

Travail collaboratif en organisation scolaire et de formation

Dans quelle direction le développer ?¹

Caroline LETOR

Travailler en équipe est aujourd'hui une compétence requise dans de nombreux secteurs d'activité. Cette injonction touche également les activités scolaires et de formation considérées traditionnellement comme des activités solitaires. Pourtant, des pratiques collaboratives, plus ou moins développées, existent aussi dans ces secteurs...

Au cours d'une recherche exploratoire², nous avons mis en évidence comment et pourquoi des enseignants travaillent ensemble. Au-delà de l'analyse des résultats, les axes de travail que nous avons mis en évidence constituent un outil destiné à tout collectif d'enseignants ou de formateurs qui souhaite faire le point sur ses pratiques collaboratives afin d'y trouver plus de cohérence et de pertinence.

Dans une perspective exploratoire, mes collègues et moi cherchions à décrire comment les enseignants travaillent ensemble et non à évaluer leur travail à partir d'échelles de qualité. Nous partions du principe que la manière dont les professionnels agissent s'inscrit dans des logiques organisationnelles particulières à un contexte où elles prennent sens. Ce que nous ont dit les enseignants lors de cette recherche et l'analyse que nous en avons faite nous a fourni la matière pour vous proposer une série de questions qui pourront vous être utiles pour une réflexion sur vos propres pratiques collaboratives.

Travail collectif, collaboratif, coopératif

Pour comprendre les pratiques qui nous ont été rapportées ou que nous avons observées, quelques définitions sont utiles.

Collaborer se réfère à l'action de travailler avec d'autres à une œuvre commune. Coopérer renvoie au fait d'agir conjointement ou de travailler à un même projet. Rappelant l'idée de jouer de concert, se concerter sous-entend le fait de s'entendre et s'accorder pour agir ensemble (Larousse, 2006). Pour certains auteurs³, trois niveaux emboîtés peuvent être distingués. Au premier niveau, le plus lâche, la *coordination* se réfère à l'agencement d'actions en vue d'un but commun. Le second, la *collaboration*, ajoute à cet agencement, un partage de ressources (compétences, temps, lieux...). Le dernier niveau, la coopération suppose une interdépendance forte et réciproque entre les protagonistes ainsi qu'un ajustement réciproque des activités. D'autres auteurs proposent leurs propres échelles et classent les formes de collaboration sur des

¹ Complément au *Journal de l'alpha 178 : L'alpha, un métier*, Bruxelles, Lire et Ecrire. www.lire-et-ecrire.be/ja178

² Caroline LETOR, Michèle GARANT et Michel BONAMI, *Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local. