

Coopération des enseignants et nouvelles approches de l'organisation du travail dans les établissements scolaires

PROGIN, Laetitia, GATHER THURLER, Monica

Reference

PROGIN, Laetitia, GATHER THURLER, Monica. Coopération des enseignants et nouvelles approches de l'organisation du travail dans les établissements scolaires. *Recherches en éducation*, 2011, no. 10, p. 81-91

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:18349>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

Coopération des enseignants et nouvelles approches de l'organisation du travail dans les établissements scolaires

Laetitia Progin Romanato & Monica Gather Thurler¹

Résumé

Cette contribution vise à mettre en évidence les liens entre des formes de travail scolaire innovantes et des types de relations entre enseignants proches de la coopération professionnelle. Nous cherchons tout d'abord à montrer que l'individualisme enseignant trouve en partie son origine dans les formes d'organisation du travail scolaire associées au fonctionnement de nos systèmes. Nous analysons ensuite les spécificités et obstacles intervenant lors de la mise en œuvre d'une coopération professionnelle que nous considérons comme l'une des conditions indispensables pour que les enseignants puissent concevoir des formes du travail scolaire mieux adaptées au contexte de leur établissement. Nous terminons en présentant la « communauté professionnelle apprenante » au sein de laquelle les pratiques de coopération dépendent de cinq « piliers » se constituant au gré des tentatives que les divers acteurs entreprennent pour développer la qualité de l'enseignement-apprentissage.

Les formes de travail que les enseignants et directions d'établissements scolaires privilégient s'inscrivent encore souvent dans une logique bureaucratique datant du 19^e siècle, à l'œuvre lors de la conception de l'école obligatoire. Selon cette logique, ces formes de travail scolaire sont réglées depuis le haut par un emboîtement de normes et de prescriptions, partant du principe qu'il est possible de délimiter, découper et définir « logiquement », non seulement les objectifs et les contenus d'enseignement, mais également la manière dont les enseignants sont censés agir, opérer pour les mettre en œuvre.

L'expérience et la recherche ont pourtant montré que le pouvoir réel n'est pas toujours et seulement descendant, que la base administrée a sa marge de manœuvre et qu'elle peut – consciemment ou non, au su ou à l'insu de la hiérarchie – profiter de sa marge de liberté pour faire plus ou moins ce qui lui est explicitement demandé (Crozier & Friedberg, 1977). Gather Thurler & Maulini (2007) rappellent à ce propos qu'il existe un *couplage* – paradoxalement d'autant plus fort qu'il ne fait pas l'unanimité – entre le travail qu'effectue l'enseignant et le travail effectué à un second niveau : « *Standards nationaux ou internationaux, plans d'études cadres, référentiels d'objectifs, contrôle de la qualité, évaluations externes, autonomie et conseils d'établissements, projets d'écoles, partenariats, travail d'équipe, professionnalisation des maîtres et tertiarisation de leur formation : le travail scolaire évolue à un second niveau, d'abord parce que le ministère, la salle des maîtres ou le conseil de direction sont aussi des lieux de transformation du monde, ensuite parce que les pratiques pédagogiques qui forment au final les élèves sont articulées à l'évolution des rapports de production dans le reste de l'institution* » (p.3).

De nombreux fonctionnements « hérités » de la logique bureaucratique empêchent cependant la perméabilité entre ces deux niveaux : des structures hiérarchiques séparant décideurs et exécutants au gré des fluctuations des modèles de gouvernance, entre volontés dé- et recentralisatrices (Draelants, 2007 ; Draelants & Maroy, 2007) ; des modes de communication généralement formalisés du sommet vers la base ; des spécialisations associées à des fonctions,

¹ Laetitia Progin Romanato, Chargée d'enseignement & Monica Gather Thurler, Professeure, Université de Genève, Institut universitaire de formation des enseignants & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

avec des droits et obligations formalisés par des règlements et souvent définitivement cristallisés dans des grilles-horaires semblant immuables ; un système de régulations et procédures accordant la priorité à des critères de qualité mesurables et quantifiables au lieu de prendre en compte des aspects qualitatifs, bien plus difficiles et onéreux à mettre en évidence (Gather Thurler, 1994a, 1998) ; la séparation entre fonction et personne, partant de l'idée que la division du travail doit rester fixe et que toute personne est remplaçable ; un système de rémunération basé sur le rang hiérarchique, sans prise en compte de la réelle charge de travail ; des modalités d'évaluation et de contrôle unifiées, généralement externes ; une conception du développement professionnel des enseignants largement déconnectée d'une vision globale de la gestion des savoirs et des compétences au sein d'une communauté des pratiques telle que proposée dans les organisations modernes (Gather Thurler, 2000 ; Gather Thurler & Daschner, 2009 ; Lave & Wenger, 1991).

