dans un village du Brabant wallon - public hétérogène du village et nouveaux habitants.	Classes par année d'enseignement avec ateliers (classes décroisées) où les deux enseignants travaillent avec des élèves des deux classes du cycle ; les cycles sont répartis dans différentes parties de l'école.

### 3. Recueil des données

Le recueil des données a débuté avec la sélection des établissements au premier octobre 2004. Il s'est clôturé au 30 juin 2005 pour la seconde étape de la recherche

#### 3.1. Calendrier des étapes de recherches

Le tableau 3 présente le calendrier et les étapes de la recherche.

*Tableau 3 : Calendrier et étapes de la recherche*

Première étape	Octobre – décembre 2004	Sélection des établissements scolaires et prise de contacts
	Octobre 2004	Elaboration et validation des guides d'entretien
	Novembre 2004- février 2005	Recueil des données
	Février 2005 – juillet 2005	Analyse et rapport
Seconde étape	Mars 2005	Prise de contact et modalités des visites
	Avril - juin 2005	Recueil des données
	Juillet – aout 2005	Analyse des données et rédaction du rapport

#### 3.2. Calendrier de la première étape

La sélection des établissements scolaires de l'échantillon s'est faite par l'intermédiaire des inspecteurs pour les établissements de la Communauté française, des conseillers pédagogiques pour les établissements libres confessionnels et par l'intermédiaire du service de général des affaires générales, de la recherche en éducation et du pilotage inter réseaux de la Communauté française pour les établissements de l'enseignement officiel subventionné. En octobre, les contacts téléphoniques ont permis de préciser les critères et obtenir l'accord des pouvoirs organisateurs, des directions et des équipes éducatives que nous avons reçu selon les réseaux en septembre pour deux réseaux et décembre pour le troisième. Outre la sélection des établissements et la planification des rencontres, les mois d'octobre et novembre ont été mis à profit pour l'élaboration des guides d'entretien et leur validation. Il a été testé auprès d'un directeur- étudiant chercheur dans un domaine similaire.

Les visites et entretiens d'abord avec les directions ensuite avec les équipes enseignantes se sont déroulées entre novembre 2004 et février 2005. Au total, 37 entretiens avec les directions et équipes éducatives ont été menés dans 16 établissements dont 16 directions et 21 équipes éducatives. Les entretiens ont été programmés en respectant au mieux les modalités de travail de concertation pratiquées des établissements. Deux établissements se sont désistés en cours de recueil en raison de changement de direction au premier janvier 2005. Les échéances ne nous ont pas permis d'attendre davantage ou de remplacer ces établissements dans l'échantillon.

Dans le tableau 4., sont présentés les établissements de l'échantillon, la planification de la réunion avec le directeur, la documentation (les traces) obtenue, les consignes données pour la préparation de la réunion avec la direction, la planification des entretiens avec les enseignants et la documentation obtenue ou observée.



Tableau 4. : Suivi des entretiens de la première étape

Code école	Entretien directeur	Documentation recueillie lors de l'entretien avec le directeur	Entretien des enseignants	Documentation consultée lors de l'entretien avec les enseignants
H LI 1	25 novembre 9h	Horaire et programme Projet d'établissement, Règlement intérieur Et conseil participation.	Le 18 janvier à 15h 30	Les classeurs et annexes des travaux sur les référentiels. Les rapports de concertation.
H LI 2	25 novembre 13h30	Promis : règlement intérieur et projet d'établissement.	Le 21 janvier à 15h 30	
H LI 3	26 novembre 9h	Documents de travail en équipe menée par le directeur (concertation d'école)	Le 14 janvier à 15h30 et le 31 janvier à 15h30	Les cahiers de concertation de cycles.
BW LI 4	30 novembre 9h30	Horaire des concertations Projet établissement, éducatif, règlement de l'école	Le 16 décembre à midi	Les classeurs de certains cycles.
H CF 5	1 décembre à 9h30	Horaires de concertation	Le 17 janvier à 15h	L'horaire des concertations.
H CF 6	7 décembre à 9h	Les évaluations défis sont présentées mais pas reçues. Le calendrier des concertations et des horaires est affiché dans le bureau	Changement de direction au 1/1/2005 ; Refus des professeurs : n'en voient pas l'utilité.	
H CF 7	7 décembre à 13h 30	Les dossiers individuels des élèves (suivi individuel) sont gardés dans le bureau de la direction (mémoire de l'école = la direction)	Changement de direction au 1/1/2005. Impossibilité pour la direction d'organiser dans les délais imposés par la recherche une réunion avec l'accord des enseignants.	
H CF 8	9 décembre à 9h	Journal de l'école Présentation de la farde de préparation et planification de classes qu'elle contrôle et « critique » éventuellement.	Lu 17 janvier 3 et 4 ème à 10h10 Les sixièmes à 11h	La feuille de préparation et de décision autour d'un projet.
H LI 9	10 décembre à 9h	Projet établissement et documents de travail de concertation en cycle sur le projet « une place pour chacun » Organigramme à photocopier	Impossibilité pour la direction d'organiser dans les délais imposés par la recherche une réunion avec l'accord des enseignants.	
BW LI 10	13 décembre à 9h 30	Document de réunion vu + photocopie du Projet éducatif et du journal école	23 décembre à 9h	Un document de travail de répartition des élèves, autres préparations
BW CO 11	14 décembre remis au 17 à 9h15	Programmation des cours faite en concertation et rapports de cycles	25 janvier A 15h30 pour 3 et 4 (50') ; et ensuite les 5 et 6 (50').	Un cahier de préparation et une programmation.
BW CO 12	20 décembre à 13h	Le classeur des rapports de concertation consulté sur place	Le 27 janvier à 15h15	Une séance de concertation intercycle sur la ligne du temps observée.
H CO 13	21 décembre à 9h30	Calendriers des concertations affichées. Le projet éducatif et des feuillets de présentation de l'école reçu. Un mémoire prêté sur la mise en place des concertations	3 jours à midi la semaine du 24 janvier : le 25 janvier à 12h 30, le 27 janvier à 12h30, le 29 janvier remis le 4 février à 12h 30.	

BW CO 14	11 janvier à 9h30	Exemplaires de PV de concertation	Jeudi 20 janvier à 15h30	
H CO 15	14 janvier à 9h30	Présentation de l'école	18 janvier à 12h15 17 février à 8h30, à 10h et à 12h15 ce dernier remis mais pas programmé	L'observation d'une concertation d'enseignants d'une implantation avec trois classes verticales sur le choix d'un manuel de mathématique qui implique une technique de numération à adopter pour tous les cycles.
H CO 16	Le 12 janvier 9h30	Le projet d'établissement n'est pas encore prêt : non envoyé.	Le 31 janvier de 8h 30 à 10h05 et de 10h30 à 12h05	L'observation des classeurs produits de concertation : base de données d'exercices de remédiation.

### 3.3. Calendrier de la seconde étape

Le recueil des données s'est effectué essentiellement en mai et juin. Les visites se sont clôturées avec les réunions collectives de fin d'année. Le tableau 5 présente le calendrier des visites aux établissements.

Tableau 5. : Suivi des entretiens et des visites de la seconde étape

Ecole	Dates	Objet	Personnes présentes	
Athénée Marcel Pagnol	11 avril	Explication de la deuxième phase, coordination des visites	Direction	
	12 avril	Evaluation d'un projet avec une institution externe	Direction, 4 enseignants, deux assistants sociaux	
	14 avril	Séance plénière : préparation de l'exposition	Direction, tous les enseignants	
	Semaine du 25 avril	Echanges téléphoniques avec la direction		
	13 mai	Visite de l'exposition et entretien avec la direction	Enseignant, direction	
	20 mai	Entretien avec nouvel enseignant	Enseignant	
	Début juin	Deux visites ponctuelles	Enseignants dans la salle des professeurs, dans la bibliothèque, dans le bureau de la direction	
	Début juin	Enseignants de 6ème : préparation des examens	Deux enseignants	
	Début juin	Echange de courriers électroniques		
	29 juin	Séance plénière : évaluation de l'année, projets, aspects organisationnel, formation.	Direction et tous les enseignants	
Ecole des Sentiers	15 avril	Explication de la deuxième phase, coordination des visites	Direction	
	19 avril	Concertation de cycle (5ème 6ème) annulée ; entretien avec l'enseignant de 6ème	Enseignant	
	19 avril	Visite d'établissement		
	19 avril	Concertation d'implantation	Enseignants de l'implantation	
	10 mai	Séance plénière : politiques sur les punitions suivie de concertation de cycle	Direction, tous les enseignants	
	10 mai	Concertation d'implantation	Enseignants de l'implantation	
	12 mai	Concertation de cycle (3ème 4ème)	Enseignants du cycle	
	19 mai	Concertation de cycles 3ème 4ème	Enseignants du cycle	
	19 mai	Concertation de cycles 5ème 6ème	Enseignants du cycle	
	2 juin	Séance plénière	Direction et tous les enseignants	
	2 juin	Concertation de cycles : 3ème 4ème	Enseignants du cycle	
	St Maxime			
		28 avril	Concertation 3ème et 4ème : préparation d'ateliers	Enseignante et nouvelle enseignante
3 mai		Concertation 5ème et 6ème	Enseignants du cycle et polyvalent, consultation à la direction	
10 mai		Concertation 5ème et 6ème annulée ; entretien avec la direction	Direction	
24 mai		Concertation 5ème et 6ème	Enseignants du cycle, consultation à la direction	
26 mai		Concertation 3ème et 4ème : préparation d'ateliers et rangement du matériel	Enseignante et nouvelle enseignante	
26 mai		Entretien avec la direction	Direction	
31 mai		Concertation 5ème et 6ème	Enseignants du cycle et polyvalent, consultation à la direction	
7 juin		Séance plénière : évaluation de l'année, projets, aspects organisationnel, formation.	Direction et tous les enseignants	

### 4. Guide d'entretiens

La première étape de la recherche s'est effectuée essentiellement sur base d'entretiens menés avec la direction et les équipes enseignantes. Des guides d'entretiens semi directifs ont été élaborés afin de garantir la validité du

recueil des données au sein des établissements de l'échantillon. Ces entretiens ont été complétés par un recueil de document sur l'établissement, sa structure, son projet d'établissement. Nous avons également demandé de pouvoir observer des réalisations produites lors du travail collectif des enseignants.

