

MODALITÉS ET SENS DES PRATIQUES COLLECTIVES DES ENSEIGNANTS AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Caroline LETOR et Michèle GARANT

FUCaM

Michel BONAMI

UCL

Questionnement

«Quel enseignant peut se vanter de n'avoir jamais concerté?» s'interroge un directeur d'école. Le fait que deux enseignants discutent ensemble de questions scolaires semble banal pour certains. Pour d'autres, cela reste anecdotique et peu significatif. L'instauration d'heures de concertation au sein des établissements scolaires suppose que la réflexion collective sur des pratiques et leur éventuelle remise en question, produit dans certaines conditions des améliorations de pratiques pédagogiques.

Éléments méthodologiques

Les données présentées dans cette contribution sont issues de la première étape d'une recherche en comportant trois. Des entretiens semi-directifs, individuels avec les directions et de groupe avec les enseignants (de la deuxième étape de l'enseignement primaire), ont été menés au sein de seize établissements scolaires des trois principaux réseaux, reconnus pour leur travail de concertation effectif par des témoins privilégiés (inspection, conseil pédagogique). Le recueil de données a été complété par une analyse de documents et par des observations de pratiques de concertation. L'analyse des données recueillies vise à faire émerger de manière inductive des catégories définissant les modalités, les objets et les finalités des pratiques de concertation observées. Elle nous conduit à proposer des axes de description différenciée de ces pratiques qui sont illustrés d'exemples issus des écoles visitées.

Pratiques de concertation : axes de description différenciée

La concertation ne se réduit pas à une pratique unique et uniforme. Elle est insérée dans un contexte socio-historique, organisationnel et pédagogique de l'établissement à partir duquel les acteurs lui donnent sens. Sur la base de la description des modalités, des objets et des finalités de concertation (LETOR, GARANT et BONAMI, [2005]), nous mettons en évidence certains axes dont les pôles sont définis à l'aide d'éléments concrets tirés des écoles visitées, citées sous des noms d'emprunt.

La formalisation des pratiques de concertation.

Le degré de formalisation de la concertation diffère d'un établissement à l'autre. Dans la plupart des établissements visités, le travail en équipe est formalisé en réunions dans un horaire. A l'école St-Joseph, le calendrier des concertations est affiché dans le bureau de la direction ; les différentes modalités de concertation définies y sont mises en évidence. Toutefois, une école parmi les seize visitées l'athénée Marcel-Pagnol se défend de formaliser

en réunions le travail en équipe. La concertation est dite «informelle», quoique organisée intentionnellement comme telle.

Les modalités de concertation : différenciation, articulation et planification

Dans certaines écoles, les manières d'organiser le travail collectif s'avèrent *non différenciées* : les enseignants parlent de «la concertation» sans distinguer la diversité des pratiques qui sont susceptibles d'être observées. Dans d'autres établissements, les équipes enseignantes *différencient* les modalités de concertation. Elles les identifient et les déclinent en «réunions du personnel», en «concertation par année», par «cycle ou intercycles», en «concertation d'implantation» ou encore «d'école ou d'entité». Il arrive que certaines modalités soient articulées entre elles. D'autres modalités ne sont pas articulées et se déroulent indépendamment les unes des autres : elles s'organisent *en parallèle*, comme à l'école des Etangs où chaque implantation poursuit ses propres projets. Selon les établissements et selon les modalités de concertation, la planification du travail collectif se fait à *plus ou moins long terme* et de *manière plus ou moins flexible*.

Le rapport à l'obligation de concertation

La formalisation du travail en équipe répond en partie à l'obligation de concertation et pourrait être considérée comme de la «concertation officielle». C'est le cas dans certains établissements scolaires où ces pratiques ont été *initiées suite au décret*. Ailleurs, les équipes enseignantes et/ou la direction se défendent de reconnaître le travail de concertation comme une réponse à l'obligation, invoquant le fait qu'elles se concertaient *de leur propre initiative*, bien avant l'obligation décrétable. Celle-ci est appréhendée soit comme une contrainte dénaturant l'initiative collective soit comme un élément structurant le travail de concertation : ainsi, à «l'école du Village» l'on insiste sur la culture de travail collectif propre à l'établissement tout en reconnaissant l'effet bénéfique de l'obligation dans la réorganisation des heures de concertation.

Le degré de centralité des objets traités avec les pratiques pédagogiques en classe

Quels que soient les objets de concertation, les équipes se distinguent entre elles quant au degré de «centralité» des objets de concertation. Cet axe décrit la mesure selon laquelle les objets traités en concertation touchent le cœur du travail de l'enseignant dans sa classe permettant de discuter ouvertement de leurs pratiques de classe ou, à l'opposé, la mesure selon laquelle les objets traités demeurent plus «*périphériques*» au travail de classe, laissant les enseignants se mettre d'accord sur des référents externes à leur pratique en classe : des objectifs pédagogiques, la répartition du programme, des évaluations communes ou des projets communs. Ainsi, à l'école du Village, 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. Par contre, à l'école Ste-Elisabeth, les enseignants se mettent d'accord sur des points de référence - le programme, des questions communes par année d'étude- tout en maintenant une réserve certaine sur ce qu'ils font en classe.

Les finalités assignées à la concertation : entre mise en commun et répartition

Au-delà des objectifs annoncés par les enseignants et des finalités perceptibles dans leurs représentations, les équipes déclarent de manière générale rechercher le *partage des pratiques*. A l'analyse, il s'avère que ce partage correspond chez certains à l'idée de mise en commun alors que chez d'autres il signifie répartir des objets pédagogiques. La *mise en commun des pratiques* au sein des équipes éducatives peut revêtir dans sa version la plus forte un caractère fusionnel : «on se comprend à demi-mot» (école du Parc). Cette mise en commun comprend les temps de classe et le temps hors classe : «on travaille tout le temps à trois ; les élèves ont les mêmes leçons, le planning, les exercices, les préparations de cours, les contrôles, tout» (école Ste-Elisabeth). La *concertation comme répartition* consiste à poser des balises communes, à planifier

des séquences de cours et des évaluations communes. On y cherche à informer, à «se tenir au courant de ce qui s'est fait» (athénée Victor-Hugo) dans le but de diviser les tâches et les contenus et de se les répartir.

Conclusion et perspectives

La grande variété des pratiques de concertation mise en évidence dans cette analyse, est plutôt surprenante dans la mesure où l'échantillon est relativement restreint et choisi à partir des mêmes critères de «bonnes pratiques de concertation» par des témoins privilégiés dans le contexte de l'obligation décrétole de concertation. Ces axes de différenciation nous permettent d'ébaucher le champ des possibles quant au travail de collaboration entre enseignants au sein d'un même ; établissement. Sur cette base, un ensemble de questions viennent se greffer quant à la gestion de ce travail de collaboration et à la production de connaissances au sein de l'établissement scolaire et à l'amélioration des pratiques pédagogiques.

Bibliographie

LETOR, C., BONAMI, M., GARANT, M., [2005]

Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local. Rapport intermédiaire, Communauté française.
http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/109/rapport_final.pdf

LETOR, C., BONAMI, M., GARANT, M. [2005]

Des pratiques de concertation dans les établissements scolaires à l'apprentissage organisationnel.
http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/109/synthese/article_synthese.pdf