Bien que questionnée par de nombreux enseignantes et enseignants, l'actuelle division du travail persiste au sein même de la majorité des établissements scolaires dans la mesure où le prix d'une réorganisation conséquente semble souvent trop lourd à payer, car elle exigerait, selon Crozier (1995, p.33), une réorientation conceptuelle de la gestion du système vers « une autre théorie du comportement humain et une nouvelle conception de l'action collective ». Selon Lave & Wenger (*ibid.*) cette dernière, pour gagner en efficacité, mériterait d'être conçue comme un processus de participation qui passe d'une forme de contrainte « périphérique » vers un engagement des acteurs adoptant des formes de collaboration toujours plus complexes. Enfin, pour Lessard et Tardif (2001), la navigation entre sur- et dérégulation, entre égalité des fins et ajustement des moyens, passerait par une organisation du travail « à la fois plus décloisonnée et mieux adaptée aux besoins des élèves » (Lessard & Tardif, 2001).

Dans le cadre de cette contribution, nous tentons de montrer l'étroite interdépendance entre l'émergence des nouvelles formes du travail scolaire et l'évolution des modes de coopération entre enseignants. Dans cette perspective, notre contribution propose, dans sa première partie, une rapide description des raisons d'être de l'individualisme du métier enseignant. Dans la deuxième partie, nous évoquons les caractéristiques et difficultés de mise en œuvre d'une coopération professionnelle à bon escient, que nous considérons comme une étape vers la professionnalisation. Dans la troisième partie, nous proposons une redéfinition de l'établissement scolaire en tant que « communauté professionnelle apprenante » au sein de laquelle la coopération se traduit par la compétence collective à identifier, reconnaître, mieux gérer – et si possible à faire évoluer – les savoirs et les compétences professionnelles, tant individuels que collectifs.

1. L'individualisme du métier et ses raisons d'être

« Les enseignants sont des individualistes », continue-t-on à entendre si souvent. De nombreux travaux à ce sujet montrent que les enseignants ne refusent pas d'emblée de travailler en équipe par unique plaisir de résister, bien qu'ils aient pendant longtemps évolué dans un monde professionnel où l'individualisme était un droit acquis.

Le métier d'enseignant fait encore aujourd'hui partie des professions qui favorisent l'isolement, dans un contexte psychosocial, culturel et organisationnel où savoir, pouvoir, souhaiter travailler seul dans un espace protégé de toute ingérence (entre les quatre murs de la salle de classe) reste encore souvent légitime. Et où la coopération professionnelle a représenté pendant longtemps une simple *alternative* au fonctionnement habituel du système éducatif, voire des établissements scolaires.

L'individualisme des enseignants, pendant si longtemps revendiqué et valorisé, n'a été mis en exergue, critiqué, accusé de contribuer à la fabrication de l'échec scolaire qu'au moment où il est devenu l'objet de recherches d'abord anglo-saxonnes² et ensuite francophones³. Ces études ont

² Parmi d'autres : Hargreaves, 2002 ; Hopkins, 2002 ; Huberman, 1990 ; Louis, Marks & Kruse, 1995.

montré que cet individualisme trouve son origine dans les conditions – persistantes jusqu'à aujourd'hui – d'une organisation du travail scolaire dont la cellule-classe est restée l'unité la plus apparente. Car les établissements scolaires constituent encore à présent, dans leur majorité, des organisations fragmentées et cellulaires (Marx & Van Ojen, 1993), conçues et maintenues selon le principe de « *la boîte à œufs* » (Lortie, 1975) prévalant lors de la répartition annuelle des cohortes d'élèves en groupes-classes stables et confiés à un ou plusieurs enseignants, selon les ordres d'enseignement. Avec le résultat que ces formes du travail scolaire sont parvenues à constituer autant de cloisons physiques et mentales (Gather Thurler & Maulini, 2007) qui empêchent la compréhension du travail des uns et des autres (Altrichter, Trautmann, Wischer, Sommerauer & Doppler, 2009) et rendent par ailleurs difficile la mise en place de pratiques pédagogiques exigeant d'autres modes d'organisation du travail collectif. Selon l'historien de l'éducation suisse Pierre-Philippe Bugnard (2008) : « *Les murs des collèges dans l'enseignement secondaire peuvent se révéler plus résistants que les modes pédagogiques. La salle de classe rectangulaire transcende toutes les rénovations du secondaire, depuis cinq siècles, depuis l'époque de son invention : ses quatre murs, ses fenêtres éclairant les pupitres à partir de la gauche, la disposition de ses bancs rangés face au tableau et au bureau du maître... tout concourt à un allant de soi spatial inscrit dans l'habitus scolaire le plus résistant* » (p.19).

Cette résistance à toute tentative structurelle et organisationnelle visant à mettre un terme à l'individualisme du métier enseignant est d'abord la conséquence de l'incertitude à laquelle reste soumise l'exercice du métier enseignant – même dans un contexte fortement professionnalisé et ouvert à l'évolution de pratiques (Progin & De Rham, 2009). Proche des thèses que Perrenoud (1999) avait formulées dans son livre *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Heinrich (2005) défend à ce propos l'idée que l'autonomie professionnelle continue à être perçue par la majorité des enseignants comme une condition essentielle pour pouvoir réagir à cette incertitude, dans un contexte structurel (hétérogénéité des élèves, conditions de travail des enseignants) au sein duquel il reste difficile – voire impossible – de négocier des « représentations » partagées de la qualité de l'agir professionnel.

