

Pratiques de collaboration et construction collective de connaissances au sein de l'établissement scolaire :

Inventaire de pratiques de collaboration, dynamiques d'apprentissage organisationnel et pistes d'action

Article de synthèse
Letor Caroline

Introduction

Pratiques de collaboration

Collaborer, coopérer, se concerter : les termes qui font allusion au fait de travailler ensemble ne manquent pas. Toutes ces expressions ne recouvrent certes pas les mêmes réalités. Collaborer se réfère à l'action de travailler avec d'autres à une œuvre commune (Larousse, 2006). Coopérer signifie agir conjointement ou appartenir à une même entreprise. Se concerter sous-entend le fait de s'entendre pour agir ensemble.

Dans le contexte législatif actuel en Belgique francophone, le terme concertation a pris un sens particulier dans les écoles, celui d'obligation de réunion. En effet, celle-ci y fait l'objet d'une obligation légale selon laquelle les enseignants sont « invités » à travailler ensemble 60 heures par an. Cette mesure s'inscrit dans un ensemble de réformes visant la professionnalisation des enseignants et l'amélioration des pratiques pédagogiques. Ce contexte constitue pour les auteurs¹ de cette recherche, un élément de contexte à prendre en considération.

Ce contexte constitue aussi une opportunité de pouvoir examiner un éventail de modalités de travail de collaboration tout en tenant compte de la manière dont les équipes enseignantes se sont appropriés l'obligation de se concerter. Dans une perspective exploratoire, nous avons choisi l'acceptation la plus large, nous centrant sur les pratiques de collaboration afin de saisir comment les enseignants travaillent ensemble et de comprendre les conditions socio-organisationnelles qui permettent de produire des connaissances et de les transférer au sein de l'établissement.

" Quel enseignant peut se vanter n'avoir jamais concerté ? ²" s'interroge un directeur d'école. Le fait que deux enseignants discutent ensemble de choses scolaires semble banal pour certains. Pour d'autres, le travail de collaboration reste anecdotique et peu significatif. Dans une perspective normative, les pratiques de collaboration font l'objet de qualifications selon qu'elles répondent aux

¹ Cet article repose sur les résultats de la recherche Garant, M., Bonami, M., Letor, C. (2004-2006). Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local. *Recherche en éducation*, Ministère de l'éducation, Communauté française. L'ensemble des documents sont disponibles sur la page suivante : <http://www.enseignement.be>.

² Extrait de l'entretien avec le directeur d'une l'école de la Communauté française, appelée pour la recherche " l'école Victor-Hugo ".

normes décrétées, à une profondeur de remises en question, à des objets ou des finalités pédagogiques. Notre premier objectif est de décrire les réseaux de collaboration formelle et informelle présents au sein des établissements scolaires, leurs modalités et leurs objets. Nous avons envisagé a priori toute modalité de collaboration : les conversations informelles, les réunions programmées, les échanges de documents, l'élaboration de projets spontanés ou institués, l'organisation d'activités, quels qu'en soient les objets, les finalités (pédagogiques, administratives ou organisationnelles) ou les acteurs qui y participent (enseignants, directions, inspections, conseillers pédagogiques, experts, parents, conseil de participation, etc.).

Construction collective de connaissances

Au-delà de la description des pratiques de collaboration, la recherche vise à comprendre dans quelles conditions celles-ci contribuent à la production, à l'extension et à la pérennité de connaissances au sein de l'établissement scolaire. Le fait de travailler ensemble permet aux enseignants dans certaines conditions, de remettre en question leurs pratiques pédagogiques et de produire des améliorations qui prennent la forme de pratiques, d'outils, de dispositifs, de projets, etc. Au cours des interactions, ces connaissances peuvent être transférées, réappropriées et s'étendre au sein de l'établissement (ou parties de l'établissement). Pour cerner la construction collective et organisationnelle de connaissances au sein des établissements scolaires, nous avons choisi de mobiliser le concept d'apprentissage organisationnel.

Sur la base des travaux de Schön et Argyris (2002), de Nonaka et Takeushi (1997) ou encore de Bouvier (2004) nous définissons l'apprentissage organisationnel comme un *processus collectif et – organisé- d'acquisition de compétences permettant d'agir de façon plus appropriée et durable au regard des objectifs de l'organisation et des transformations de son environnement* (Letor et al., 2006). Cette "dynamique collective durable" implique des modes partagés d'analyse et de compréhension de situations et des modes partagés d'action, de préparation et d'évaluation de celle-ci.

Nous posons comme hypothèse que des transformations de pratiques, durables et transmissibles au sein d'un établissement, sont le résultat : d'une part, d'un processus collectif d'apprentissage qui remet en question et transforme les "théories d'usage", implicites à l'action, par un processus d'objectivation et de confrontation autour d'objets mobilisateurs ; d'autre part, d'un processus de « traduction » impliquant des appropriations successives de la part des acteurs, selon leurs positions et intérêts dans l'organisation (Callon, 1986, Bernoux, 2004).

Pour comprendre ce phénomène, nous cherchons à identifier les dimensions et les facteurs qui permettent l'émergence et le développement au sein de certaines organisations (ou parties d'organisations) de ce processus d'apprentissage au sein de l'organisation scolaire. Nous avons retenu parmi ceux-ci, l'étude des conditions sociocognitives (les représentations sociales, les croyances, les connaissances produites), socio-organisationnelles (le climat d'établissement, de collaboration, le leadership, les réseaux internes et externes à l'établissement, l'organisation des classes) en tenant compte des conditions macrosociales (l'environnement légal, économique et social) et socioprofessionnelles (logiques professionnelles, identité et développement professionnel des enseignants).

Trois étapes de recherche et une étape de développement

La recherche s'est développée en trois étapes. Au cours de la première étape, nous avons interviewé 16 équipes enseignantes appartenant à des établissements où les pratiques de collaboration semblaient effectives. Dans la seconde étape, nous avons mené une observation de type ethnographique au sein de 3 établissements où, aux yeux des équipes enseignantes, se produisent des dynamiques positives de collaboration. Dans la troisième étape, nous avons interrogé 204 enseignants et directions issus d'un échantillon d'établissements volontaires, au moyen d'un questionnaire construit sur base des résultats des deux premières étapes.

Cette recherche s'est poursuivie dans le développement d'outils destinés aux enseignants et aux directions des établissements scolaires. Sur base des résultats de recherche, un dispositif d'analyse des pratiques de collaboration a été conçu et testé auprès d'équipes enseignantes volontaires.

Plan du document

Cet article comprend trois parties. Nous examinons d'abord l'éventail des modalités des pratiques de concertation rapportées et observées dans les établissements scolaires de l'échantillon. Les analyses des entretiens menés auprès des équipes éducatives (1^è étape) permettent de tracer des axes de différenciation des pratiques de collaboration. Les résultats de l'enquête par questionnaire (3^è étape) complètent ces données. Ensuite, nous présentons une proposition de modèle d'apprentissage organisationnel, construite autour de 7 principes théoriques identifiés en confrontant les analyses de cas (2^è étape) aux principes dégagés de la littérature scientifique de référence. Nous les illustrons de pratiques de collaboration observées sur le terrain, sous forme de vignettes. Cette analyse permet de dégager en quoi et dans quelles conditions socio-organisationnelles des pratiques de collaboration impliquent un processus d'apprentissage organisationnel. Enfin, nous présentons le dispositif conçu et testé dans des écoles.