Lors de la deuxième étape, une méthodologie de type ethnographique a été préférée. Elle s'est concrétisée par notre présence dans l'établissement lors des réunions prévues au travail de concertation pendant cette période. Notre attention s'est portée également sur des moments et des lieux moins formels lors de visites ponctuelles ou à travers notre présence prolongée dans la salle des professeurs, dans les couloirs, dans la bibliothèque, dans des classes ou dans la salle informatique. Ces visites ont été l'occasion d'échanges et d'observations. Lors de ces visites et entretiens, nous avons cherché à corroborer les discours des acteurs et à les mettre à l'épreuve au regard de « traces » : des objets, des modes d'organisation, de attitudes, des pratiques observées.

### *Entretiens avec les équipes pédagogiques (première étape)*

Afin d'orienter les entretiens sur toutes les formes de concertation, officielles et informelles, nous avons décidé avec l'accord du comité d'accompagnement de présenter comme objet de recherche « le **travail en équipe** » et non conformément au titre de la recherche, « la concertation au sein des établissements scolaires ».

Ce choix est justifié en raison de la propagation du terme de « concertation » depuis que celle-ci fait l'objet de décrets et circulaires. En effet, la recherche ne vise pas à étudier les pratiques de concertation telles qu'elles ont été définies par le législateur mais toute forme de pratique de concertation, c'est-à-dire toute forme de travail collectif, y compris les heures de concertation définies officiellement. Nous entendons **concertation** - et dans les entretiens, travail en équipe- **chaque fois que des enseignants sont amenés à travailler ensemble dans le but d'améliorer leurs pratiques pédagogiques.**

## **4.1. Prise de contact**

Le premier contact téléphonique avec la direction a pour objectif de présenter la recherche, de susciter l'adhésion au projet et de préciser son objet - le travail en équipe au sein des établissements scolaires et ses effets, notamment les améliorations pédagogiques produites-. La confidentialité sur les propos recueillis et l'anonymat des personnes interrogées ont été garantis.

## **4.2. L'entretien avec la direction (première étape)**

### *Objectifs*

- Connaître l'école, son environnement et histoire (événements particuliers), son public, son organisation, le projet pédagogique, les conceptions éducatives
- Demander de préparer le projet d'établissement, le projet d'école pour en discuter (notamment à propos du redoublement, de l'organisation des cycles, du rapport qu'ils entretiennent avec les parents, quelle est la position du directeur par rapport à ce projet). Des questions d'approfondissement ponctuent l'entretien (qui, quand, quels événements, pourquoi, comment s'est établi le projet pédagogique...).
- Connaître (point de vue du directeur) les modes et les dispositifs de travail en équipe et sa production, sa mise en place, son mode de fonctionnement, les objets et les réseaux de travail en équipe, les attentes et les résultats perçus ;
- Aborder les conditions :
  - De la concertation officielle. Ce qui a été fait.
  - De la concertation non officielle : quand et où les enseignants « bavardent », travaillent ensemble, autrement que lors des réunions de concertation organisées selon le décret, organisées par la direction ou par l'inspection.
- Repérer des réalisations nouvelles, celles qui ont produit quelque chose (efficacité), quelque chose de nouveau (innovation) ou sont en cours dans les réunions de concertation.
- Repérer le processus de réalisations : Qui comment, quand, quel intérêt, quels sentiments, quelles tensions, quelles étapes, quels effets sur les personnes, sur l'organisation (désorganisation), sur « l'énergie », quelles sont les ressources en fonction des étapes identifiées ? De qui cela part, de qui

cela vient ? Comment cela s'est établi, (incidents, dates, pourquoi, qui, facilitateurs, obstacles, quels sentiments, quelles relations, ...et alors ?)

### *Methodologie*

Un entretien semi directif a été mené à partir d'un jeu de questions-réponses ouvertes autour de points clefs prédéfinis dans le guide d'entretien. Le style d'entretien se rapproche d'une conversation qui invite l'interlocuteur à s'exprimer. Ce jeu de questions et réponses cherche à la fois à amplifier les phénomènes ciblés tout en recentrant la conversation sur l'objet de recherche. Le chercheur en renvoyant les réponses de son interlocuteur, en soulevant les incompréhensions, les imprécisions, les paradoxes et les tensions (par exemple par rapport au projet pédagogique, entre l'attendu et le constaté) invite son interlocuteur à préciser ou à mettre en relation les phénomènes étudiés. Une analyse de document avec l'interlocuteur a été prévue si l'occasion se présente et si le temps le permet.

Afin de rendre la conversation, flexible, le guide d'entretien a été rédigé sous forme de fiche. Il ne prévoit pas de question préétablie mais des objets, des points clefs d'interrogation autour desquels les questions sont posées.

En cohérence avec le cadre théorique, l'entretien avec le directeur vise d'une part à recueillir les informations sur l'établissement, sa fonction de directeur, les pratiques de concertation, leurs objets et leurs modalités. Ces informations sont doubles : elles sont recueillies d'un point de vue « objectif » et d'un point de vue « subjectif ». Le premier cherche à connaître l'établissement, sa taille, son environnement, son organisation, les modalités des concertations et les objets des concertations. La seconde cherche à comprendre les représentations, les modes d'agir des acteurs en rapport avec ces phénomènes : leur perception de l'environnement, des concertations, de leur rôle, de l'efficacité...

## **4.3. L'entretien avec l'équipe pédagogique**

### *Objectifs*

- Connaître (point de vue des enseignants) les modes et les dispositifs de concertation, de sa production, de sa mise en place, de son mode de fonctionnement, les objets et les réseaux de concertation, les attentes et les résultats perçus.
- Aborder les conditions :
  - Dans les concertations officielles (instaurées légalement)
  - En concertation non officielle : quand et où les enseignants travaillent ensemble, autre que les réunions de concertation organisées selon le décret, organisée par la direction, par l'inspection.
- Retracer ex-post, à partir d'exemples, les expériences de concertations qui ont produit quelque chose (efficacité), quelque chose de nouveau (innovation) ou celles qui sont en cours.
- Identifier et décrire :
  - Les concertations (travail en équipe) : les modalités, les objets, les réseaux : les réseaux de travail collectif des enseignants (type, organisation, participation, engagement, pourquoi, sentiment efficacité, rapport entre les différents types, fonctionnement interne), les objets de travail collectif des enseignants (sur quoi/ pourquoi, comment, qui, de qui, processus, étapes, transformations, produits).
  - Les événements déclencheurs, les incidents critiques
  - Retracer les étapes
  - Présenter des objets ou réalisation, évoquer leur efficacité
  - Expliciter les intérêts personnels/collectifs, d'alors/actuels,...les résultats attendus alors/actuels, les perceptions, les justifications,
  - Mettre en évidence/renvoyer les contradictions, les tensions, les ruptures
  - Aborder les conditions facilitatrice ou freinantes.
- Confronter l'information recueillie auprès des directions
- Connaître les objets de travail en équipe et conditions pour organiser les entretiens suivants.

### *Methodologie*

Comme avec la direction, un entretien semi directif a été mené avec le groupe des enseignants. Les principes de cet entretien sont similaires à ceux suivis lors de l'entretien avec la direction. Cependant, il a été orienté particulièrement sur les objets des concertations, sur les réalisations ou sur les projets mis en place à partir des ces concertations et leur efficacité. Nous avons insisté sur la recherche de traces de concertation et de réalisations et de la participation des membres des équipes à ces réalisations ; sur les conditions de leur réalisation (facilitateurs, freins, opportunités, déclencheurs, ...), sur les buts recherchés, sur leur sentiment de satisfaction quant à la concertation et ce qu'elle produit. Comme pour l'entretien avec la direction, le guide d'entretien a été rédigé sous forme de fiche. Il ne prévoit pas de question préétablie mais des objets, des points clés d'interrogation autour desquels les questions sont posées.

L'entretien est prévu pour 50 minutes ou plus. Il s'est effectué dans la plupart des cas, pendant les heures de concertation selon les modalités organisées dans l'établissement. Il a été enregistré sur bande audio. Un tour de parole a été organisé en fin de réunion.

En cohérence avec le cadre théorique et avec l'entretien avec le directeur, l'entretien avec l'équipe ou les équipes pédagogiques vise d'une part à recueillir les informations sur l'établissement, le rôle du directeur, les pratiques de concertation, leurs objets et leurs modalités. Ces informations sont doubles : elles sont recueillies d'un point de vue « objectif » et d'un point de «vue « subjectif ». Cependant, l'entretien avec les enseignants est accès davantage sur les concertations et n'aborde pas spécifiquement l'établissement et son environnement. L'équivalence des grilles d'entretien auprès des directions et auprès des enseignants sur le travail en équipe, ses objets, ses modalités et ses conditions permettent de croiser les informations recueillies chez le directeur et chez les enseignants.

## Annexe 2 : Vignettes

### Vignette 1 - Institut St-Joseph – HTLI1

Situé au centre d'une ville historique Hainuyère, l'Institut St-Joseph comprend trois implantations dans lesquelles se répartissent près de 400 élèves. Chacune des implantations comprend un cycle d'enseignement. Les classes sont organisées par année d'étude. Chaque année est dédoublée : une classe porte arbitrairement le nom de classes « A » ; la seconde, de classe « B ». Les enseignants titulaires de classes y sont assignés de manière stable. Deux filières parallèles se sont ainsi constituées : les « A » et les « B ». Les élèves sont répartis aléatoirement dans une des deux classes lors de leur entrée en première année primaire et suivent leur parcours scolaire sans changement de classe – sauf en cas de problème. En plus des enseignants titulaires et des maîtres des cours spéciaux (éducation physique et cours philosophiques), l'école dispose de quatre enseignants polyvalents<sup>37</sup>.