Tant que ces dernières n'ont pas pu être construites, les enseignants continueront à se sentir menacés par toute tentative organisationnelle (décloisonnements, analyse des pratiques, intervision, etc.) qui risque de les priver des derniers remparts contre le regard d'autrui sur leur travail. Selon Marcel (2006), la plupart des tentatives visant à dépasser cette posture défensive se heurtent à deux difficultés majeures :

a) *La persistance du paradigme de l'autonomie-parité.* Selon ce paradigme, (1) aucune tierce personne n'a le droit d'intervenir dans l'activité de la classe (autonomie) et (2) tous les collègues doivent être considérés et traités comme des acteurs ayant les mêmes compétences et les mêmes droits (parité). Son existence n'empêche pas les discussions *informelles* sur les qualifications professionnelles ou les diverses manières de remplir son cahier des charges, mais elle interfère avec l'introduction de pratiques risquant de provoquer une rupture avec ces habitudes.

b) *La difficulté à développer une coopération professionnelle à bon escient.* Selon Barrère (2002), cette difficulté serait davantage liée aux « modalités des propositions actuelles et au quotidien, souvent décevantes, des concertations ordinaires qu'à une option de principe ou de fond » (p.487). Selon cette même auteure (2010), l'incitation au travail d'équipe est trop générale, éloignée de la réalité des problèmes actuels des enseignants : alourdissement du travail sans contrepartie, ajout de réunions, de projets, alors que les tâches se complexifient et s'enrichissent. Dans le schéma organisationnel « classique » décrit ci-dessus, les séances durant lesquelles les enseignants sont censées coordonner leurs actions pédagogiques ont généralement lieu en dehors des heures de cours ; ce qui ne facilite guère les temps de travail commun dans les établissements secondaires où les enseignants – parfois sur plusieurs sites – ont des horaires relativement différents. Il s'ensuit qu'un certain nombre d'entre eux hésitent à s'engager dans des

³ Parmi d'autres : Barrère, 2002 ; Corriveau, Letor, Perisset Bagnoud & Savoie-Zajc, 2010 ; Dupriez, Marcel, Perisset Bagnoud & Tardif, 2007 ; Gather Thurler, 1994b ; Hutmacher, 1993 ; Perrenoud, 1994 ; Tardif & Lessard, 1999.

projets collectifs lorsqu'ils les estiment d'emblée inefficaces, chronophages, susceptibles d'augmenter la surcharge (subjective et/ou objective).

Hormis ces aspects liés au métier d'enseignant, il convient d'attirer l'attention sur certaines caractéristiques d'établissements scolaires pouvant influencer le développement d'identités professionnelles plus ou moins ouvertes à la coopération. Selon Draelants (2007), *le type de composition sociale et académique* joue manifestement un rôle important. Les établissements qui se distinguent objectivement des autres établissements, comme les « établissements d'élite » d'une part et les « établissements difficiles » d'autre part, auraient tendance à développer une identité propre qui peut aller de pair avec une plus ou moins grande ouverture ou fermeture face aux remodelages de l'organisation du travail habituelle.

Dans les établissements se situant en haut de la pyramide des réussites de leurs élèves au baccalauréat, la culture et l'image représentent un capital symbolique essentiel à gérer et à préserver. Ils sont ainsi nombreux à fonctionner comme des « gardiens du temple de l'ordre établi », avec des enseignants et des directions qui placent la *transmission* des savoirs au cœur de leur identité professionnelle (Cattonar, 2005). Les réformes curriculaires y seront d'autant mieux accueillies qu'elles ne demanderont pas d'efforts spécifiques ni d'adaptations majeures.

Dans les établissements accueillant une majorité d'élèves de milieux défavorisés, les enseignants ont fait la (douloureuse) expérience que le rapport au travail scolaire de leurs élèves exige d'autres compétences de transposition des savoirs que celles qu'ils ont développées au cours de leur formation. Contraints à développer des compétences professionnelles de très haut niveau s'ils veulent non seulement « enseigner » mais également faire apprendre leurs élèves (Saint-Onge, 1996), ils seraient amenés plus qu'ailleurs à s'appuyer sur les conseils avisés de leurs pairs et à considérer la collégialité comme une dimension importante de la régulation autonome de l'activité (Van Zanten, 2001). Autrement dit : selon le modèle d'éducation (communautaire, participatif, etc.) valorisé dans les établissements dits « difficiles », la *coopération professionnelle* est perçue comme l'une des entrées organisationnelles permettant de développer des dynamiques d'action concertées et contribuant à une meilleure réussite des élèves.

La rupture avec l'image de l'enseignant combattant solitaire contraint toutefois les enseignants à composer avec deux exigences à première vue contradictoires : d'une part, le maintien de marges d'autonomie permettant d'agir et de réagir aux incertitudes constantes avec la rapidité et la flexibilité voulues ; d'autre part, la nécessité de conclure des *accords internes* pour mieux baliser l'action collective : représentation partagée des niveaux de maîtrise que les élèves sont censés atteindre à la fin d'un cycle ou d'une année scolaire ; identification des modes et des outils d'évaluation les mieux à même d'identifier les progressions et, si nécessaire, les difficultés d'apprentissage nécessitant un soutien individualisé ; conception et planification de dispositifs pédagogiques favorisant la différenciation (approches modulaires, décroissements, etc.) ; mise à profit des compétences individuelles des enseignants dans l'un ou l'autre des domaines (maîtrise particulière de certains contenus disciplinaires, expérience avec les pédagogies actives, nouvelles technologies, etc.).