Contrairement au schéma convenu dans le monde scientifique, nous exposons les résultats de recherche sans faire état du contexte législatif dans lequel l'obligation de concertation est inscrite et des choix théoriques et méthodologiques opérés. Les lecteurs intéressés par ces aspects trouveront quelques éléments en annexe du document. Pour une analyse plus approfondies des aspects théoriques et méthodologiques qui ont guidé la recherche, nous les invitons à consulter les rapports de recherche. Ils y trouveront également l'intégralité des résultats et l'ensemble des outils développés.

1. Inventaires des modalités de collaboration et conditions socio-organisationnelles

1.1. Modalités de collaboration

Dans la plupart des écoles visitées (1^e étape), les périodes de concertation sont planifiées dès le début de l'année, souvent en interaction avec les enseignants. Dans quelques écoles, le calendrier des concertations est affiché dans le bureau de la direction et/ou dans la salle des professeurs ; les différentes modalités de concertation définies sont mises en évidence : concertation d'années, de cycles, d'implantation, d'école, du personnel, ...

L'école des Sentiers³ (390 élèves) comporte trois implantations distantes de quelques kilomètres. Dans la première implantation les classes sont dédoublées. Dans la deuxième, seules les classes maternelles sont représentées. Dans la troisième, tous les niveaux d'étude sont organisés en classes verticales rassemblant les élèves par cycle d'étude. Les réunions de concertation d'école ont lieu deux fois par mois. Elles rassemblent tous les enseignants des trois implantations. Elles se déroulent de 15h30 à 17h30. Une première partie est commune à l'ensemble des enseignants et traite de thèmes proposés par la direction. La seconde partie voit les enseignants se réunir par cycle d'enseignement. A travers ces réunions, la direction voudrait insuffler un mouvement de collaboration en vue d'instaurer une pédagogie axée sur l'activité de l'élève et la différenciation des apprentissages. De plus, des réunions de concertation de cycle sont organisées un midi par semaine de 12h15 à 13h15 selon un horaire fixé par la direction, que les enseignants modifient en fonction des circonstances et des projets poursuivis. Dans la troisième implantation, des réunions sont organisées entre les cycles. Nous avons observé que certains enseignants de l'implantation principale rejoignent spontanément ces réunions.

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

A l'athénée Marcel Pagnol⁴ (250 élèves) le travail collectif des enseignants est annoncé comme faisant partie intégrante de la méthodologie d'enseignement centrée sur des projets. La concertation se fait à tout moment et rassemble les enseignants selon les projets auxquels ils ont souscrit pour leur classe (indépendamment des années d'étude et des implantations dont ils font partie). Dans cette école, aucun horaire ne fixe l'organisation des concertations mais les horaires des cours spéciaux permettent de prévoir certains arrangements. La concertation est néanmoins régulée par le soutien vigilant de la

³Vignette réalisée sur base des entretiens avec la direction et les enseignants d'une école communale, appelée dans cette recherche " l'école des sentiers ".

⁴Vignette réalisée sur base des entretiens avec la direction et les enseignants d'une école de la Communauté française, appelée pour la recherche " athénée Marcel Pagnol".

direction et par les règles instaurées dans le cadre de la pédagogie par projet : la planification d'un projet doit être présentée une fois par mois à la direction ; ce projet est susceptible de rassembler plusieurs classes ; les projets doivent être réalisés dans des délais raisonnables ; tout projet doit arriver à son terme. Un voyage est organisé chaque année afin de fédérer plusieurs projets et plusieurs classes. Une réunion d'évaluation clôture chaque projet en présence des protagonistes internes et éventuellement externes à l'établissement. La coordination du projet est déterminée selon les compétences des personnes qui s'y participent.

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

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

1.2. Objets de collaboration

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

La diversité des objets traités, observés dans le premier échantillon, se vérifie dans l'étude par questionnaire (voir tableau 1). Lorsque l'on demande aux enseignants et aux directions, à partir du questionnaire construit sur base des objets relevés lors des entretiens, *quels sont les objets examinés* en collaboration et d'en estimer la fréquence, celui qu'ils retiennent comme l'objet le plus fréquemment discuté se rapporte de toute évidence à des questions personnelles et de vie quotidienne⁵. Ils sélectionnent ensuite un ensemble d'objets qui se rapportent aux relations qu'ils entretiennent avec les élèves, les parents et leurs collègues. Un ensemble relatif à des objets à caractère pédagogique et concret se dessine en troisième lieu. Les contenus des programmes, le fonctionnement de l'établissement et les questions d'évaluation ainsi que le projet d'établissement apparaissent comme les objets les moins souvent discutés en collaboration.

Lorsque l'on demande aux enseignants quels objets *devraient être traités* en collaboration, l'ordre de ces objets est modifié. Les enseignants et directions citent en premier lieu des projets à caractère

⁵ Il pourrait paraître surprenant que les sujets de l'échantillon répondent aussi manifestement à l'encontre de toute désirabilité sociale. Ces résultats nous confortent sur la sincérité avec laquelle les sujets ont répondu au questionnaire et sur la fiabilité des données.

pédagogique, les difficultés rencontrées avec certains élèves, la constitution de référentiels communs, leurs pratiques de classes, l'échange d'information pédagogique et des projets concrets avec leur classe. Par contre, les questions relatives à leurs relations avec les parents et les collègues apparaissent en fin de classement. Les contenus des programmes, le projet d'établissement et les questions de fonctionnement de l'établissement scolaire restent à leurs yeux non prioritaires.

Tableau 1. Objets de collaboration (N= 204)

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

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

A l'analyse des entretiens (1^è étape), il est possible d'établir un axe qui distingue dans quelle mesure les objets traités en collaboration touchent *directement le cœur du travail de l'enseignant* dans sa classe ou restent plus "*périphériques*" à celui-ci, ne les touchant qu'*indirectement*. A ce propos, l'analyse des données du questionnaire (tableau 2) montre que les enseignants et les directions considèrent qu'en réunion de concertation il est aisé d'aborder les difficultés rencontrées en classe, même si ces mêmes enseignants ne sont pas aussi assertifs pour infirmer la proposition inverse, de garder une certaine réserve sur son activité de classe.

Tableau 2. Objets des réunions (N=204)

	Moyenne	Déviati on standard
Il est aisé de parler ouvertement des difficultés rencontrées dans la manière d'aborder une matière ou une activité pédagogique avec ses élèves.	3.14	0.84
Chacun garde une certaine discrétion en ce qui concerne ce qu'il fait en classe.	2.40	0.92

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

Si l'on examine le climat de réunion de collaboration (tableau 3) comme une des conditions qui permettent de parler ouvertement en réunion, les données montrent que l'ambiance des réunions est en

général détendue et que les échanges sont plutôt francs. Cependant, l'analyse de ces données laisse penser que l'acceptation des conflits d'idées et la généralisation des débats sont moins évidentes au cours de ces réunions. Aussi, elle confirme la difficulté d'ouvrir le débat sur tous les sujets ainsi que la présence de tabous (sujets à éviter en concertation).