Les enseignants reconnaissent jouir d'un public assez privilégié ; ce qui leur permet de maintenir des pratiques d'enseignement assez « traditionnelles ». Ils bénéficient aussi de l'appui de parents qui ne sont « pas demandeurs de nouvelles pédagogies ». Quant aux méthodes suggérées par la réforme, celles-ci « s'imbriquent progressivement » dans les pratiques sous forme de situations défis, de travail en groupe ou de sous-groupes de différenciation. La direction est favorable à plus de changement mais « à dose homéopathique ».

La direction - ancien enseignant de l'école- propose dès sa nomination - il y a six mois - plusieurs actions en vue de favoriser un travail de concertation entre enseignants. Simultanément, elle introduit un remaniement des horaires des enseignants polyvalents et des enseignants des cours spéciaux. Cette réorganisation libère des heures communes pendant lesquelles les enseignants titulaires et les enseignants polyvalents sont invités à travailler ensemble. En parallèle, la direction fait appel à l'inspecteur cantonal afin de procéder à une évaluation diagnostique des compétences des élèves sur base d'épreuves externes<sup>1</sup>. A partir de ce travail d'évaluation, il invite les enseignants à entamer une réflexion collective sur les compétences des élèves. Elle aboutit à la décision de centrer leurs projets sur le savoir-écrire.

Aujourd'hui, quatre types de réunions s'enchevêtrent : les concertations par cycle et les concertations par année d'étude, la concertation des enseignants polyvalents, les concertations qui rassemblent les enseignants titulaires et les enseignants polyvalents, et enfin la concertation générale. A partir de la restructuration du travail des polyvalents et sur base du diagnostic réalisé sur le savoir-écrire, des enseignants polyvalents ont élaboré, dans leurs concertations, un projet dans lequel « l'informatique entre dans l'expression écrite » qu'ils ont proposé ensuite à l'ensemble des enseignants polyvalents, à titre d'essai. Ils l'ont présenté (« réinjecté ») ensuite aux enseignants titulaires, via les concertations.

Ce processus est en cours. « Pour l'instant c'est bien parti », affirme la direction confiante, ajoutant « connaissant les enseignants, ça va marcher. (...) Chacun entre à fond et analyse sa façon de faire ». La direction se sent soutenue dans ses actions par le corps enseignants et son Pouvoir organisateur. Les enseignants expriment leur satisfaction par rapport à la procédure. Ils citent, comme exemple de production de ce travail de concertation, la création d'un référentiel commun qui a permis de définir une répartition de la matière, par année, à partir du programme - écrit par cycle. Cette répartition a l'avantage, selon eux, de définir des limites claires à partir desquelles ils conçoivent leur travail de classe et de leur laisser une certaine autonomie. Elle garantit aussi la continuité des apprentissages entre années d'étude et l'équivalence des apprentissages entre classes parallèles.

### Vignette 2 – Ecole Ste-Barbe - HTLI2

L'Ecole Ste-Barbe est située à la sortie du périphérique d'une grande ville industrielle. Le passé minier de la commune a marqué l'histoire de l'école ainsi que les valeurs sur lesquelles se fondent encore aujourd'hui ses principes éducatifs. Cette petite école se destine à l'éducation du public du quartier, qui cumule des difficultés d'intégration socio-économique et scolaire. Dans cet environnement relativement précaire sur le plan socio-économique, cette école se caractérise par une ouverture à la communauté locale, une intégration des parents dans certaines activités de l'établissement et un projet de formation attentif au développement global de chacun des élèves. L'école a connu, ces dix dernières années, d'importants changements. Elle a vu doubler son public en quelques années, passant de 180 élèves à environ 300. Pour expliquer cette croissance impressionnante, la direction actuelle - ancien enseignant - invoque le dynamisme de l'ancienne direction et des équipes pédagogiques. Par rapport à la situation actuelle, la direction actuelle parle d'une crise que traverse l'école. Celle-ci s'est traduite par des changements répétés de direction, par une baisse de la population scolaire et par la fermeture d'une petite implantation.

Deux époques se distinguent clairement dans les discours des acteurs: une époque révolue, qui a valu à l'école sa renommée et la période actuelle empreinte d'un certain désarroi.

Le dynamisme antérieur dont font part les acteurs s'est concrétisé par la succession et la coexistence de plusieurs projets mis en place dans l'école. Un cycle 5/8 expérimental a été instauré dans l'école avant même que la pédagogie en cycle soit inscrite dans les réformes des programmes. A la même période, un dispositif de décloisonnement des classes a abouti à la création d'un espace ouvert où les élèves de cinquième et sixième année ont été rassemblés. Les deux enseignants y donnaient cours simultanément, alternant des moments spécifiques à chaque niveau et des moments communs aux deux. Ces deux projets ont été développés simultanément. Quelques temps après l'abandon de ces projets, au moment de l'introduction des nouveaux programmes, une réorganisation des classes

<sup>37</sup> Enseignant non titulaires de classe, assignés à des tâches pédagogiques polyvalentes.

a été entamée. Ils ont alors organisé des classes pour lesquelles chaque titulaire se voyait attribuer des élèves de deux années d'un cycle. Les enseignants se sont rendu compte que des « nœuds matières » se retrouvaient dans le programme de deux années d'un même cycle. Ils ont alors fait le choix de créer des classes verticales par cycle pour travailler autour de ces « nœuds matières » et de les moduler selon la maturité des élèves. Cette expérience s'est maintenue pendant 7 ans.

Les discours des enseignants laissent apparaître un processus de réflexion collective et d'amélioration permanente de ces projets. En ce qui concerne le cycle 5/8, un enseignant raconte comment a démarré ce projet et comment des modalités pratiques ont été introduites : « On était une petite école. On s'est dit que ce serait bien si on faisait des ateliers créatifs. (...) On a commencé à envisager d'y joindre de la matière, du français puis de la géométrie. On y a associé une méthode de lecture par anticipation ». A un moment, les enseignants y ont introduit un dispositif complexe d'évaluation critériée des apprentissages, parallèle à l'évaluation réalisée en classe. Les enseignants dévoilent également des facteurs qui ont justifié l'abandon de ces projets Ce projet a valu à l'école de passer à la télévision. Cette reconnaissance publique a eu pour effet d'attirer un nouveau public plus favorisé socio- culturellement et plus exigeant. L'hétérogénéité du public et les demandes plus pressantes des parents ont contribué à l'abandon du projet. Il faut considérer aussi pour comprendre cet abandon, les problèmes liés à la croissance de la taille des équipes et au stress engendré par la coordination du projet qui se sont ajoutés : « C'était trop lourd. Préparer le matériel, les cahiers d'écriture. Il fallait couper les enveloppes, (...) Les ateliers devenaient de plus en plus conséquents ». « On avait des problèmes de communication. Gérer à cinq, six personnes, c'était impossible ». La direction actuelle –enseignant alors- partage le même sentiment : « On a eu l'impression d'exploser ».

Dans le dernier cycle, le décloisonnement des classes s'est fait sous l'initiative de deux enseignants. Une « aire ouverte » rassemblait les deux classes d'élèves et les deux enseignants. Ce fut pour eux une expérience qu'ils qualifient « d'extraordinaire et d'inoubliable ». « On partageait beaucoup de temps ; on expliquait ce qu'on avait élaboré ; on expliquait les outils créés qu'on prenait ou pas ; on proposait une organisation. Mais pas sur tout, on se laissait une marge de liberté ». Parmi les facteurs qui ont facilité cette expérience, ils insistent sur le respect et la confiance interpersonnelle nécessaires pour arriver « à se dévoiler » dans une telle expérience. Parmi les raisons qui ont amené à l'arrêt du projet, les enseignants concernés mentionnent notamment la réprobation de l'inspection « qui a critiqué », et des conflits interpersonnels (des mauvaises langues) avec des enseignants appartenant à d'autres cycles d'enseignement.

L'expérience des classes verticales, qui a été mise en place ultérieurement, témoigne également d'un travail de réflexion collective intense. Lors de l'introduction des nouveaux programmes, une réflexion sur les matières a été organisée par la direction de l'époque.

Parmi les causes identifiées par les enseignants pour expliquer les abandons successifs de ces projets, ils pointent d'abord la vision trop ambitieuse de la direction de l'époque, le manque de contrôle de la taille et du public de l'école, le manque de soutien de l'inspection et les conflits interpersonnels à l'intérieur de l'équipe enseignante. Ils évoquent aussi le sentiment d'épuisement, ressenti encore aujourd'hui dans leur discours. Nous avons déjà souligné la lourdeur du travail collectif et le stress engendré par la coordination du travail en équipes. La recherche d'amélioration et de complexification incessante des projets est également mise en évidence : « c'était une folie, on planait et on passait parfois six heures de préparation (collective) pour une heure de cours. On restait jusqu' à ... ».

Aujourd'hui, l'équipe enseignante est partiellement renouvelée. Elle continue à se concerter mais le travail collectif ne recouvre plus la même signification. La concertation entre enseignants se résume à des discussions sur de « petits projets communs en atelier ou sur le bulletin » ; « on se passe des feuilles ». Les heures de concertation sont organisées par la direction selon un horaire pré-établi. Elles ont pour but de « se mettre d'accord sur le programme » plutôt que de réfléchir ensemble sur des « projets communs » pour les enseignants – comme c'était le cas antérieurement. Le sentiment des enseignants nous semble ambigu face au travail collectif. La forme actuelle de concertation correspond à ce qu'ils appellent « un travail assez bureaucratique », coordonné par la direction. Les anciens enseignants affirment y trouver moins de satisfaction que précédemment, mais ils considèrent aussi que ces modalités sont plus raisonnables.