2. La coopération à bon escient : une étape vers la professionnalisation

De nombreuses recherches publiées suite à la diffusion du rapport PISA (Dupriez & Dumay, 2006 ; Elmore, 2004 ; Hopkins, 2007) évoquent les relations étroites entre formes de travail scolaire, modalités de travail en équipe des enseignants et niveau

de performances des élèves. Lors de nos recherches précédentes (Gather Thurler, 2000, 2005 ; Progin & De Rham, 2009), nous avons décrit les difficultés que de nombreux établissements rencontrent lorsqu'ils tentent de parvenir à une coopération fondatrice de nouvelles pratiques. Les analyses que nous avons entreprises à partir d'observations conduites dans le cadre d'une

formation des chefs d'établissements primaires et secondaires en Suisse romande⁴ semblent indiquer qu'un collectif d'acteurs⁵ ne saura co-opérer (opérer, agir ensemble) de manière efficace qu'au moment où il sera parvenu à une représentation partagée des activités ou des actes professionnels qui sont nécessaires pour atteindre les objectifs visés. Selon Hall & Hord (2001), ces représentations partagées résultent d'un processus de co-construction qui précède les futures pratiques de coopération. Selon ces auteurs, la co-opération constituerait l'aboutissement – difficile à appréhender et à verbaliser – d'un premier rapprochement des représentations ; et en même temps le déclencheur d'étapes ultérieures durant lesquelles le progressif enracinement des pratiques permettra au collectif, non seulement de prendre conscience de leur pertinence et utilité, mais également de les mettre en mots et finalement de les conceptualiser. Il s'agit tout compte fait d'un processus au cours duquel le collectif d'enseignants ne pourra se contenter de la simple exécution de prescriptions venant d'en haut, mais se verra contraint à réaliser un important travail d'adaptation pour répondre aux besoins du contexte local.

Lorsque le collectif d'enseignants prend ainsi l'habitude d'analyser ses pratiques respectives, il développe même temps une posture de questionnement, d'analyse et, le cas échéant, de marchandage social et de régulation collective qui l'aidera à terme à développer un rapport toujours plus émancipé, non seulement face à la prescription, mais également face aux divers partenaires. Selon Burney (2004), cette posture contribue à terme à constituer, au sein des établissements scolaires, un savoir collectif partagé, « robuste », rapidement évocable et utilisable, qui évolue de manière continue vers des savoirs professionnels toujours plus complexes et intégrés.

Progin & De Rham (2009) ont en même temps montré combien le chemin à parcourir pour parvenir à ce type de coopération « professionnelle » peut connaître des hauts et des bas selon les insécurités, divergences d'opinion, difficultés à parvenir à un langage commun et à négocier des normes partagées, à dépasser les polarisations et blocages associés aux conflits d'intérêt, aux croyances et convictions des uns et des autres. Bien qu'elle soit généralement présentée comme condition de départ pour la mise en place de dispositifs d'apprentissage plus efficaces, une organisation du travail plus flexible et un suivi plus cohérent des élèves, il est avéré qu'une telle coopération ne s'instaurera qu'au bout d'une longue démarche. Cette dernière passant par une série de stades dont chacun comporte de nombreux difficultés et écueils qui inciteront plus qu'une fois les acteurs pris dans la tourmente – et le ras-le-bol – à penser et certaines fois à affirmer haut et fort que le « chacun pour soi » n'avait pas que des désavantages (Perrenoud, 1994 ; Gather Thurler, 2000 ; Hargreaves, 2002).

Un certain nombre d'éléments sont indispensables pour que les personnes concernées puissent tout simplement se rencontrer et commencer à se parler. Il sera donc utile d'officialiser des espaces-temps de travail commun, d'améliorer les savoir-faire en matière d'animation de séances, d'introduire des feuilles de route, de développer un moyen de garder des traces de ce qui a été discuté et décidé. Ce sont des outils de base qui permettront d'assurer la réussite de projets ponctuels et limités dans le temps. Lorsqu'il s'agit d'un projet collectif à long terme visant des objectifs plus ambitieux, les membres du collectif se trouveront confrontés à des tensions importantes au fur et à mesure qu'ils se trouveront pris dans des conflits socio-cognitifs qui les contraindront à interroger leurs pratiques respectives. Ils devront se montrer tolérants à la frustration, développer un certain goût du conflit et de l'argumentation pour oser exposer leur

⁴ Il s'agit d'un programme de 3^e cycle conçu à l'intention des personnels de direction d'institutions de formation, durant lequel les participants doivent concevoir, mettre en œuvre et ensuite analyser les tenants et aboutissants d'une intervention dans le cadre de leur travail et visant à développer les pratiques professionnelles. L'analyse des quelque 200 récits d'expérience enregistrés depuis 2008 permet d'observer que les difficultés et obstacles rencontrés se multiplient dès lors que les interventions visent à modifier les formes du travail scolaire.