Tableau 3. Climat de collaboration (N= 204)

	Moyenne	Déviati on standard
L'ambiance de réunion est plutôt détendue	4.84	1.44
Les échanges sont plutôt francs	4.20	1.42
Les conflits d'idées sont acceptés	3.83	1.62
La participation des enseignants aux débats est généralisée	3.64	1.65
Tous les sujets sont susceptibles d'être discutés en concertation	3.14	0.84

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

1.3. Finalités de la collaboration

La concertation et le travail collectif qu'elle suppose fait référence à *la mise en commun des pratiques* des enseignants au sein des établissements scolaires. Cette mise en commun est comprise et appliquée différemment dans les établissements que nous avons visités (1^e étape). Il y a d'abord la question du droit à l'autonomie pédagogique et individuelle, " en sixième, on ne rigole pas, on a des responsabilités⁶" plus ou moins convergentes avec les recommandations prônées par les réformes et celles soutenues dans le projet d'établissement. Ce droit à la différence est consacré dans l'expression " respect des personnalités⁷". En dehors des individualités, le partage des pratiques recouvre différentes modalités que l'on pourrait disposer sur un axe allant du pôle *répartition des pratiques de travail enseignant en classe* à celui de *mise en commun de ces pratiques*. Dans certaines équipes enseignantes, les concertations ont pour objet de délimiter la matière afin de la répartir entre collègues d'années d'étude différentes ou de s'accorder sur des objectifs communs et de laisser ensuite à chacun les moyens de les atteindre. La concertation consiste alors à définir des *minima communs*. A l'inverse, on trouve des équipes qui cherchent par la concertation à mettre en commun un maximum d'aspects de la vie scolaire allant du matériel au vécu de classe en passant par des référents, des préparations, des méthodes. Certaines collaborations dépassent le partage des aspects strictement professionnels : " on partage tout, on fait tout ensemble, ...⁸" ; " certains se retrouvent le week-end ...⁹".

Tableau 4. Objectifs des réunions (N=204)

	Moyenne	Déviati on standard
Dans nos réunions, il est admis que chaque enseignant est libre d'agir comme il l'entend dans sa classe.	3.13	0.91
Du point de vue pédagogique, mes collègues et moi, nous cherchons à mettre en commun nos pratiques de classe.	2.85	0.87

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

⁶Extrait de l'entretien avec les enseignants d'une l'école de la Communauté française (HCF5) surnommée pour la recherche " l'athénée Marguerite Yourcenar ".

⁷Nous retrouvons cette expression dans plusieurs écoles.

⁸Extrait de l'entretien avec les enseignants BWCO11 appelée de " l'école du village ".

⁹Extrait de l'entretien avec la direction de BWCO11 appelée de " l'école du village ".

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

1.4. La collaboration : entre obligation et exercice professionnel

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

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

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

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

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

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

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

A L'école St-Maxime¹⁰ (220 élèves), les enseignants se concertent deux périodes par semaine par cycle d'enseignement. Ces réunions se déroulent, en accord avec l'équipe enseignante, pendant la journée scolaire. Cette organisation est possible grâce à l'arrangement des horaires des professeurs de cours spéciaux (éducation physique et cours philosophiques). Ces modalités de collaboration s'inscrivent dans les principes fondamentaux du projet de l'école. Celui-ci articule le travail en cycle et le travail de différenciation. Tout en maintenant une organisation des classes assez classique (un enseignant - une classe - une année d'enseignement), il se concrétise par des jeux en ateliers d'une part et, d'autre part, par la prise en charge individuelle et collective des élèves par deux enseignants polyvalents (24h réparties sur deux cycles). Dans ce cadre, les réunions de collaboration ont pour objet essentiel la préparation des ateliers. Un enseignant polyvalent intervient au cours de ces réunions en fonction des actions à mener avec certains élèves. Il arrive que, lors de ces réunions, les enseignants consultent la direction ou d'autres intervenants internes ou externes à l'école. En plus de ces réunions, les enseignants des différents cycles se rencontrent une fois par an pour le passage des élèves d'un cycle à l'autre. Quant à la direction, ancienne direction avec classe, elle ne cherche pas à savoir ce qui se passe dans les réunions de cycle. Elle organise la concertation d'école où elle coordonne le débat sur les difficultés rencontrées dans le travail de cycle, les projets en cours ou à envisager, les questions d'organisation, des formations, les informations à échanger...

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

¹⁰ Vignette réalisée sur base des entretiens avec la direction et les enseignants d'une école libre appelée dans cette recherche " l'école St-Maxime ".

Tableau 6. : Présence de la direction par type de collaboration (N= 204)

	La direction n'est pas présente		La direction est présente	
	Laisse la liberté aux équipes	Se tient informée	Ne coordonne pas les réunions	Coordonne les réunions
Réunions d'école	7,4%	2,1%	3,2%	87,4%
Réunions du personnel	3,5%	10,5%	1,8%	84,2%
Réunions d'implantation	6,8%	9,1%	4,5%	79,5%
Réunions intercycles	53,4%	24,7%	1,4%	20,5%
Réunions de cycle	52,1%	29,8%	4,3%	13,8%
Réunions d'année	50%	17,7%	32,3%	0%

Le tableau 6. fournit les pourcentages des réponses par type de réunions.

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

Lors de nos visites d'établissements (1^e étape), les équipes ont émis leurs doutes quant à l'efficacité du travail de collaboration en général et des réunions de concertation en particulier. Elles ont évoqué le caractère bureaucratique des réunions et leur faible pertinence. Afin de corroborer ces impressions, nous avons posé une série de questions qui ont trait à ce sentiment (tableau 7.) Les données montrent un sentiment manifeste et général d'efficacité, et en même temps de satisfaction des équipes enseignantes. Ces résultats surprenants pourraient être compris en partie par la désirabilité contenue dans les questions. Néanmoins, il semble que les enseignants et les directions aient répondu de manière nuancée à l'ensemble du questionnaire et parfois même à l'encontre de toute désirabilité sociale¹¹.

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

	Moyenne	Déviations standard
Ces réunions de travail contribuent à créer un esprit de solidarité dans l'école	4.61	1.4
Les enseignants sont prêts à s'y investir	4.59	1.3
Ces réunions de travail contribuent à produire des connaissances communes entre les enseignants	4.56	1.3
Ces réunions de travail contribuent à améliorer les pratiques d'enseignement	4.43	1.4
Ces réunions ont du sens	4.42	1.3
Ce sont des temps de travail efficace	4.39	1.3
Les objets de travail sont pertinents	4.35	1.4
Moyenne générale	4.47	1.1

Le tableau 7. fournit les moyennes et les déviations standards des échelles d'attitude en 6 positions où 1= pas du tout d'accord, 6= tout-à-fait d'accord.

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

Les faibles moyennes sur la question de l'efficacité (tableau 8.) laissent penser que les réunions de concertation ne s'avèrent pas en général des vecteurs de prise de décisions, moins encore des dispositifs de suivi des débats ou des ressources pédagogiques. Pour comprendre la disparité entre le sentiment fort d'efficacité et la faible efficacité, nous pouvons d'abord attirer l'attention sur le fait que la première série de questions (sentiment) ont été posées à propos de toutes les formes de

¹¹ Cf. objet le plus fréquemment discuté en collaboration : des questions personnelles.

collaboration, y compris la collaboration informelle tandis que les suivantes (efficacité des réunions) ne concernent que les réunions de concertation. Nous pouvons ensuite examiner quelques conditions socio-organisationnelles, notamment l'organisation de ces réunions :

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

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

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

Les données sur l'organisation des réunions (tableau 9) montrent que celles-ci répondent à un canevas planifié et documenté souvent coordonné par la direction. La participation des enseignants à ce canevas est par contre, pratiquement absente.