### Vignette 3 - Ecole St-Jean - HTLI3

L'Ecole St-Jean est située dans une région minée par le déclin industriel mais célèbre pour ses réserves naturelles. Le public de l'école est essentiellement issu d'une population assez défavorisée socio économiquement. L'école est l'objet d'ailleurs des mesures de discrimination positive. Le projet de l'établissement compte parmi ses objectifs : la recherche de proximité par rapport à ces familles et à leurs enfants qui fréquentent l'école. Un ensemble de dispositifs ont été élaborés pour y contribuer : l'instauration de conseils de classes d'élèves qui prennent des décisions notamment pour maintenir une certaine convivialité ; des visites aux familles dès qu'un problème se présente ; la collaboration soutenue avec les services psycho médico-sociaux et du service à la jeunesse.

Dans cette école, deux conceptions pédagogiques se côtoient : une conception plus traditionnelle et individualiste d'une part et d'autre part, une conception plus constructiviste et collective du travail enseignement. Cette différence est perçue par la direction et par les enseignants comme une richesse. La direction partage une conception « plus constructiviste » et travaille davantage avec les enseignants qui partagent ses conceptions notamment par la préparation des concertations d'écoles. Certains d'entre eux sont par ailleurs formateurs d'enseignants pour le réseau. Le directeur y voit une ressource à exploiter pour l'établissement et organise avec eux la formation continuée en interne. La différence dans les conceptions pédagogiques constitue le critère qui prévaut pour organiser les classes - toutes dédoublées-. Deux filières de classes sont ainsi constituées : les « A » et les « B ». Les élèves sont assignés aléatoirement à une des deux classes en première année (« A » ou « B ») et y suivent leur parcours. Les enseignants des classes « A » appartiennent à une conception et les enseignants des classes B à une autre.

La programmation des moments de concertation fait l'objet d'une gestion attentive de la part de la direction. Celle-ci explique d'emblée les distinctions qu'elle opère entre les « concertations d'école », les « concertations de cycle » et les « concertations inter cycles ». La définition et la planification très « cadrées » de la part de la direction, est justifiée en raison de la présence dans l'établissement d'une hétérogénéité dans les conceptions pédagogiques et d'une implication différente selon les enseignants. Quant au contenu des propos



tenus dans la salle des professeurs, il y a un principe explicite selon lequel on n'y parle pas des enfants et de leurs difficultés. Ce principe est justifié pour des raisons de confidentialité de la vie privée des familles ; le fait étant que la salle des professeurs est fréquentée par des membres du personnel non enseignant. D'après les professeurs, ils discutent de problèmes pédagogiques dans la salle des professeurs mais pas de cas d'élèves. Les « concertations d'école » concernent tous les éducateurs (enseignants et autres intervenants éducatifs) ; elles portent sur le projet de l'établissement : les mathématiques ont été choisies pour les prochaines années. Cette décision collective –selon la direction et des enseignants –ressort des discussions entre les enseignants lors des « concertations de cycle ». La fonction principale qu'évoque la direction pour les « concertations –école » est d'assurer la continuité pédagogique. Cette direction insiste sur le fait d'avoir multiplié les moyens de communication pour y minimiser le temps d'information ou d'organisation d'activités telles que « les photos », la « St Nicolas »... Les « concertations d'école » sont menées par la direction et quelques enseignants – « les formateurs ». Celles-ci sont préparées notamment au cours des « concertations de cycle ». Les décisions prises lors de la concertation école sont ensuite, opérationnalisées dans les « concertations de cycles ». Les dernières « concertations de cycle » sont fréquentées uniquement par les enseignants du cycle et les enseignants polyvalents. Leur fonction est de trouver des idées, les mettre en commun, de se répartir des tâches ou de répondre à une demande particulière de la part de la direction (par exemple la définition des priorités). Elle se justifie de la part des enseignants et de la direction, pour assurer la continuité et une certaine homogénéité de l'enseignement dans le cycle entre les classes dédoublées. Les « concertations inter cycles » rassemblent certains enseignants selon les projets que ceux-ci élaborent. Elle n'est pas supervisée par la direction.

La direction regrette parfois que la participation à la concertation soit l'objet de rapports de forces. Les enseignants se disent satisfaits de ces concertations où ils s'échangent les documents, se donnent des idées, se répartissent les tâches et la matière, mènent quelques projets ponctuels (de peinture, des visites, d'ateliers santé) tout en assurant leur autonomie en matière de travail de classe (« on est complémentaires ; il faut respecter les personnalités, chacun fait ce qu'il veut après »). Ils pointent quelques facteurs qui freinent « le travail en cycle » : l'instabilité des équipes ; les difficultés liées au public scolaire (école en discrimination positive) ; l'imposition des thèmes de concertation (« ce projet nous a été imposé ») et le caractère rigide de l'organisation des concertations (« parfois dix minutes suffisent ; l'obligation m'ennuie mais si on n'avait pas ça certains ne feraient rien...»).

#### Vignette 4 – Ecole Ste-Elisabeth – BWLI4

L'Ecole Ste-Elisabeth, logée dans un ancien bâtiment imposant, est annexée à un établissement secondaire renommé dans le Brabant Wallon. Les 680 élèves sont répartis en 25 classes, toutes détripées voire quadruplées. En sixième, l'affluence d'élèves ouvre la possibilité d'une cinquième classe. Le public assez aisé est demandeur d'une pédagogie traditionnelle. La gestion des concertations est « assez lourde » pour la direction, qui préfère chercher un consensus tout en amenant lentement les plus réfractaires à une collaboration professionnelle. « Il faut créer le besoin ».

Des réunions mensuelles de l'équipe entière alternent avec des réunions par année d'étude. Certains sous-groupes d'enseignant appartenant à un même cycle aiment travailler en équipe ; c'est pour eux une occasion de faire part de leurs pratiques, de préparer les leçons ensemble, de les analyser et de « partager leur passion ». D'autres enseignants préfèrent travailler seul. Certains enseignants intéressés par un travail collectif se retrouvent isolés dans un groupe plus individualiste. Cela étant, la direction préfère amener lentement les enseignants les plus réfractaires à une collaboration professionnelle. Elle est convaincue que « ceux-ci ne ressentent pas le besoin de se concerter », et que cela ne vaut pas la peine d'imposer : « J'organise des réunions d'équipes où je cherche à donner goût, à sensibiliser (...) Il faut du temps. ». Elle identifie plusieurs freins au travail de concertation : le manque de professionnalisme de certains enseignants surtout en maternelle, le jeu des affinités qui prévaut sur le professionnalisme des échanges quand ils ont lieu, l'hétérogénéité des équipes enseignantes notamment en ce qui concerne leur intérêt au travail en équipe, l'éclatement géographique des équipes dans les différents bâtiments du site, la taille de l'équipe pédagogique par laquelle elle ne se sent pas pleinement acceptée ainsi que les difficultés matérielles et de temps. La direction envisage le fait de pouvoir sélectionner le personnel enseignant en fonction du projet pédagogique de l'établissement.

Les enseignants commentent la difficulté de se concerter. Parmi les freins à la concertation, ils évoquent les différences d'âge entre eux, les différences entre les élèves – notamment le fait d'avoir « une année difficile », les circonstances familiales qui rendent les personnes moins disponibles. Certains racontent avoir abandonné le travail en commun parce que celui-ci leur « enlevait leur liberté d'enseigner » et « les stressait ». Le manque de temps s'avère crucial. « 50 minutes, ça ne sert à rien », « je ne savais pas garder le rythme ».

Malgré ces freins, trois équipes « font de la concertation au sens de partage de pratiques pédagogiques », cela indépendamment de leurs conceptions plus traditionnelles ou innovatrices des processus d'enseignement-apprentissage. Ils y trouvent des idées « je n'avais pas du tout pensé à cela », un soutien (« c'est très sécurisant »), une richesse (« nous sommes complémentaires »), une source d'évaluation de leur travail (« on compare notre travail »). La direction identifie quelques « améliorations » depuis que l'obligation de concertation est entrée en vigueur : des ateliers au 5/8 ont été mis en place ; en troisième, les enseignants mettent en commun leurs pratiques ; les évaluations de fin d'année sont concertées et 60% des questions sont communes ; une réflexion sur le bulletin a été entamée.

Le nouveau projet d'établissement produit quelques effets concertés : une animation à laquelle toutes les classes participent et, un projet de cour de récréation pour lesquels la direction perçoit des changements dans l'engagement des enseignants (« Je ne savais pas que ce serait si facile »). Le projet de cour de récréation génère un certain enthousiasme chez les parents et les élèves, qui vont gérer le matériel eux-mêmes. D'autres objets de réflexions collectives s'y sont greffés : « quelles sanctions et comment les appliquer ? » est une question qui mobilise les esprits dans la visée de la concertation d'école.

## Vignette 5 – Athénée Marguerite-Yourcenar – HTCF5

L'Athénée Marguerite-Yourcenar (HTCF5), est une école annexée, composé de 370 élèves et 19 enseignants. Elle est située dans une ville du Hainaut et se partage en deux implantations. L'implantation principale accueille la majorité des classes. La seconde est une maison – appelée « la maison de la réussite »- qui a été spécialement aménagée (déclouonnement des classes) afin de poursuivre une pédagogie par projets au cycle 5/8. Les élèves sont mélangés dans des classes multi-âges.

Cette approche pédagogique avait déjà fait la renommée de l'école dans les années nonante, suite à l'impulsion d'un inspecteur. L'équipe qui en était le moteur avait, à l'époque, élaboré un ensemble d'outils didactiques. Mais, comme le regrette la direction, ces outils « ont complètement disparu ». A l'époque, selon la direction actuelle, « un tas de projets ont été lancés sans aboutir ». De ce fait, elle a pour principe de « ne lancer que ce qu'elle est sûre de voir aboutir » et de « travailler sur le long terme ». Les enseignants sont satisfaits de cette stratégie : « ça permet à l'équipe d'avoir une cohésion au-delà de nos différences. On comprend l'action de chacun ». Il faut tenir compte du fait que malgré les différentes manières de concevoir le métier – ce qu'ils dénomment « la personnalité de chacun »(individualiste ou ouvert au travail en équipe) », les enseignants déclarent avoir une « même vision de l'enseignement, une même passion : que tous arrivent ! » « Même si on prend des chemins différents ». Ils disent « bien s'entendre » (...) « même si il y a parfois des coups de gueule ».