⁵ Insistons ici sur le fait que les difficultés de co-opération ne sont pas le triste privilège des établissements scolaires, mais s'observent dans la plupart des organisations dans lesquelles des individus sont amenés à interagir. Selon Weick (2005), la spécificité des organisations scolaires réside non seulement dans l'absence de liens entre ses unités ou ses dimensions différentes, mais dans leur faible coordination, dans l'isolement de leurs parties, l'autonomie de leurs acteurs, la faiblesse des feedbacks et mesures de contrôle, ou encore la coexistence de traditions archaïques et de tentatives d'innovations. Parvenir à transformer de tels systèmes suppose selon Maroy (2002) « qu'une considérable quantité d'énergie soit investie pour 'donner une âme' à ce qui est avant tout un conglomérat d'individus » (p.89).

pratique au regard de leurs collègues et défendre leur point de vue, tout en restant ouverts aux critiques et aux propositions qui ne manqueront pas d'être formulées à leur égard.

Ce type de fonctionnements contraint en outre à rompre avec le paradigme de l'égalité-parité, selon lequel tous les membres d'une équipe d'enseignants auraient le même niveau de compétence dans tous les domaines de l'enseignement. Les établissements où il existe une acceptation ouvertement partagée du fait que chacun a pu développer, au long de son parcours professionnel et de vie, des aptitudes très différentes qui mériteraient d'être mutualisées et mises à disposition des besoins hétérogènes des élèves s'ouvrent plus facilement au développement de formes du travail scolaire nouvelles à même de mettre à profit les profils de compétences différents et complémentaires. Pour qu'un collectif s'investisse durablement dans la coopération, il est important que ses membres puissent rapidement développer un sentiment d'*auto-efficacité collective*⁶, autrement dit faire l'expérience d'avoir une emprise sur leur contexte de travail et de pouvoir centrer les moments de travail collectif soient sur des objets concrets : évaluations réalisées après des séquences préparées en commun, interviews avec les élèves, documents élaborés par les uns et les autres, conception de formes de travail scolaire diversifiées et permettant de mettre à profit les compétences des uns et des autres...

Enfin, ce processus de co-construction de savoirs et savoir-faire professionnels demande des espaces-temps protégés et ne peut avoir lieu entre deux portes. Les recherches sur la professionnalisation des enseignants (dont Hofstetter & Schneuwly, 2009 ; Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay, 2008) montrent en même temps que ce processus dépend de l'instauration d'un *habitus* réflexif tant individuel que collectif qui présuppose l'existence chez chaque enseignant d'une connaissance de sa propre manière de travailler et d'apprendre. Il s'agit ici d'une condition préalable à tout dialogue visant à interroger et, si nécessaire, transformer sa posture face à son travail. Bien qu'il ne soit guère utile d'étendre l'exigence de co-construction de savoirs professionnels à toute démarche de coopération, il est devenu aujourd'hui une évidence que de simples échanges sur les pratiques sont largement insuffisants pour assurer la modification de routines d'action qui restent marqués par des formes de travail scolaire profondément enracinées dans l'individualisme.

3. La constitution en communauté professionnelle apprenante

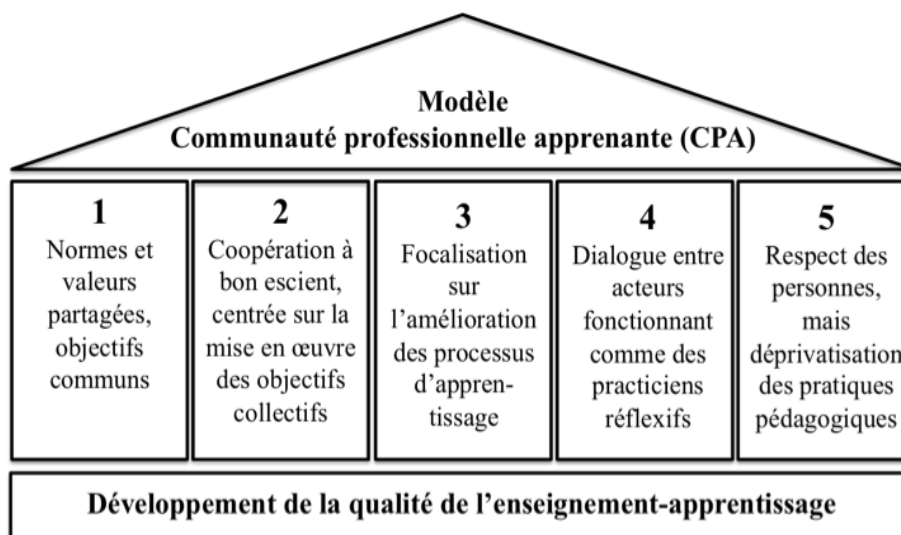
De nombreuses recherches se sont intéressées depuis ces quinze dernières années à la relation entre transformation des pratiques dans l'école et professionnalisation des métiers de l'éducation⁷. Elles ont permis

d'identifier une série de fonctionnements à partir desquels les établissements scolaires organisés selon le principe des « communautés professionnelles apprenantes » (évoqués par le sigle CPA dans la suite de ce texte) obtiennent non seulement l'adhésion des acteurs concernés (direction, enseignants, élèves, parents...), mais parviennent également à améliorer le niveau de performance de leurs élèves. Selon Bensen & Van der Gathen (2006), cette « réussite » repose sur l'existence – et interaction favorable – de cinq « piliers » qui se constituent au sein des

⁶ Selon Bandura (2003), le sentiment auto-efficacité (traduction française : efficacité personnelle) désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Ce sentiment se constitue à partir de quatre sources : la maîtrise personnelle (la capitalisation des expériences positives contribuant à constituer la croyance en soi, alors que les échecs successifs risquent de l'entamer) ; l'apprentissage social (ou modelage par autrui) ; la persuasion par autrui (manifestations de confiance, feedbacks positifs) ; l'état physiologique et émotionnel (les signaux du corps – fatigue, stress, etc. – influençant l'auto-évaluation de la personne).