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

	Moyenne	Déviations standard
un ordre du jour est établi et communiqué à l'avance.	3,00	1,04
la direction conduit la réunion (tout ou en partie).	2.65	1,00
des documents sont remis avant ou pendant la réunion.	2.54	0,95
des rôles sont assignés (prise de notes, gardien du temps...).	2.23	1,11
des tâches ont été assignées au préalable en vue de préparer la réunion.	1.85	0,84
un enseignant conduit la réunion (tout ou en partie).	1.74	0,91

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

Lorsque l'on examine les corrélations entre les conditions de collaboration mises en évidence et l'efficacité perçue ou effective du travail de collaboration¹², il apparaît que le facteur de *sentiment d'efficacité*¹³ est corrélé positivement avec le facteur de *climat de collaboration*¹⁴ ($r=0.56^{**}$) et, dans une moindre mesure, avec le facteur de *concertation effective*¹⁵ ($r=0.36^{**}$) et le facteur d'*indépendance et d'autonomie de l'enseignant*¹⁶ ($r=0.27^{**}$). Il ne l'est pas avec le facteur d'organisation des réunions ($r=-0.09$, n.s.) Ces relations fournissent quelques indications quant aux conditions de collaboration dans le contexte scolaire, montrant qu'une organisation strictement processuelle des réunions ne suffit pas à créer une dynamique porteuse de sens pour les enseignants ; que, si le climat de collaboration est important, l'est également la prise en compte des éléments professionnels, tels que la recherche de mise en commun des pratiques, le respect d'une marge d'autonomie des enseignants et la mise en place de conditions qui permettent de débattre ouvertement .

¹² Des facteurs ont été extraits sur les échelles de données par analyse factorielle. Le traitement de ces données est disponible dans le rapport (op.cit.)

¹³ Facteur extrait des échelles de sentiment d'efficacité (tableau 7)

¹⁴ Facteur extrait des échelles de climat de collaboration qui synthétise les variables " franchise des débats, débats généralisés, aisé de parler des difficultés (ouverture), ambiance détendue " (tableau 2 et 3)

¹⁵ Facteur extrait des échelles d'efficacité des réunions de concertation (tableau 8)

¹⁶ Facteur extrait des échelles " libre d'agir, mise en commun des pratiques, conflits acceptés " (tableau 4 et 3)

2. Dynamiques d'apprentissage organisationnel au sein des établissements

Sur la base des référents théoriques (Argyris & Schön, 2002, Nonaka & Takeushi, 1997, Alter 2000) et des premières données de recherche, l'on a tenté de dégager quelques pistes et quelques caractéristiques du processus d'apprentissage organisationnel qui puissent être soumis à une démarche d'observation (élaboration progressive d'indicateurs). Ces éléments sont rassemblés et organisés en une proposition de modélisation articulée autour de principes élaborés par allers et retours entre nos référents théoriques et des émergences issues de nos observations de terrains. Dans l'état actuel de nos recherches, 7 principes sont définis.

Rappelons qu'au travers du concept d'apprentissage organisationnel, nous cherchons à identifier des dimensions de processus qui permettent l'émergence et le développement au sein de certains établissements (ou parties d'établissements) 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). Nous portons notre attention tant sur les processus de production de connaissances réalisée par les personnes en interaction que sur les processus de gestion (codification, stockage, diffusion, etc.) de ces connaissances au sein des différentes parties de l'organisation. En ce sens, l'apprentissage organisationnel trouve son prolongement dans le courant du management des connaissances (knowledge management, Bouvier, 2004, Prax, 2003). Outre les aspects sociocognitifs, ces dynamiques d'apprentissage collectif en organisation comportent des dimensions socio-affectives et politiques (en termes de pouvoir et de régulation) non négligeables du fait qu'elles s'effectuent dans des interactions interindividuelles au sein d'organisations structurées.

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

Epousant la position épistémologique de Nonaka et Takeushi (1997), la première proposition théorique pose que les apprentissages sont effectués par des individus *au nom de l'organisation* et s'inscrivent progressivement dans l'organisation sous forme de dispositifs, de procédures, d'objets. Ces apprentissages sont susceptibles de laisser des traces sous forme de fichiers, de documents ou de pratiques adoptées dans l'organisation, indépendamment de la mobilité des individus. Cet apprentissage n'est pas le fait de l'organisation en tant que telle mais des interactions interindividuelles, d'équipes et de départements qu'elle abrite. 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. Dans ce sens, l'apprentissage produit dans l'organisation ne se réduit pas à la somme des apprentissages individuels mais implique la mise en place et la régulation intentionnelle de dispositifs *organisés* qui permettent de mobiliser les ressources et les contraintes et de situer les actions individuelles dans cadre de l'action collective.

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

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

Les observations et les entretiens mettent en évidence divers dispositifs que la direction met en place pour favoriser les échanges entre enseignants : porte du bureau ouverte en permanence, aménagement des horaires, organisation de voyages, place de la photocopieuse dans son bureau, confort de la salle des professeurs et préférence pour des rencontres informelles. La direction reçoit les nouveaux enseignants dans son bureau dès leur arrivée afin de les informer de l'approche pédagogique de l'établissement. Elle révisé systématiquement leurs projets et veille à leur encadrement par d'autres enseignants. Elle révisé également les projets des autres enseignants, n'hésitant pas à marquer son désaccord ou à faire des suggestions. De plus, elle organise des réunions d'évaluation des projets en cours et, en fin d'année, une réunion de prospective de nouveaux projets pour lesquels elle stimule la participation de tous.

2.2. L'apprentissage organisationnel s'élabore à partir d'une situation problème articulée à une mission et perçue comme pouvant faire l'objet d'une modification

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

- qui affectent l'atteinte d'une mission significative pour l'établissement scolaire,
- qui sont issus de transformations des environnements auxquels l'équipe éducative est confrontée,
- qui prennent valeur de défi pour quelques personnes disposées à y faire face,
- renforçant ainsi en cas de succès, même partiel, les capacités d'action et d'évolution de l'établissement scolaire.

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

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

A l'école des Sentiers, des enseignants se posent des questions quant à l'attitude à adopter et au type de punition à appliquer face à des manquements à la discipline d'élèves. Si ce problème n'est pas nouveau, un événement particulier a fait en sorte que ce thème soit pris en compte : une maman s'est plainte auprès de la direction de la punition infligée à son enfant. Suite aux discussions à propos de cet événement, l'équipe enseignante a pris conscience de l'hétérogénéité des sanctions prises vis-à-vis des élèves en fonction des personnes et des implantations. La direction a alors organisé une réunion de "concertation d'école" à laquelle nous avons assisté. Lors d'une réunion de "concertation d'école", la direction rappelle les faits et propose de centrer la réunion sur ce problème. Elle remet des textes susceptibles de nourrir le débat. Plusieurs cas sont exposés et discutés. Un enseignant évoque la nécessité de poser des limites claires dans la classe et dans la cour de récréation. Un autre expose le cas d'un élève difficile en insistant sur le contexte familial. Des exemples s'ensuivent : les insultes lors de classes de dépaysement, les mains dans les poches au cours de gym, le fait de crier, de ne pas obéir, de jeter les papiers dans la cour. Un troisième enseignant soulève l'importance de comprendre les motivations des comportements. Un quatrième propose de combiner aux punitions, des apprentissages (des exercices de conjugaison, par exemple) pour les rendre utiles ; un cinquième enchaîne en remettant en question les punitions collectives. Un sixième attache de l'importance à la prise de conscience que doit générer la punition plutôt que son ampleur et la sévérité avec laquelle elle est appliquée. Un enseignant propose comme attitude générale de rencontrer la famille pour des actes répétés ou graves. D'autres propositions sont faites : la mise en place d'un conseil d'élèves, l'instauration de moments de paroles dans la classe. La décision prise en fin de séance – amenée par la direction- consiste à revoir le règlement intérieur. Par ailleurs, certains enseignants s'engagent à revoir leurs manières de procéder et à tester quelques solutions évoquées.