Soutenue par son Pouvoir organisateur et par l'inspection, la direction a tenté, au début de son mandat, une gestion plus directive du travail de concertation. « Je voulais décloisonner au degré supérieur. J'ai essayé d'imposer. J'ai eu tort car il faut travailler avec la personnalité de chacun. Il faut le vivre pour s'en rendre compte ». Pour la direction, « imposer n'est pas une solution ». Elle a changé d'attitude. Elle a choisi de travailler davantage sur les conditions qui favorisent le travail en équipe et particulièrement sur le climat - « une ambiance agréable au travail, c'est voulu »- en créant des espaces de rencontre autant pour les élèves que pour les enseignants : la salle des professeurs est aménagée- Ils dînent ensemble à midi-, la bibliothèque a été informatisée grâce au travail d'un enseignant polyvalent, des locaux ont été transformés en ateliers occupés ponctuellement par les classes. Elle considère le temps comme un élément essentiel : donner du temps : « créer des moments, des occasions où il est à la fois agréable et intéressant de se rencontrer » ; donner du temps pour créer le besoin de se concerter –« parfois un à deux ans »-.

La concertation est de nature différente selon les cycles d'enseignement. Lors de la réunion, les enseignants du « degré moyen et du degré supérieur », confrontent ouvertement leur conception de la concertation. Au degré moyen, ils réalisent des projets communs depuis une dizaine d'année. Pour cela, ils se concertent « quasi continuellement » et pensent « être interchangeables ». Les classes étant proches l'une de l'autre, ils organisent certaines activités en commun : une dégustation, un défi lecture, des échanges de classe... Les préparations en « éveil » sont réalisées en commun, les documents qu'ils trouvent sont photocopiés automatiquement pour les collègues. Quant aux visites, ils ne peuvent les concevoir qu'ensemble.

Dans le degré supérieur, les enseignants se disent « plus individualistes » et revendiquent ne pas partager la même opinion du travail en équipe. Ils disent « avoir des responsabilités »- notamment des résultats des élèves pour le CEB<sup>38</sup>- et avoir « peu de temps à perdre ». Néanmoins, ils se mettent d'accord sur le rythme des apprentissages (« ça nous donne des repères ») ; ils se passent des documents, des préparations de leçons « qu'ils revoient à leur manière » ; des conseils « tu devrais essayer comme ça ». Ils participent aussi à la mise au point d'outils d'évaluations avec l'inspection, pour le réseau.

Parmi les freins à la concertation, les enseignants relèvent l'obligation de fixer des heures précises qui ne correspondent pas aux nécessités ; le caractère bureaucratique et contraignant de la concertation, le manque d'infrastructure, le manque de temps et le manque de cohérence dans les politiques éducatives. Parmi les ressources qui facilitent leur action, ils relèvent le soutien qu'ils reçoivent de la part de l'école secondaire.

## Vignette 6 – Athénée Victor-Hugo – HTCF6

Remarque préliminaire : nous n'avons obtenu qu'un entretien avec la direction dans cet établissement scolaire. Les circonstances liées au changement de direction survenu entre le premier entretien qui a eu lieu en novembre et le second prévu en janvier ont justifié le retrait de cet établissement de l'échantillon.

L'Athénée Victor Hugo est situé dans bâtiment impressionnant au centre d'une ville hainuyère. L'histoire et le prestige de cette école primaire fait la fierté de sa direction qui s'appuie de ses traditions pour gérer l'établissement : « On ne change pas une équipe qui gagne ». La direction cite d'emblée comme ressources logistiques et financières importantes, l'administration de la partie de l'athénée dispensant l'enseignement secondaire à laquelle elle est annexée et celle du comité des anciens élèves. D'ailleurs, le public de l'école est composé en grande partie d'enfants d'anciens élèves.

Dans cette école, qui comprend près de 400 élèves, toutes les classes sont dédoublées voire détriplées. Les classes sont organisées de manière classique (une classe par niveau et par titulaire), les élèves restant deux ans avec le même titulaire de classes. Auparavant, il existait une autre organisation, basée sur le co-titulariat. Celle-ci a été abandonnée, notamment suite à l'intervention de l'inspection. Au vu des résultats des élèves, l'équipe pédagogique maintient une visée plutôt traditionnelle de son enseignement.

<sup>38</sup> Certificat d'études de base.

En ce qui concerne la concertation, un horaire est fixé. Il est d'ailleurs affiché dans le bureau du directeur. Mais pour la direction, la concertation se conçoit au quotidien : « Ici, on n'attend pas la concertation pour se dire quelque chose. Les problèmes ne coïncident pas avec la rigidité des réunions de concertation. Aussi on se concertait plus quand il n'y avait pas d'obligation. ». Néanmoins, la concertation n'a pas pour finalité, l'innovation. Les enseignants profitent de la concertation pour organiser un voyage, pour résoudre une difficulté, pour s'entraider, pour s'entraider, se passer des documents ou des préparations. Pourtant, la direction conçoit que la concertation est une activité qui fait partie intégrante de l'activité enseignante (« Si on veut bien faire son métier, on est obligé. »)

### Vignette 7 - Athénée Françoise-Giroud – HTCF7

Remarque préliminaire : nous n'avons obtenu qu'un entretien avec la direction dans cet établissement scolaire. Les circonstances du changement de direction survenu entre le premier entretien qui a eu lieu en novembre et le second prévu en janvier ont justifié le retrait de cet établissement de l'échantillon.

L'Athénée Françoise-Giroud se trouve dans une ville industrielle du Hainaut. Elle comprend deux implantations, distantes de 350 mètres : la première est située au centre ville ; elle partage ses locaux avec l'enseignement secondaire. La seconde consiste en une petite implantation bordée d'arbres et de pelouses. Les publics des deux implantations sont différents, les parents de la petite implantation « ont plus d'exigences » que ceux de l'implantation centrale. La direction semble surchargée par les problèmes qui surviennent inopinément (4 événements pendant l'heure que nous passons au bureau) : des enseignants absents, un problème logistique et une vitre cassée par des élèves pendant la récréation de midi.

La direction a été nommée récemment avec le projet d'intégration qu'elle a mené comme enseignante détachée pendant 8 ans. Ce projet consiste à intégrer des élèves de l'enseignement spécial et à les amener à suivre le parcours ordinaire. Ce projet était développé dans une seule implantation, où le travail en équipe a été implanté, notamment grâce à une pédagogie du projet. Son projet actuel est d'une part, d'étendre le projet d'intégration aux deux implantations et, d'autre part, de rendre la concertation vitale aux yeux des enseignants puisque celle-ci ne se faisait, selon elle, seulement selon les affinités des enseignants, avant son arrivée. Pour rendre ces concertations professionnelles, un travail sur les référentiels a été entamé en concertation collective. Les classeurs « référentiels » de chaque élève se trouvent dans son bureau. Il semble évident pour cette direction, très active par ailleurs, de centraliser ces documents, cela constitue la mémoire du projet. De plus, ce sont des outils pour l'équipe enseignante et chacun peut venir les consulter, sans pour autant les perdre ou les égarer. Dans le même sens, elle insiste sur les rapports de concertation, qui constituent « des traces de décisions prises ». Au moment de l'entretien, l'objet de concertation est de trouver un accord sur « un discours à tenir avec les élèves et les parents sur des questions particulières ».

« Ce n'est pas facile », vu l'instabilité des équipes, le manque de confiance entre les enseignants qui ne se connaissent pas. La direction n'est pas satisfaite de la manière dont se passent les concertations, qui restent selon elle « trop partielles » et ne mobilisent que certains enseignants. Elle craint que ceux-ci aient l'impression de donner sans recevoir ». Pour atteindre ses objectifs, elle a conscience que « cela prendra du temps ». Par ailleurs, « cela reste trop axé sur les contenus ». Les différences entre les deux implantations sont également à considérer : les différences d'infrastructures, le manque de communication que la direction doit combler – elle passe chaque matin dans les deux implantations- mais aussi les vécus différents en ce qui concerne le projet. Entre les deux équipes, elle est consciente qu'« il y a des craintes » et qu'« il n'est pas facile d'oser prendre la parole ». Aussi, les équipes sont hétérogènes : dans certains cycles, ils partagent « la même philosophie et la même manière de travailler ». Dans le troisième cycle, les enseignants travaillent autrement : « un nœud de résistance ; ils travaillent de manière très individuelle ».

### Vignette 8 – Athénée Marcel-Pagnol - HTCF8

L'Athénée Marcel-Pagnol est situé dans une petite ville bourgeoise. Cette école fait partie d'un grand complexe éducatif. L'école fondamentale comprend au total 320 élèves. Elle se développe sur deux implantations, contrastées au regard des caractéristiques sociales de leur population. L'équipe pédagogique comporte 23 enseignants. L'équipe est majoritairement féminine. Les deux seuls enseignants masculins, récemment diplômés, partagent aussi le statut de « nouveaux » dans l'établissement. Le reste des membres de l'équipe fait preuve d'une expérience professionnelle de 10 à 25 ans.

L'organisation des classes est assez traditionnelle : un titulaire a une classe regroupant des élèves de la même année d'étude. Dans l'implantation principale, toutes les classes sont dédoublées. Dans l'autre implantation, seules les classes maternelles et les quatre premières années du primaire sont organisées. Là, ce sont des classes verticales<sup>39</sup>, faute d'élèves. Dans l'implantation principale, une autre organisation de classes a déjà été expérimentée, celle d'un assouplissement de titulariat où les enseignants se spécialisent et dispensent certaines matières aux deux groupes d'une même année d'étude. Mais « on y a renoncé. Ça ne donnait pas les résultats escomptés » nous dit la direction.