⁷ Il n'est pas toujours facile de repérer ces recherches dans la mesure où les terminologies employées par les diverses communautés de chercheurs divergent considérablement ou sont différemment connotées selon leur lieu d'utilisation. De nombreux auteurs s'inscrivent dans le courant des recherches sur les écoles efficaces ont ainsi orienté leurs travaux vers l'analyse et la description des facteurs favorisant – ou empêchant – le « développement scolaire » et la constitution de « communautés professionnelles apprenantes » (Altrichter, Schley & Schratz, 1998 ; Bensen & Rolf, 2006 ; Kruse & Louis, 2009 ; Roberts, Capra, Pruitt, & Arpin, 2009 ; Strittmatter, 2006 ; Ullmann, 2010). Leurs écrits – souvent fondés sur une approche plutôt pragmatique de l'articulation entre recherche et pratique – sont fréquemment jugés « normatifs » par les tenants de recherches sur les pratiques scolaires et les processus de professionnalisation privilégiant une approche plus critique des dilemmes, contradictions et paradoxes opposant les acteurs et les systèmes. Nous avons choisi, dans le cadre de cette contribution, de privilégier la première approche dans la mesure où les travaux des auteurs cités nous ont offert des clés fort utiles pour situer et conceptualiser les dynamiques que l'analyse de nos matériaux a permis de mettre en évidence.

établissements scolaires au gré des tentatives que les divers acteurs entreprennent pour développer la qualité de l'enseignement-apprentissage :



Selon la constellation existante (normes et valeurs plus ou moins partagées, coopération plus ou moins orientée vers la mise en œuvre des objectifs collectifs, focalisation plus ou moins centrée sur l'amélioration des processus d'apprentissage, etc.), l'établissement parviendra à s'engager dans une démarche collective qui aboutira, à terme, à l'instauration de nouvelles formes du travail scolaire. L'*action concertée* combinée à une réflexion commune sur les problèmes et les pratiques contribuent à leur tour à l'évolution de la culture collective. Dans ces établissements scolaires, on observe ainsi la création d'espaces plus ou moins formels de dialogue et de réflexion, qui permettent aux uns et aux autres d'aller au fond de certains problèmes pédagogiques rencontrés, de développer, mettre en œuvre et évaluer de possibles stratégies d'action collectives. Fullan & Miles (1992) parlent à ce propos de l'élaboration de « cartes stratégiques », suffisamment précises pour permettre de visualiser les différentes démarches et en même temps suffisamment souples pour être remaniées au gré de l'avancement du processus.

Nous avons pu par ailleurs constater que les équipes d'enseignants fonctionnant comme des CPA adoptent progressivement une attitude plus ouverte face aux demandes des autorités. Premièrement, parce qu'elles parviennent à mieux saisir la signification de ces demandes. Et deuxièmement, parce qu'elles ont développé une posture de questionnement, d'analyse et, le cas échéant, de marchandage social et de régulation collective, qui leur permet non seulement de déterminer les efforts à consentir, mais également les bénéfices qu'elles pourront en retirer.

Enfin, les établissements scolaires ayant instauré ce type de fonctionnement accueillent avec une plus grande tranquillité les demandes successives émanant de la hiérarchie. Au lieu de les percevoir comme des menaces à l'ordre existant, ils apprennent à les accepter, à les utiliser comme des occasions de clarifier les représentations respectives, d'identifier des problèmes restés inaperçus ou irrésolus, de développer de nouvelles solutions, plus efficaces et plus intéressantes.

Il nous semble en même temps utile d'insister sur le point suivant : les principes de fonctionnement qui viennent d'être décrits et qui devraient contribuer à mettre en place une CPA ne sont pas à confondre avec du conformisme et ne visent pas à imposer la pensée unique. Les récits d'expérience analysés montrent que les discussions et négociations – internes et avec les partenaires externes – peuvent être vives (et certaines fois âpres) lorsqu'il s'agit de choisir entre plusieurs formes de travail scolaire possibles ou d'opter en faveur d'une approche pédagogique qui ne fait guère l'unanimité. L'avantage des CPA réside dans leur acceptation de se prendre et

d'être prises comme objet d'analyse et de théorisation, ce qui leur permet de décrire, expliquer, tenter de comprendre les structures et les pratiques, les représentations et les attitudes, les progressions réalisées et certaines fois les erreurs commises plutôt que de les juger.