2.3. L'apprentissage organisationnel suppose un processus d'objectivation, de réflexion critique et de controverse instauré dans une relation de confiance

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

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

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

Notons que le processus d'objectivation ne se confond pas pour autant avec une sorte de devoir de transparence : tout n'est pas bon à dire, en tout lieu et en toute circonstance. Des zones de recul, d'intimité, de confidentialité, la segmentation de l'information sont tolérables voire salutaires

puisqu'elles permettent de maintenir des protections nécessaires pour entrer en interaction et développer les activités. Toutefois, la rétention des informations, le flou et l'ambiguïté des propos risquent d'engendrer des routines défensives et des boucles d'inhibition (Argyris et Schön, 2002¹⁷) lorsqu'ils entravent le processus de controverse limitant le débat sur le problème. Pour ouvrir ces boucles, il semble que la qualité des relations interpersonnelles basées sur la confiance et la communication permet d'exposer à la discussion des éléments problématiques qui se situent au cœur des pratiques.

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

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

(...)

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

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

-(4) Leur donner du travail supplémentaire.

Quelques enseignants acquiescent.

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

(....)

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

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

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

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

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

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

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

(...)

-(4) À la récré, il reste en classe

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

-(9) Qui a décidé ?

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

-(3) Ça dépend d'un enfant à l'autre.

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

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

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

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

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

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

¹⁷ Les auteurs proposent un ensemble de conseils pour ouvrir ces "boucles défensives".

2.4. L'apprentissage organisationnel se construit dans un processus de production et d'appropriation par les acteurs de connaissances professionnelles et organisationnelles plus ou moins partagées

Nonaka et Takeuchi (1997) décrivent des étapes de circulation et de création de connaissances en un processus cyclique impliquant la transformation de connaissances tacites en connaissances explicites et inversement par le biais de cycles itératifs au cours d'interactions interindividuelles. De cette façon, les connaissances se diffusent, s'implantent au sein de l'organisation et acquièrent à un statut "collectif". Ce processus de création de connaissances peut se réaliser par une succession d'appropriations banales, quotidiennes et ordinaires (Alter, 2000), mettant en jeu un phénomène de traduction (Fleury et al, 2000) de la part des acteurs. Pour cet auteur, la valeur d'une innovation repose moins sur la qualité intrinsèque d'une invention que sur la capacité collective des acteurs de se l'approprier et de lui donner sens de se les réapproprier en y inscrivant leurs manières de faire et d'être, leurs croyances, les valeurs sur lesquelles se fondent leurs actions. De cette manière, ces connaissances produites s'incorporent et s'incarnent, dans des objets et des dispositifs impliquant des transformations et des "déformations" de la conception première de l'invention pour répondre aux enjeux qui sont les leurs.

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

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

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

le temps un autre usage : elle sert aussi à évaluer la maîtrise des activités proposées. Au troisième cycle, les enseignants ont introduit une dimension relative à la métacognition afin que chaque élève puisse trouver sa propre méthode de travail au cours des ateliers.

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

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

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

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

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

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

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

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

Certains travaux (Bonami et Garant, 1996, Bonami, 1998) ont montré les avantages et les limites de cette configuration pour les établissements scolaires, c'est pourquoi, plutôt que d'une *organisation* adhocratique (de l'établissement scolaire) trop instable et trop consommatrice en ressources de toute nature, nous préférons parler de *dispositifs adhocratiques* en regard des exigences de couverture des besoins éducatifs et de la continuité de l'action pédagogique. Deux des trois descriptions de cas reprises dans ce rapport illustrent clairement ce principe.

A l'athénée Marcel-Pagnol et à l'école St-Maxime se *superposent* aux classes de type traditionnel (un enseignant titulaire, une classe, un groupe d'âge), une pédagogie par projets dans un cas et, dans l'autre cas, des ateliers de jeux par cycle. Ces activités pédagogiques et éducatives nécessitent la mobilisation de ressources externes (des partenariats dans le cadre des projets, des parents dans le cas des ateliers) et internes (coordination de projets, mini-équipes pour les ateliers). Les structures sont flexibles (temporalité liée à la *vie* des projets ; nouveaux projets, nouvelles équipes) et évolutives (en réponse à des besoins d'apprentissage précis et diagnostiqués dans le cas des ateliers). Les directions sont très présentes en matière d'*aide* à la structuration des dispositifs mis en place. Dans ces deux cas d'écoles, on peut relever également une forte pression sur le temps (la ressource la plus importante car la moins disponible) signe de l'intensité de la charge prise par les enseignants. Elle se traduit dans le premier cas (Marcel Pagnol) par l'insistance donnée au caractère *informel* des pratiques de concertation : la flexibilité de l'organisation du travail nécessitée par la poursuite, *en même temps*, de projets de nature diverse ne permet pas de *prendre du temps pour des formalités*, à savoir un calendrier de réunions non directement justifiées par les besoins de coordination des projets. Dans l'autre cas (St-Maxime), il suffit de se référer à la narration de la réunion de concertation de cycle reprise sous le vocable "*la course*"¹⁸, où l'on voit les protagonistes arpenter les étages de l'école, jongler avec un ordre du jour manifestement très chargé et traiter les diverses questions avec des interlocuteurs chaque fois différents.

¹⁸ Cf. rapport de recherche " Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local " financé par la Communauté française, N° 109/6.

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

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

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

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

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

A l'école St-Maxime, la direction est confrontée à un problème de pénurie d'enseignants et de fatigue des enseignants. Lors de notre première visite, nous rencontrons le nouvel enseignant qui assure la 3^e année. Celui-ci nous fait part de sa motivation à travailler dans une école avec un projet pédagogique aussi confirmé. Il nous rapporte s'être extasié devant le matériel créé par l'équipe pédagogique et nous fait remarquer l'accueil qui lui a été réservé. Malgré son enthousiasme, cet enseignant n'est resté que quelques mois dans l'établissement. La cause déclarée de son départ : maladie et épuisement. Un troisième enseignant assurera la classe en fin d'année. Il semble pourtant que les enseignants sont demandeurs d'heures de collaboration : " S'il y avait quatre heures au lieu de deux ce serait bien. Parfois on arrive au bout mais on doit terminer entre deux portes". La direction nous fait part également du stress ressentis par les contraintes administratives : " On est pressé comme des citrons (...) En plus, j'essaie de prendre le positif de ce qu'on nous propose du ministère mais je regrette : on

ne sait pas faire tout ce qu'on nous suggère Je me dis : Aie du bon sens ! Une équipe qui fonctionne bien, des enfants qui arrivent aux socles de compétence, le moins d'échec possible parce que (...) mais tous ces gens qui essaient de manière hiérarchique de nous dire ce qu'on doit faire (...). On a des rapports de chic et de chac. Je les mets de côté. Ce n'est pas la vie ça. Pourtant je respecte l'institution dans laquelle je suis. "

2.8. Pilotage d'une dynamique d'apprentissage organisationnel

L'analyse des cas montre l'importance d'une gestion intentionnelle et active des procédures de construction de connaissance et d'innovation mises en place dans les établissements. Dans ce processus de pilotage (Garant, 2002), nous avons été frappés par la place occupée par la direction et par le leadership qui se construit en interaction avec l'équipe enseignante : dans la construction d'une vision de l'établissement qui rallie les points de vue tout en aménageant des zones de réappropriations; dans la mise en place de dispositifs qui favorisent un climat de franchise tout en évitant la transparence à tout prix; dans la mobilisation des réseaux de ressources; dans la prise en compte des contraintes; dans la stimulation des équipes à réfléchir sur leurs pratiques tout en posant les limites de l'innovation; dans la régulation et le transfert des connaissances dans le temps et dans l'espace. La lecture du rapport sur ce sujet permet de comprendre toute la nuance que mérite l'analyse de l'action de pilotage et en particulier celle de la direction dans ce processus d'apprentissage collectif au sein de l'établissement scolaire.