L'innovation pédagogique mise en place actuellement dans l'école se définit autour de la mise en œuvre d'une pédagogie par projet. Elle ne remet pas en question l'organisation traditionnelle des classes (un enseignant – une classe – un niveau). Pour la direction, « *c'est du Freinet sans le nommer, tous comptes faits,...* ». Cette dynamique implique les élèves dans des activités de projets de classe ou interclasses. L'approche globale de l'élève, le sens des apprentissages et l'ouverture des élèves sur le monde, sont les principes qui sont avancés pour justifier cette approche. Surtout « parce que ça génère des applications pédagogiques. » nous dit la direction.

<sup>39</sup> Une classe regroupe des élèves de deux années d'un même cycle (Rey et al., 2003).

Dans les classes, des tables ovales regroupent autour d'elles 6 à 8 élèves. Plusieurs tableaux et bibliothèques habillent les différents murs de la classe. Certains coins sont destinés à des activités particulières. Chaque élève tient à sa disposition un référentiel de français et de mathématique qu'il est amené à constituer au cours des six années d'étude primaire.

Dans cette école, le travail collectif des enseignants est annoncé comme faisant partie intégrante de la méthodologie d'enseignement centrée sur des projets. La concertation se fait à tout moment et rassemble les enseignants selon les projets auxquels ils ont souscrit pour leur classe, indépendamment de l'année d'étude et de l'implantation dont l'enseignant fait partie. Le travail collectif se fait sous forme de réunions planifiées plus ou moins à long terme, de rencontres à la salle des professeurs, autour de la photocopieuse, dans le bureau de la direction, par courrier électronique ou par téléphone. Il n'y a pas d'horaire établi ni de rapport demandé. La direction affirme : « Je vois les décisions prises, je vois le résultat ». Un projet fédérateur initié par elle est géré au quotidien par un enseignant détaché <sup>40</sup>de ses fonctions de bibliothécaire à cet effet. Celui-ci organise des réunions selon l'avancement du projet et les nécessités. Les autres enseignants se concertent selon les besoins des projets qu'ils mettent en place seuls ou en collaboration avec d'autres classes. Ces réunions non planifiées sont complétées de réunions plus systématiques. Ainsi, en début et en fin d'année, la direction organise une demi-journée d'évaluation de l'année en cours et de réflexion sur les perspectives pour l'année suivante. Il arrive que suite à quelques échanges informels entre professeurs, la direction organise aussi des réunions sur un thème pédagogique particulier : « *Il m'est arrivé de faire des réunions sur l'orthographe, par exemple ; si à un moment il y a un peu trop de problèmes de violence, ça pourrait être un sujet de réunion où on mettrait au point une attitude commune dans la cour* ». Ces réunions non planifiées sont complétées de réunions plus systématiques.

Le travail collectif répond à certaines règles : la planification d'un projet doit être présentée une fois par mois à la direction ; ce projet rassemble préférentiellement plusieurs classes ; tout projet doit arriver à son terme ; un voyage par an est prévu ; une réunion d'évaluation clôture chaque projet en présence des protagonistes internes et éventuellement externes à l'établissement.

La direction dit ne pas organiser de concertation en référence à l'obligation de concertation prévue par décret et ne pas se conformer aux circulaires. Par contre, un enseignant est détaché à la coordination de projets dans l'école. Dans ce cadre, celui-ci organise des moments de concertation entre enseignants concernés en fonction des nécessités et des étapes du projet. Lors de notre rendez-vous, nous avons assisté à quelques échanges de mises au point entre l'enseignant coordinateur et les autres, qui selon leurs heures de fourche venaient s'adresser à lui pour « avancer » dans le projet. Ce coordinateur mentionne également ses interactions avec la direction lorsqu'un doute, une question, une difficulté le contrarie. Il fait mention également de l'attention particulière qu'il porte aux nouveaux enseignants qui se fondent difficilement dans la dynamique du projet. De ce fait, il va régulièrement les solliciter et leur fixer des échéances sur des tâches concrètes. A ce propos, il est intéressant de souligner que la direction nous a informés et démontré par un exemple, son attention particulière à la « révision » des journaux de classe et à la planification des cours de ces nouveaux enseignants, notamment sur la pertinence entre les activités prévues et les compétences ciblées dans leur programmation de cours. En outre, d'autres projets sont autogérés par les enseignants qui sollicitent la direction selon les besoins.

Les planifications des projets, consignées et rassemblées par la direction pour vérification, manifestent l'adoption progressive d'un style particulier. Une manière de présenter les planifications des projets et les apprentissages visés, que les enseignants nomment « en araignée » semble se généraliser. Cette présentation est sensiblement différente d'un enseignant à l'autre et se modifie au fil du temps. Même si les enseignants se défendent d'avoir défini une manière particulière de présenter les projets, le concept de planification « en araignée » fait partie du langage commun. Un phénomène de diffusion de pratiques et de représentations se révèle aussi dans leur manière de programmer les apprentissages au cours de l'année. Lors d'entretiens individuels, les enseignants et la direction évoquent des exemples typiques auxquels ils ont systématiquement recours pour expliquer leur manière d'intégrer les apprentissages et le programme aux projets. L'exemple de la préparation de truffes pour le marché artisanal de fin d'année comme situation d'apprentissage des mesures ; et celui du calcul des horaires du voyage scolaire comme situation d'apprentissage de la vitesse sont à ce titre emblématiques.

La direction affirme que sa gestion porte davantage sur les relations interpersonnelles que sur le travail de concertation. Les voyages scolaires en sont l'instrument principal : pour elle, ceux-ci se justifient autant pour les élèves que pour les enseignants. Ils offrent des occasions de rencontres interpersonnelles en dehors du cadre scolaire et contribuent à la création d'un climat de confiance entre les enseignants. Elle y envoie notamment des enseignants peu habitués de se côtoyer.

Enfin, nous avons assisté à une réunion menée par la direction dont l'objet était d'établir l'inventaire de tous les projets menés au cours des trois dernières années. Le but était de les exposer à l'intention de partenaires étrangers en visite, à l'intention des parents et de responsables locaux. Cette réunion fut l'occasion d'exprimer et d'échanger dans une ambiance détendue, des expériences, des histoires vécues, des émotions entre les enseignants, notamment entre les anciens et les nouveaux. Ce fut également l'occasion de renforcer le sentiment d'appartenance à l'école et de valoriser cette identité d'établissement.

## Vignette 9 – Ecole Ste-Claire – HTLI9

Remarque préliminaire : nous n'avons obtenu qu'un entretien avec la direction dans cet établissement scolaire. Les circonstances du changement de direction survenu entre le premier entretien qui a eu lieu en novembre et le second prévu en janvier ont justifié le retrait de cet établissement de l'échantillon.

L'Ecole Ste-Claire est située dans une région rurale du Hainaut. Elle comprend six classes et une centaine d'élèves. Elle bénéficie d'une direction à mi-temps. Récemment elle comptait deux implantations. La « petite implantation », fermée aujourd'hui, comptait une classe maternelle et deux classes primaires. Malgré la demande des parents, le Pouvoir organisateur a été contraint de fermer cette

<sup>40</sup> Un enseignant est temporairement détaché de ses fonctions.

implantation, en raison de l'importance des travaux qui s'imposaient. Pendant la période du transfert des enfants, le projet pédagogique de l'équipe d'enseignants s'est centré sur l'intégration des enfants dans la « grande implantation ».

Actuellement, les concertations d'école traitent essentiellement du nouveau projet d'établissement, en préparation lors de notre visite. L'élaboration de ce nouveau projet s'est appuyée sur une intervention du coordinateur pédagogique qui, lors d'une journée, a animé une réunion diagnostique des besoins qui se faisaient ressentir. Le produit de cette concertation est résumé dans un organigramme qui décrit les axes de ce nouveau projet. Il est destiné au conseil de participation. Il est aussi affiché dans le hall de l'entrée de l'école. Ce processus satisfait la direction qui peut compter sur plusieurs types de ressources : le conseil de participation, le conseiller pédagogique, le comité de parents très actif. Elle fait également appel à des experts pour animer des réunions consacrées à un thème particulier (pour la pastorale, pour une formation sur le savoir écrire, etc.). Lors de notre visite, un module de sensibilisation sur le respect d'autrui était en cours, animé par des mamans. D'autres modules ont déjà été mis sur pieds à l'initiative du comité des parents (par exemple, concernant la sensibilisation au bruit). En ce qui concerne les projets des enseignants, ceux-ci ont décidé en concertation de se centrer davantage sur le savoir écrire. Ce choix est justifié en fonction des compétences et des affinités des enseignants. Une semaine de formation avec un expert a permis de mettre en commun des axes de travail et quelques outils. Parmi ces outils produits en concertation, les enseignants ont établi des banques d'exercices. Celles-ci trouvent leur usage essentiellement lors de remplacements ou d'absences d'enseignant.

Les enseignants se concertent officiellement en cycles, notamment pour établir la répartition du programme entre le 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> cycle. Ils se concertent également sur les temps de midi qu'ils partagent dans la classe d'un collègue. La discussion démarre souvent sur un mot ou une leçon inscrite au tableau : « On parle beaucoup entre nous. On voit quelque chose sur le tableau et cela suffit à déclencher la discussion : Et toi ? Comment tu fais ? ». Cette forme de concertation a lieu essentiellement dans les classes primaires. Par contre, la direction se plaint du manque d'affinité avec les enseignants des classes maternelles ainsi que de leur manque « d'engagement professionnel ». Elle pointe également la présence d'un enseignant, nommé, qui refuse systématiquement la participation à la concertation.

## Vignette 10 – Ecole St-Maxime – HTLI10

« L'Ecole St-Maxime » s'est développée récemment avec le soutien des parents et de son Pouvoir organisateur. Composée il y a une dizaine d'années de trois classes maternelles, elle comprend actuellement trois classes maternelles et six classes primaires. Elle ne souhaite plus « grandir ». Son projet particulier est certainement à la base de cette croissance rapide et heureuse. Plusieurs fois, pendant les entretiens, la direction et les enseignants évoquent « la chance qu'ils ont eue de pouvoir construire une école selon leur projet ».