Conclusion

Nous avons tenté de montrer l'interdépendance existant entre l'émergence des nouvelles formes du travail scolaire et l'évolution des modes de coopération entre enseignants vers des communautés professionnelles d'apprentissage. Nous avons également souligné que ces dernières se développent au fur et à mesure que les enseignants s'efforcent d'améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage. Reste le problème de savoir comment et à quel prix de telles pratiques pourraient être généralisées à l'échelle d'un système entier, de manière à ne pas rester limitées à quelques expériences exceptionnelles.

Le sort réservé aux tentatives de réformes visant à modifier les formes du travail scolaire montre qu'il serait illusoire de croire que les changements de paradigme nécessaires s'opéreront dans un avenir proche. D'autant plus qu'une grande partie du public – ainsi qu'une majorité des décideurs et des membres de la profession – restent convaincus que la plus grande partie du temps de travail des enseignants doit rester consacrée à l'enseignement en classe et en présence des élèves !

Rares sont en effet les systèmes scolaires publics qui proposent une réelle rupture avec la traditionnelle conception du travail enseignant. Parmi eux, il y a le Japon, où les enseignants enseignent moins d'heures et utilisent une plus grande partie de leur travail pour planifier les dispositifs d'apprentissages, discuter avec leurs collègues, offrir un accompagnement individualisé des élèves, aller observer leurs collègues pendant leur enseignement, s'engager dans diverses activités contribuant à leur développement professionnel.

En même temps, le débat sur les communautés professionnelles apprenantes s'amplifie et les recherches en cours montrent qu'elles sont à la portée des enseignants et directions qui ont la volonté et l'obstination voulus pour s'engager dans une telle perspective de développement.

Bibliographie

ALTRICHTER, H., TRAUTMANN, M., WISCHER, B., SOMMERAUER, S. & DOPPLER, B. (2009), « Unterrichten in heterogenen Gruppen : Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl », *Bildungsbericht Österreich*, 2009, W. Specht (Hg.), Band 2, Graz, Leykam, pp. 341-360.

BANDURA, A. (2003), *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck.

BARRERE, A. (2002), « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? » *Sociologie du travail*, n°44, pp. 481-497.

BARRERE, A. (2010), *Les enseignants et le travail en équipe : injonctions, enjeux, questions*. Page consultée le 15 juillet 2010 : http://www.isp-formation.fr/article.php3?id_article=237

BONSEN, M. & ROLFF, H.-G. (2006), « Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern », *Zeitschrift für Pädagogik*, n°52(2), pp. 167-184.

BONSEN, M. & VON DER GATHEN, J. (2006), « Fünf Säulen professionellen Lernens », *Journal für Schulentwicklung*, n°3, pp. 23-28.

BUGNARD, J.-Ph. (2008), « Das System der Erziehungsräume Architektur und Pädagogik : wer beeinflusst wen? », *Journal für Schulentwicklung*, n°2, pp. 19-28.

BURNEY, D. (2004), « Craft Knowledge: The Road to Transforming Schools », *Phi Delta Kappan*, n°85/6, pp. 526-541.

CAPITANESCU BENETTI, A. (2010), *Autonomie professionnelle et rapport au travail prescrit. Les enseignants primaires genevois : étude de cas*, Thèse de doctorat, Genève, Archives en ligne de l'Université de Genève. Page consultée le 15 septembre 2010 : <http://archive-ouverte.unige.ch/vital/access/manager/Repository/unige:6698>

CATTONAR, B. (2005), *L'identité professionnelle des enseignants du secondaire en Belgique francophone*. Thèse de doctorat, Louvain, Université catholique de Louvain, Département des sciences politiques et sociales.

CORRIVEAU, L. & LETOR, C. & PERISSET, D. & SAVOIE-ZAJC, L. (2010), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires. Processus, stratégies et paradoxes*, Bruxelles, De Boeck.

CROZIER, M. (1995), *La Société bloquée*, Paris, Editions du Seuil.

CROZIER, M. & FRIEDBERG, E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Editions du Seuil.

DRAELANTS, H. (2007), « Identités organisationnelles et établissements scolaires. Pertinence et conditions d'un transfert conceptuel », *Communication & Organisation*, n°30, pp. 188-213.

DRAELANTS, H. & MAROY, CH. (2007), « Changement institutionnel et politique publique ». *Revue de la littérature* (partie 22), *Knowledge & Policy in Education and Health Sectors*, Page consultée le 15 septembre 2010 sur : www.knowandpol.eu/.../KaP/.../Draelants_Maroy_2FR.pdf

DUPRIEZ, V. & DUMAY, X. (2006), Elèves en difficulté d'apprentissage : parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, Université catholique de Louvain, Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation & Chaire UNESCO de pédagogie universitaire.

DUPRIEZ, V., MARCEL, J-F., PERISSET, D. & TARDIF, M. (2007), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*, Bruxelles, De Boeck.

ELMORE R. (2004), *School Reform from the Inside Out : Policy, Practice and Performance*, Cambridge MA, Harvard Educational Press.

FULLAN, M.G. & MILES, M.B. (1992), Getting reform right : what works and what doesn't, *Phi Delta Kappan*, n°73(10), pp. 744-752.

GATHER THURLER, M. (1994a), « L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit », *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation*, M. Crahay (dir.), Bruxelles, De Boeck, pp. 203-224.