3. Un dispositif d'analyse des pratiques de collaboration

Suite à l'analyse des données recueillies, nous avons envisagé de développer des pistes d'action qui respectent les principaux résultats de la recherche. Tenant compte de la pluralité des modalités de collaboration possibles, ces pistes invitent les équipes enseignantes à réfléchir collectivement sur leurs pratiques de collaboration et à entrer dans une dynamique collective d'apprentissage qui leur donne sens. Un ensemble d'outils "prêts à l'emploi" ont été conçus et testés dans des écoles volontaires. Ils prennent la forme d'un dispositif d'analyse du travail de collaboration développé dans l'établissement scolaire.

Utilisateurs potentiels

Le *dispositif* est destiné aux équipes enseignantes de l'enseignement primaire intéressées de comprendre les processus du travail de collaboration développé au sein de leur établissement et de chercher à l'améliorer. Les directions, les membres de l'inspection, les conseillers pédagogiques - en tant qu'agents de concertation - y trouveront des pistes d'action. Moyennant quelques adaptations, les outils peuvent être utilisés par des équipes enseignantes d'autres niveaux d'enseignement¹⁹. D'autres acteurs pédagogiques sont susceptibles d'être intéressés pour analyser leur propre fonctionnement : les membres des organes de participation et de prise de décision (Pouvoirs organisateurs, les conseils de participation, les ICL, etc.).

Un dispositif

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

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

- MODULE 1 : Quand? Comment? Avec qui, sur quels objets, en vue de quelles finalités collaborons-nous?
- MODULE 2 : Dans quelles conditions socio-organisationnelles collaborons-nous?
- MODULE 3 : Au travers de réalisations produites en collaboration, comment l'école acquiert-elle des connaissances?
- MODULE 4 : Quels leviers mobiliser pour améliorer le travail de collaboration au sein de l'établissement?

¹⁹ Nous les avons testés dans des établissements d'enseignement secondaire, d'enseignement supérieur et d'enseignement de promotion sociale.

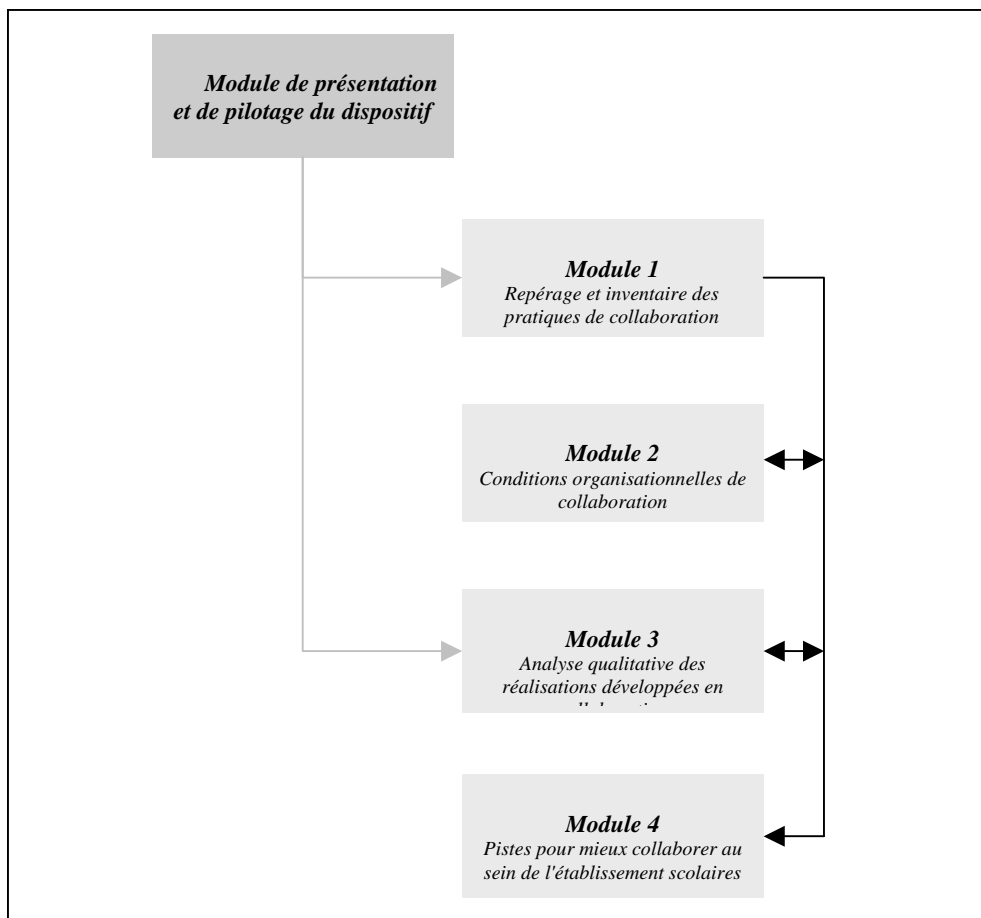


Figure 1. Schéma général du dispositif. Le module de pilotage chapeaute le dispositif d'analyse des pratiques de collaboration. Les utilisateurs peuvent entrer par le module 1 ou le module 3. Le module 2 ne peut être réalisé qu'à la suite des modules 1 ou 3. Le module 4 clôture et synthétise les résultats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

Des modules

La conception des modules exploite avec une intensité variable les *principes théoriques* d'apprentissage organisationnel produit dans le cadre de la recherche. Les trois premiers modules analysent des aspects différents et complémentaires des modalités de collaboration effectivement développées dans l'établissement. Le dernier invite à la synthèse et la mise en perspective.

Les utilisateurs ont le choix de l'organisation partielle ou complète du dispositif et des modules. Ce choix répond notamment au *principe théorique 4* selon lequel l'apprentissage organisationnel se construit par appropriations successives de connaissances. Afin d'accroître la lisibilité des modules et de prévenir le désarroi possible des utilisateurs devant la liberté qui leur est laissée, nous avons organisé les modules selon un même canevas et les avons divisés en étapes.

Ces étapes sont à considérer comme des balises qui jalonnent le parcours de l'analyse. Elles répondent à la mise en œuvre d'une méthode d'investigation qui comprend des étapes de recueil d'information, de description, d'analyse et d'interprétation de données. Chaque étape fait évoluer le corpus d'information et de connaissances par la mise en relation des faits, des opinions et des sentiments, la formulation de ces éléments en phénomènes et la formulation d'hypothèses. Il s'agit d'inviter les utilisateurs à

s'engager dans un processus d'investigation collective qui implique des étapes d'objectivation, de réflexion critique, de controverse et de changements (*principe théorique 3*). A travers la méthodologie proposée, nous invitons les participants à mettre à plat (description), à analyser (réflexion collective et remise en question) et envisager des pistes d'action (mise en perspective) à partir de données objectivées (recueil d'information). Ce processus produit des traces dans les représentations (*principe théorique 5*), les objets et les documents (synthèse) que les utilisateurs produisent au cours des étapes.