Ce projet articule le travail en cycle et celui de différenciation. Maintenant une organisation des classes assez classique (un enseignant - une classe - une année d'enseignement), il se concrétise par des jeux en ateliers d'une part et, d'autre part, par la prise en charge individuelle et collective des élèves par deux enseignants polyvalents (24h répartie sur deux cycles). Lors de ces ateliers, les élèves des deux (ou trois) classes du cycle sont mélangés et participent à l'ensemble des activités autour de tables d'activités choisies en fonction des apprentissages faits en classe. Des parents sont invités à animer ces ateliers. Certaines modalités différencient les ateliers des différents cycles : la manière d'introduction des élèves dans les ateliers (progressive en 5/8), la manière de contrôler la participation des élèves aux différents ateliers (plus exigeante dans les années supérieures), la régulation des niveaux de difficulté, les buts poursuivis (évaluation, application, découverte des contenus à apprendre, l'exercice de compétences transversales). La construction du bâtiment a pris en compte ce projet en aménageant des espaces communs aux cycles et la possibilité de décloisonner les classes.

Les enseignants se concertent deux périodes par semaine où ils choisissent, transforment ou se réapproprient des jeux pour ces ateliers. Ils mettent au point les ateliers, choisissent les activités en fonction des apprentissages menés ou à mener, discutent de l'évolution des apprentissages des élèves pointant quelques difficultés cognitives ou d'attitude, et précisent les actions à mener. Ils se concertent sur d'autres projets tels que les séjours, les visites, l'organisation des activités parascolaires. L'enseignant polyvalent passe lors de ces concertations afin de mettre au point et d'évaluer ses actions avec certains élèves.

L'observation des interactions entre les enseignants confirme que les modes de communication spontanés correspondent à ceux définis formellement en concertation. Lors de ces concertations, les enseignants consultent la direction ou d'autres intervenants internes ou externes à l'école. Les enseignants des différents cycles ( 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> maternelle, entre 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> primaire) se rencontrent une fois par an pour le passage des élèves d'un cycle à l'autre. Quant à la direction, ancienne direction avec classe, elle se considère comme faisant partie au même titre que les enseignants du projet particulier qui constitue cette petite école. Elle ne cherche pas à savoir ce qui se passe dans les concertations de cycle. Elle organise la concertation d'école où elle mène le débat sur les difficultés rencontrées dans le travail de cycle, les projets en cours ou à envisager, les questions d'organisation, des formations, les informations à échanger...

## Vignette 11 - Ecole du Village – BWCO11

L'Ecole du Village est reconnue comme une école pilote pour le « 5/8 » qu'elle pratiquait déjà avant qu'il soit suggéré par décret. Une pédagogie active prévaut dans l'approche des apprentissages. L'organisation des classes a privilégié des classes verticales<sup>41</sup> dans le second et troisième cycles même lorsque celles-ci sont dédoublées : il y a par exemple deux classes de troisième/quatrième et deux classes de cinquième/sixième. Devant les difficultés organisationnelles et pédagogiques qu'impliquait le cycle 5/8, l'équipe pédagogique a choisi depuis quelques années de « revenir » à des classes par année d'enseignement. Ce type de décision pédagogique se fait avec l'ensemble des enseignants. « Je ne pourrais pas prendre ce genre de décision seule » nous dit la direction.

Selon la direction qui était auparavant enseignante dans la même école, la concertation fait partie des mœurs de l'école : « Je demande trois choses minimum aux enseignants : travailler à partir de méthodes de construction et non de transmission, travailler en cycle et en équipe. » nous dit la direction. Par contre elle n'intervient pas sur les contenus des concertations. Elle n'intervient que lorsque les enseignants le demandent. Elle considère que son rôle consiste à faire le lien entre les cycles. D'après la direction, l'obligation a été perçue comme « une punition » par les enseignants. Ici, ça (la concertation) n'a jamais posé problème parce que ça a l'air évident. Pourquoi imposer ? On n'a pas assez de boulot ? ». Mais cette obligation a eu pour effet de diminuer le temps de concertation. « Les gens ici se concertaient même plus que maintenant. Parfois jusqu'à 7h du soir. Deux à trois fois par semaine. Les enseignants des autres écoles ne voulaient pas venir travailler dans cette école. Ce n'était pas tenable. Le fait que ça soit institutionnalisé, la répartition des tâches est mieux, plus facile et chacun retourne avec ce qu'il a à faire. C'est mieux gérable maintenant (direction) ». « La régularité aide à l'organisation pour le planning, pour répartir la matière. Avant, c'était assez spécial, la concertation se déroulait pendant les heures de cours, et les élèves étaient pris en charge par des ASBL », confirme un enseignant.

Les enseignants se concertent essentiellement par cycles, le mardi entre 16h et 17h30. La juxtaposition des heures de concertations des différents cycles permet aux enseignants des différents cycles de se consulter le cas échéant. Le but de ces concertations est de mettre en commun la programmation des cours, leur préparation, leur évaluation des cours et l'évaluation des élèves. « Tout se passe comme si on n'était qu'un. Il n'y a que devant les élèves, que chacun se retrouve seul, mais c'est la même pièce qui est rejouée ». Le témoignage de l'enseignante entrée récemment en fonction est éloquent : « dans les autres écoles, quand j'arrivais, on me présentait la classe et on me disait voilà ! » Ici, j'ai été reçue par la direction qui m'a expliqué comment l'école fonctionnait, comment ils travaillaient. Elle m'a ensuite présenté aux collègues. Ceux-ci m'ont accueilli et intégré tout de suite à leur travaux (...). Dans cette école, tout se concertait. Il n'y a pas de différence entre « l'organisationnel et le pédagogique » nous dit la direction : « Le défilé du carnaval dans le village demande beaucoup de temps de préparation et beaucoup d'organisation. Toutefois, c'est un objet de travail pédagogique ».

## Vignette 12 – Ecole des Champs – BWCO14

Cette école d'un village rural du Brabant wallon comprend deux implantations, fréquentées par environ 260 élèves. Dans une des implantations, des classes verticales<sup>42</sup> sont organisées faute d'élèves. Dans l'autre implantation, l'organisation classique des classes prévaut. Cependant, le nombre hétérogène d'élèves par année, conduit les enseignants à former des classes verticales<sup>43</sup>.

Le travail de concertation dans l'école satisfait la direction qui trouve que « dans l'ensemble, il y a beaucoup d'échanges et de collaboration ». « Souvent les enseignants mangent ensemble sur l'heure de midi. Ils voient quelque chose au tableau et en discutent ». Le degré de collaboration entre les enseignants dépend néanmoins des cycles et des enseignants qui composent les équipes pédagogiques. Une fois par mois, la direction organise une concertation avec l'ensemble de l'équipe pédagogique des deux implantations. Elle soigne le confort et les modalités de la réunion : les enseignants disposent d'une collation et de boisson ; un ordre du jour a été établi et communiqué à l'avance ; les réunions sont minutées de manière à traiter des sujets avec efficacité. Enfin, l'objet de réunion est choisi avec attention. Le but est d'amener les enseignants à réfléchir sur leurs pratiques, d'échanger des idées et éventuellement de les motiver à tenter certaines solutions (« qu'ils sortent en disant : je vais essayer ça ! »).

A part quelques enseignants plus réfractaires à la concertation – un enseignant qui n'a pas participé à la réunion, présente un mot d'excuse pour se retirer avant la fin de la réunion-, tous les enseignants présents à la réunion à laquelle nous assistons participent avec enthousiasme : les avis se croisent, certains prennent des notes, d'autres écoutent attentivement et commentent en aparté les objets de discussions. Les enseignants font part des objets et finalités de leur concertation. L'analyse des réponses des élèves aux questions des examens cantonaux a réuni les enseignants des deux implantations par cycle pendant une journée complète. A partir de cette analyse, ils ont déterminé des priorités pour leur enseignement. L'enseignement de la conjugaison a fait l'objet d'un travail concerté suite aux difficultés que présentaient les élèves en sixième pour retenir les types de radicaux. Ils ont alors revu leur manière d'aborder les conjugaisons à partir de la troisième année. En maternelle, ils s'attachent à élaborer une « farde référentielle » que les élèves construiront au cours de son parcours scolaire. Cette farde symbolise pour eux la continuité des apprentissages.

## Vignette 13 - Ecole des Etangs - HTCO13

Dans l'école des Etangs, le directeur est confronté à deux problèmes. Le premier concerne l'organisation spatiale de l'école qui comprend trois implantations distantes de plusieurs kilomètres. Dans deux de ces implantations, plusieurs bâtiments sont séparés d'une centaine de mètres ou par une rue. Le second est relatif à « l'individualisme » de certains enseignants et leur « résistance » à travailler

<sup>41</sup> Une classe regroupe des élèves de deux années d'un même cycle (Rey et al., 2003).

<sup>42</sup> Une classe regroupe des élèves de deux années d'un même cycle (Rey et al., 2003).

<sup>43</sup> Une classe regroupe des élèves de deux années d'un même cycle (Rey et al., 2003).

ensemble. Afin de provoquer les rencontres entre enseignants des différents bâtiments et de favoriser la communication au sein de l'implantation, il évoque la place de la photocopieuse dans la salle des professeurs qui est aussi son bureau. A ces difficultés s'ajoutent celle de la communication entre les implantations (« pour déposer un document dans les implantations, cela me prend une demi-journée »), du temps à partager entre les exigences logistiques et pédagogiques et de l'hétérogénéité des publics scolaires d'une implantation à l'autre (par exemple, les demandes des parents).