GATHER THURLER, M. (1994b), « Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? », *Revue française de pédagogie*, n°109, pp.19-39.

GATHER THURLER, M. (1998), « Manager, développer ou évaluer la qualité de l'école ? » *L'évaluation institutionnelle de l'éducation : défi, ouverture et impasse*, G. Pelletier & R. Charron (dir.), Québec, Editions AFIDES, pp. 83-100.

GATHER THURLER, M. (2000), *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.

GATHER THURLER, M. (2005), « Les cycles pluriannuels et leur impact sur le travail des enseignants », *La profession enseignante au temps des réformes*, D. Biron, M. Cividini & J.-F. Desbiens (dir.), Sherbrooke, Éditions du CRP, pp. 463-480.

GATHER THURLER, M. & DASCHNER, P. (dir.) (2009), « Empowerment », *Journal für Schulentwicklung*, n°3.

GATHER THURLER, M. & MAULINI, O. (dir.) (2007), *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec (Education Intervention).

HALL, G.E. & HORD, S.M. (2001), *Implementing Change : Patterns, Principles, and Potholes*, Boston, Allyn and Bacon.

HARGREAVES, A. (2002), « The Emotional Geographies of Teachers' Relations with Colleagues », *International Journal of Educational Research*, n°35, pp. 503-527.

HEINRICH, M. (2005), « Schulprogrammarbeit als ‚eigene‘ Definition des Arbeitsplatzes ? », *Journal für Schulentwicklung*, n°2, pp. 37-45.

HOFSTETTER, R. & SCHNEUWLY, B. (2009), *Savoirs en (trans)formation : Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*, Bruxelles, De Boeck Université.

HOPKINS, D. (2007), *Every School a Great School*, Buckingham, Open University Press.

HUBERMAN, M. (1990), *The social context of instruction in schools*, Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association 1990 organized at Boston, Massachusetts.

HUTMACHER, W. (1993), *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois* (Cahier N°36), Genève, Service de la recherche sociologique.

KELCHTERMANS, G. (2005). « Teachers' emotions in educational reforms : Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy », *Teaching and Teacher Education*, n°21, pp. 995- 1006.

KRUSE, S.D. & LOUIS, K. S. (2009), *School Cultures. A guide to Leading Change*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press.

LANTHEAUME, F. & HELOU, Ch. (2008), *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, PUF.

LAVE, J. & WENGER, E. (1991), *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge, University of Cambridge Press.

LORTIE, D. C. (1975), *Schoolteacher. A Sociological Study*, Chicago, University of Chicago Press.

LOUIS, K. S., MARKS, H.M. & KRUSE, S. (1995). *Professionalism and Community : Perspectives on Reforming Urban Schools*, Newbury Park, CA, Corwin.

MARCEL, J.-F. (2006), « De la dimension sociale de la gestion de classe ». *Formation et profession*, n°13(1), pp. 21-24.

MAROY, Ch. (2002), *L'enseignement secondaire et ses enseignants*, Bruxelles, De Boeck.

MARX, E.C.H. & VAN OJEN, Q.H.J.M. (1993), « Dezentralisation, Deregulierung und Autonomisierung im niederländischen Schulsystem », *Schulautonomie in Österreich*, P. Posch & H. Altrichter (Hg.), Wien, BMUK, pp. 161-185.

PAQUAY, L. (2005), « Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une 'organisation apprenante' ? De l'utopie à la réalité ! », *European Journal of Teacher Education*, n°28(2), pp. 111-128.

PERRENOUD, Ph. (1994), « Travailler en équipe pédagogique, c'est partager sa part de folie », *Cahiers pédagogiques*, n°325, pp. 68-71.

PERRENOUD, Ph. (1999, 2^e éd.), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.

PERRENOUD, Ph., ALTET, M., LESSARD, C. & PAQUAY, L. (dir.) (2008), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Bruxelles, De Boeck.

PROGIN, L. & DE RHAM, C. (2009), *Coopérer pour rendre possible une autre organisation du travail scolaire*, Université de Genève, Cahier de la section des sciences de l'éducation.

ROBERTS, E., CAPRA, L., PRUITT, E. Z. & ARPIN, L. (2009), *Les Communautés d'Apprentissage Professionnelles*, Montréal, Les Editions de la Chenelière.

SAINT-ONGE, M. (1996, 3e éd.), *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?*, Lyon, Chronique sociale & Laval, Beauchemin.

STRITTMATTER, A. (2006), « Kollegien als professionelle Lerngemeinschaften », *Journal für Schulentwicklung*, n°1, pp. 12-18.

TARDIF, M. & LESSARD, C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Québec, Presses de l'Université Laval, Bruxelles, De Boeck.

ULLMANN, E. (2010) « How to Create a Professional Learning Community », *Edutopia*. Page consultée le 11 octobre 2010 : <http://edes540group6assignment3.pbworks.com/w/page/20856608/Professional-Learning-Communities>

VAN ZANTEN, A. (2001), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF.

WANDFLUH, F. & PERRENOUD, Ph. (1999), « Travailler en modules à l'école primaire : essais et premier bilan », *Éducateur*, n°6, pp. 28-35.

WEICK, K.E. (1995), *Sense Making in Organizations*, London, Sage Publications.