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

Des jeux de rôles

Nous avons conçu ce dispositif en donnant aux acteurs des rôles. Chaque rôle correspond à des tâches et à une mission dans le déroulement des modules. Plusieurs critères pourraient être invoqués pour justifier leur attribution dont les compétences des personnes dans un domaine (analyse statistique, présentation, animation de groupe, organisation logistique, etc.). Ce premier critère rappelle le *principe théorique 6* qui postule qu'une dynamique d'apprentissage organisationnel implique des dispositifs adhocratiques de mobilisation de compétences et un mode de fonctionnement qui allie flexibilité des réseaux et des dispositifs organisationnels. C'est à ce *principe* que répond également le fait de faire jouer aux participants des rôles différents dans les modules. A ces critères s'ajoute celui de favoriser un débat ouvert (*principe théorique 3*). Le processus d'objectivation et de controverse que les activités des modules mettent en place, répondent à quelques conditions : un conflit sociocognitif, une symétrie suffisante entre les statuts des personnes en interaction et aussi la présence d'une relation d'aménité faite de convivialité et d'estime réciproque. La qualité des relations interpersonnelles basée sur la confiance et la qualité des modes de communication sous-tendent ces processus et autorisent d'exposer à la discussion les éléments problématiques qui sont au cœur des pratiques. Dans ce sens, les sentiments font partie intégrante des discussions, des négociations de sens pour comprendre, faire passer ou appuyer les points de vue. Le jeu des rôles donnent à certains, la mission spécifique de veiller à ces conditions. Ils donnent à chacun des participants, l'occasion de prendre du recul par rapport aux faits, aux opinions et aux sentiments éprouvés ou perçus.

Pilotage du dispositif

Nous avons pu nous rendre compte lors des étapes de la recherche mais aussi lors de l'application empirique des modules que les équipes enseignantes disposent de ressources limitées en temps pour coordonner leurs actions. Afin d'attirer l'attention des utilisateurs sur la question des finalités poursuivies par les différents acteurs et de la signification que recouvre la mise en œuvre du *dispositif* au sein de l'établissement, la question du pilotage a été posée formellement sous plusieurs formes : un module de pilotage, une étape et un carnet de pilotage dans chaque module, sous forme de questions concrètes. Nous avons également invité les utilisateurs à former une équipe de pilotage, en lien avec la direction et l'équipe enseignante pour assurer l'organisation pratique des modules.

Ces divers angles d'approche du pilotage répondent aux *principes théoriques* mis en évidence à partir des études de cas qui ont montré combien la construction de connaissances au sein des organisations est liée à une gestion intentionnelle et active des procédures de construction de connaissance mises en place. Cette construction s'inscrit dans une visée et est étroitement liée à

l'action de direction et au leadership qui s'instaure dans l'établissement.

Conclusions et perspectives

Les données d'analyse des pratiques de collaboration par observations et entretiens auprès des équipes enseignantes nous permettent de conclure que la concertation ne se réduit pas à une pratique unique et uniforme. C'est pourquoi nous en parlons au pluriel. Cette variété est d'autant plus significative que ces équipes ont été retenues selon des critères communs de "bonnes pratiques" de collaboration. Cette disparité de pratiques n'est sans doute pas étrangère aux modes de régulation instaurés dans notre système éducatif, assez décentralisé. Néanmoins, elles montrent aussi que les acteurs trouvent un sens à la collaboration dans le contexte socio-historique, organisationnel et pédagogique de l'établissement.

Lorsque l'on examine les résultats obtenus par questionnaire sur un échantillon plus important, il semble évident que la collaboration se développe dans un "bon" climat d'établissement et de réunion. Les relations entre collègues sont régies par des rapports de collégialité et la direction fait preuve d'une gestion variable selon le type de collaboration, ce qui laisse présager que des zones d'appropriation soient laissées aux enseignants au sein de l'établissement. Néanmoins, les enseignants ont une attitude mitigée face à la franchise des interactions et l'ouverture des débats. S'ils considèrent que la collaboration fait partie de leur métier, s'ils se déclarent prêts à mettre en commun, leur conception du métier comme pratique collective ne fait pas l'unanimité. Celui-ci relève plutôt d'un exercice fondamentalement isolé, et ce qui se passe en classe, d'une zone professionnelle mais privée. L'analyse des motifs de collaboration révèle qu'ils considèrent peu les références extérieures qu'elles soient relayées par l'inspection, la direction ou les programmes. Leur référence semble plutôt se situer au niveau du travail pédagogique ou éducatif développé en classe avec leurs élèves.

Quant au caractère organisé du travail de collaboration, si les équipes ont investi les espaces obligatoires -du moins dans les établissements visités-, leur organisation ne semble pas suffisante pour donner du sens à la collaboration et faire de l'établissement une unité significative du travail de collaboration. Des dynamiques durables de collaboration répondent à un ensemble de conditions que l'analyse des cas nous a permis de mettre en évidence. A ce propos, il nous semble important d'attirer l'attention sur le coût en ressources de toute nature, et notamment en énergie cognitive, affective et relationnelle qu'implique la coordination de l'action au sein des établissements. A cet égard, la présence d'un pilotage de l'action collective apparaît capitale lorsque le travail de collaboration vise des dynamiques de transfert de connaissances pour et au sein de l'établissement. Les données ont mis en évidence le rôle de la direction dans la construction d'une vision partagée, qui allie les motivations de chacun et les objectifs de l'organisation.

L'objet principal de notre recherche renvoie à la capacité des acteurs d'une organisation à se pencher sur leurs propres modes de fonctionnement, à les discuter de manière critique et à les transformer en vue d'améliorer leurs pratiques. Il s'avère que de tels processus relèvent d'une combinaison délicate de conditions socio-organisationnelles, psychosociales (cognitives et émotionnelles) et socioprofessionnelles. L'ampleur du défi que pose le concept d'apprentissage organisationnel aux établissements scolaires laisse penser que l'observation de tels processus relève de l'improbable. C'est pourquoi nous préférons parler d'apprentissage organisationnel que d'organisation apprenante. La première expression faisant référence à la présence de dynamiques d'apprentissage collectives et organisées au sein des établissements, autorise les équipes à s'engager à des degrés divers dans

certain processus ou dans des projets circonscrits. C'est sur ces principes qu'à été conçu et testé le dispositif d'analyse des pratiques de collaboration mis à la disposition des équipes d'enseignants. Il reste aux utilisateurs de se l'approprier. La diffusion dans le système éducatif représente sans doute la véritable mise à l'épreuve de sa validité et sa pertinence.

Bibliographie

- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*, Paris : PUF
- Argyris, C., Schön, D.A, (2002). *Apprentissage organisationnel*, Bruxelles, De Boeck, trad. de (1996) *Organizational Learning II*, Addison-Weasley Pub.
- Bernoux, Ph. (2002). *Changement et innovation dans les organisations. L'innovation levier de changement dans l'institution éducative*, Paris, Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie.
- Bonami, M. et Garant, M. (sous la direction de) (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles : De Boeck.
- Bonami, M. (1998). Stratégies de changement et innovation pédagogique, *Education permanente*, n°134 : 125-138.
- Bouvier, A. (2004). *Management et sciences cognitives*, Paris, PUF.
- Bidwell, C.E. (1965). The School as a Formal Organization. J.G. March (Ed.), *The Handbook of Organizations*, Chicago : Rand McNally.
- Callon, M; (1986). *Eléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la Baie de Saint-Brieuc*. L'année Sociologique, n°36, p. 169-208.
- Callon, M. & Latour, B. (1991). *La science telle qu'elle se fait*, Paris : La Découverte
- Fleury, J., Guingand, G., Lhomme, R. (2000). Réseau et innovation, une perception dynamique du processus de la diffusion des innovations dans les établissements scolaires, *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, Paris, INRP, n° 34
- Garant M. (1999), Pilotage et accompagnement de l'innovation dans un établissement scolaire, in *L'innovation, levier de changement dans les institutions éducatives*, Paris : Ministère de l'éducation nationale et de la technologie. Téléchargement : partie 2 du document <http://www.eduscol.education.fr/D0124/levier.htm?rub=126>
- Lator, C., Bonami, M., Garant, M. (2006) Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local. Rapport final, Ministère de l'éducation, Communauté française. http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/109/rapport_final_2006.pdf
- Lator, C. (2007). Dispositif d'analyse des pratiques de collaboration au sein des établissements scolaires. Rapport final, Ministère de l'éducation, Communauté française. <http://www.enseignement.be>
- Maroy, Ch. (1992) L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Education et Formation*, 27-50.
- Mintzberg, H. (1989) *Le management*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Nonaka et Takeushi, (1997) La connaissance créatrice, Bruxelles : De Boeck (trad. de 1995) *The Knowledge-Creating Company*, Oxford University Press Inc.
- Prax, J.-Y. (2003) *Le manuel de Knowledge management*, Paris, Dunod.
- Weick, K.E. (1976) Educational Organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, (vol. 21), 1-19