Les finalités et les objets de concertation ainsi que la manière dont elle se passe dépendent de l'implantation. Dans une implantation, la concertation se met en place, sous l'influence de la direction. Certains enseignants de cette implantation cherchent des objets de concertation alors que d'autres défendent une position plus individuelle de leur travail de classe. Dans la seconde, c'est une habitude de se concerter, « c'est une mentalité ». D'ailleurs un projet, « la fabrication d'une marre », mobilise les enseignants de cette implantation depuis plusieurs années. En parallèle, ils définissent « un projet tous les ans, qui permet de travailler en collaboration ». Dans la troisième implantation, « c'est plutôt nouveau ». Depuis que cette implantation est rattachée à l'école, la direction tente d'y implanter des modalités de concertation. Néanmoins, les deux enseignants reconnaissent parfois se trouver en manque d'objet de conversation : « ils n'ont rien à se dire ».

Pour « rassembler les gens » dans un même projet d'école, la direction, avec l'aide de quelques enseignants de la seconde implantation, élabore un projet plus ambitieux en collaboration avec la commune. Elle a cherché les fonds nécessaires, a pris contact avec les instances communales et les institutions partenaires. Ce projet s'appuie en partie sur le projet « de la mare » de la seconde implantation et sur les ressources naturelles de la région, connue pour ses étangs. Elle espère ainsi mobiliser les « énergies » et produire une « dynamique » de concertation.

### Vignette 14 - Ecole de la Côte – BWCO14

L'école de la Côte est située en périphérie d'une ville commerciale importante du Brabant Wallon. Elle possède deux implantations distantes d'une cinquantaine de mètres dans un petit village aux airs campagnards. Elle est composée de 350 élèves issus d'un milieu socioculturellement aisé. La direction est confrontée à une perte d'élèves chaque année plus sensible, à une pression (trop) forte des parents et du Pouvoir organisateur en termes d'excellence et de tradition scolaire, ainsi qu'à une culture très compétitive et individualiste entre enseignants et élèves, qui rend parfois le climat assez lourd. Son but est d'instaurer un travail davantage coopératif entre les quinze enseignants. Il se concrétise par la mise au point d'une évaluation commune pour les classes dédoublées et par la participation à un projet parascolaire de comédie musicale, organisé au niveau de l'entité. A cette fin, elle organise les réunions de concertation avec l'ensemble du personnel où elle invite des personnes ressources. Avec le soutien de l'inspection, un projet lié au savoir lire et au savoir écrire se construit de manière transversale dans toutes les classes. La direction privilégie des concertations d'équipe pédagogique pour lesquelles elle établit l'ordre du jour. Les heures de concertation par cycle s'avèrent difficiles à organiser en raison du nombre élevé d'enseignants à temps partiel. La concertation est peu différenciée et fortement définie.

Lors de la réunion avec les enseignants, nous n'avons pas eu l'occasion de nous entretenir avec eux sur les objets et les modalités de leur concertation. Ceux-ci nous ont dit avoir profité de notre visite pour se concerter. Ils estiment ne pas avoir l'occasion de se retrouver en cycles. Nous les avons observés dans leur démarche de réflexion et de mise en commun des compétences liées à la « ligne du temps ».

### Vignette 15 - Ecole des Sentiers – HTCO15

L'école des Sentiers est composée de trois implantations distantes au maximum de deux kilomètres, réparties sur trois villages boisés et vallonnés de la périphérie d'une ville industrielle hainuyère. Elle comporte 20 enseignants et 390 élèves issus d'un public privilégié dans certaines implantations, avec davantage de difficultés socio-économiques dans d'autres. L'organisation des classes dépend de l'implantation. Dans l'implantation principale, les classes d'allure traditionnelle<sup>1</sup> sont parfois dédoublées vu la hausse d'élèves dont elle bénéficie. Certaines classes sont installées provisoirement dans des « porte cabines ». Dans la seconde, seules des classes maternelles sont proposées ; une pédagogie par projet y est instaurée. Dans la troisième, deux classes maternelles et trois classes primaires, verticales sont organisées. Cette organisation ne répond pas à un choix. D'ailleurs cette augmentation de population les met à l'étroit.

La direction, convaincue des bienfaits d'une pédagogie centrée sur les apprentissages promeut, avec l'appui de certains enseignants, des principes constructivistes et des principes relatifs à l'école active. Elle stimule la participation à des projets proposés à l'école en vue de situer les apprentissages. Dans cette école, les réunions collectives ont lieu deux fois par mois. Elles rassemblent tous les enseignants de toutes les implantations. Elles ont lieu de 15h30 à 17h30. La direction pour éviter des réunions sur des questions administratives (« des réunions-papiers ») et des pertes de temps, établit un horaire et un ordre du jour adressé aux enseignants. Souvent elle y invite des personnes ressources. C'est un lieu d'échange d'expériences, d'informations pédagogiques (résumé critique d'articles ou de livres lus), d'évaluation ou de préparation de projets. En première partie de la réunion, tous les enseignants suivent la réunion animée par la direction, et dans un second temps ils travaillent par cycle. En plus de ces réunions d'école, les concertations de cycle sont organisées dans chaque implantation un midi par semaine de 12h15 à 13h15, selon un horaire fixé. Là, les enseignants parlent des difficultés quotidiennes, de la manière d'y pallier. Ils se répartissent la matière, organisent un événement, préparent des ateliers (ateliers d'entraide). Les enseignants se réunissent aussi aux heures de fourche. Ils discutent de choses qui touchent les deux classes concernées, ou de l'organisation d'un projet particulier en cours (par exemple les classes de neige). La direction attire l'attention sur le fait qu'« il y a des enseignants qui font beaucoup d'heures : le week-end, ou certains jours jusqu'à 16h30 ». Elle ajoute qu'« avant (l'obligation de concertation), et encore maintenant, on ne parlait que d'école : à la récré, le midi, lors de souper chez l'un chez l'autre, il n'y avait ni obligation ni rapport ».

Lors d'une des réunions à laquelle nous assistons en fin d'année scolaire, l'ambiance est très tendue. L'équipe est susceptible d'être modifiée significativement par la réaffectation du personnel au sein de la commune. L'instabilité ressentie est double. La commune comporte plusieurs établissements et cette école plusieurs implantations. Il est question d'un changement d'école pour un enseignant et d'un changement de cycle, peut-être d'implantation, pour un autre. L'inquiétude et l'exaspération se lisent sur les visages. Les projets construits ensemble sont en sursis (l'enquête réalisée par les élèves sur leur quartier qui aboutit à une publication ; le choix des manuels et des méthodes de calcul ; le mode de fonctionnement de la concertation, son climat, la confiance instaurée avec le temps, les échanges gratuits de documents, d'information,...) L'objet de la réunion relatif à la préparation aux examens cantonaux est reporté. Influencés par notre présence (« puisque madame est là »), les enseignants maintiennent la réunion tout en modifiant son contenu : ils la rendent « plus routinière » et la limitent à des échanges et des commentaires sur un ensemble de documents pédagogiques rassemblés en vue de la préparation des classes vertes.

## Vignette 16 – Ecole du Parc – HTCO16

L'école du Parc est une école communale où seules les classes primaires sont organisées. Elle comprend 360 élèves répartis en 18 classes d'allure traditionnelle – un enseignant par classe et par année d'étude- et voit sa population s'accroître. L'école maternelle, implantée sur le même site, bénéficie d'une direction indépendante. Cette école est située à la limite d'une région réputée pour son industrialisation mais favorisée par son cadre agréable : un bois borde la route qui mène à l'école, un centre sportif et une piscine font officiellement partie de l'école. Le public de l'école, composé essentiellement des familles des quartiers avoisinants, est plutôt socio-culturellement favorisé.

L'actuelle direction définit son poste comme une fonction de transition. Elle succède à un directeur qui a marqué l'école de son empreinte pendant 18 ans et elle ne l'occupera au maximum 5 ans. Ancienne institutrice, sa réputation – « un caractère fort ! »-, ses compétences et son dynamisme sont reconnus par les enseignants et le Pouvoir organisateur. Ce sont selon elles, ces critères qui l'ont portée à la direction. Elle a inauguré avec un collègue un travail de concertation intense bien avant que la concertation soit obligatoire. Il lui avait été imposé par la direction de l'époque. Même si la divergence de leurs caractères ne présageait pas une collaboration facile, elle garde de cette expérience un souvenir extraordinaire, tant au niveau personnel que professionnel, et voudrait la diffuser au sein de l'établissement. Elle poursuit d'autres buts, dont celui d'introduire une approche différenciée des apprentissages. Celui-ci se concrétise par une procédure de remédiation organisée entre les classes, par la constitution de référentiels communs et de banques d'exercices. Son rêve est d'instaurer l'enseignement des langues en immersion mais elle est consciente des limites de temps imposées à sa fonction.

La direction participe aux réunions de concertation organisées par cycle, qui ont pour objet principal d'assurer la différenciation et la continuité des apprentissages. Les concertations et le travail de remédiation lui donnent peu de satisfaction. A propos des référentiels, elle déclare : « on fait vite, en deux heures on me sort trois fardes. C'est pas de la concertation ». Ce sentiment est partagé par les enseignants qui déclarent lors de l'entretien de cycle que « ça ne sert à rien ce qu'on fait ». Bien qu'ils semblent adhérer pour la plupart, aux principes pédagogiques instaurés dans l'école, ils expriment leur désaccord quant à la manière avec laquelle sont menées les concertations. Leur démarche est davantage régie par des critères d'affinités, de personnalité ou de complémentarité de compétences que de structure. Pourtant, ils reconnaissent que certaines équipes fonctionnent bien : les enseignants mettent en commun leurs pratiques de classes, leurs préparations, évaluent ensemble les résultats des élèves, les méthodes didactiques qu'ils mettent en place. Ils n'hésitent pas à entrer dans la classe de l'un ou l'autre, de s'asseoir au fond de la classe du collègue en heure de fourche, de « s'étriper » s'ils sont en désaccord et d'aller jusqu'au bout de leurs idées. Mais ces expériences s'avèrent limitées à certaines équipes.