Annexe 1. Contexte législatif de l'obligation de concertation

En Communauté française, la concertation entre enseignants est inscrite dans un décret depuis 1998²⁰. Ce décret, assorti de quelques circulaires²¹, prévoit un total de soixante heures de concertation par enseignant et spécifie les conditions de leur reconnaissance : la programmation la justification, les modalités d'organisation et les contenus de ces réunions.

Le travail de concertation des enseignants est, dans les textes de loi, intimement lié aux axes pédagogiques promulgués par l'ensemble des réformes entreprises depuis une dizaine d'année. Le législateur fait le lien entre l'organisation de réunions de concertation et les décrets visant "la promotion d'une école de la réussite"²² ainsi que l'acquisition de socles de compétences par les élèves²³. La concertation est présentée comme un des moyens visant à garantir la continuité dans les apprentissages et le développement d'une pédagogie différenciée. Elle est associée à d'autres dispositifs tels que l'organisation de cycles et des étapes d'apprentissage, la limitation du redoublement et l'introduction de diverses modalités de regroupement des élèves dans les classes. Il est précisé que le fonctionnement des enseignants en équipes pédagogiques vise explicitement à atteindre une plus grande efficacité et une plus grande cohérence du travail pédagogique au niveau de l'ensemble des établissements scolaires. Dans ce cadre, la concertation est considérée comme un vecteur de cogestion et de coresponsabilité des apprentissages au sein des établissements.

De telles mesures renforcent l'idée de l'établissement scolaire comme unité organisationnelle du système éducatif et favorisent sa perception comme telle dans l'environnement. Parmi les éléments qui y contribuent, relevons le fait que la concertation entre enseignants se déroule dans le cadre du développement de projets éducatifs et pédagogiques propres aux établissements et le fait qu'elle est favorisée dans ce sens par les réseaux d'enseignement. Par exemple, le fait de constituer de "véritables équipes éducatives" fait partie du projet pédagogique de l'enseignement fondamental et secondaire organisé par la Communauté française²⁴.

Outre cet aspect organisationnel, la concertation participe au processus de professionnalisation des enseignants. A ce propos, le travail en équipe fait partie dans les textes officiels des compétences que doit acquérir l'enseignant en formation initiale ou continuée²⁵. Cette idée se retrouve dans l'avis du CEF²⁶ selon lequel la professionnalisation enseignante requiert un savoir "travailler ensemble" et une prise de conscience de la responsabilité mutuelle, à savoir une aptitude collective nouvelle à mettre en œuvre et à réaliser des objectifs fixés, comme "prendre en charge collectivement des apprentissages d'élèves dans leur continuité ou participer à la gestion des établissements".

²⁰Décret " organisation " du 13 juillet 1998

²¹Notamment la circulaire 65 du 13 juillet 1998

²²Décret " école de la réussite " du 14 mars 1995

²³Décret " missions " du 24 juillet 1997

²⁴AGt 25-05-1998

²⁵Décret formation des enseignants du 12-12-2000 et du 08-02-2001

²⁶Conseil de l'éducation et de la formation, avis n°66

Annexe 2. Choix méthodologiques

Le but de notre travail est de saisir ce que recouvre le travail de collaboration dans les établissements scolaires et dans quelles conditions socio-organisationnelles celui-ci est susceptible de produire des améliorations de pratiques pédagogiques. Nous ne cherchons pas à qualifier le travail de collaboration ni à vérifier le bon usage des "heures de concertation" instaurées par décret. L'usage du terme « concertation » dans le contexte d'obligation de se concerter, s'est révélé équivoque. Afin d'éviter toute méprise, nous parlons de travail de collaboration pour désigner le fait que plusieurs enseignants travaillent ensemble, et nous parlons de "réunion de concertation" chaque fois que nous faisons référence explicitement aux heures organisées en réponse au décret.

La recherche tente d'une part à fournir un répertoire des pratiques de collaboration mises en place dans les établissements scolaires, et d'autre part, à comprendre en quoi ces pratiques créent des connaissances organisationnelles. Cette approche nous conduit à proposer des indicateurs de pratiques de collaboration en lien avec les conditions dans lesquelles elles se déroulent et en lien avec les produits qu'elles génèrent. Tenant compte du cadre plutôt normatif prégnant dans ce champ de recherche, nous avons choisi de décrire dans un premier temps les pratiques de collaboration et de proposer un cadre d'analyse davantage descriptif et compréhensif des pratiques et de leurs produits. Sur base des principes théoriques établis à partir de nos référents théoriques, nous confrontons les données recueillies au sein des établissements scolaires visités afin de comprendre quels sont les conditions sur le plan cognitif, émotionnel, social qui rendent possible la production de connaissance et leur transfert au sein des organisations scolaires.

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

- Le but poursuivi au cours de cette première étape, a été d'identifier les dispositifs de travail en collaboration des enseignants au sein des établissements, et de les mettre en rapport avec les types de productions pédagogiques générées et avec les conditions de collaboration. Cette étape a été menée par entretiens auprès de 16 équipes enseignantes²⁷ d'établissements réputés²⁸ pour leurs pratiques de collaboration. Elle est complétée par le recueil de documents et de traces.
- Lors de la deuxième étape, des études de cas ont été développées auprès de trois établissements du premier échantillon où les pratiques de collaboration se sont avérées, à l'observation, effectives et positives²⁹. Le but est d'analyser en profondeur les processus de production de connaissance collective et de mettre en évidence les conditions socio-organisationnelles,

²⁷ Tout en respectant les modalités de concertation développées dans les établissements, nous avons orienté notre attention spécialement sur les enseignants de la seconde étape (8-12ans).

²⁸ Essentiellement par les services d'inspection et les conseillers pédagogiques.

²⁹ Les pratiques de collaboration y sont effectivement organisées de façon durable ; elles tendent à l'amélioration des pratiques; elles sont perçues comme efficaces par les acteurs.

sociocognitives de l'émergence et de l'implantation de processus d'apprentissage organisationnel.

- La troisième étape consiste en une étude par questionnaires des pratiques et des processus de collaboration ainsi que des conditions organisationnelles et sociocognitives dans lesquelles elles prennent place. Cette étude a été réalisée sur un échantillon de 191 enseignants et 13 directions, issus d'établissements retenus sur base de participation volontaire. Cet échantillon ne conduit pas à la représentativité. Cependant, il permet d'étudier les liens entre pratiques de concertation, leadership et organisation apprenante et de valider, en interaction avec les établissements, un guide d'analyse des pratiques de concertation.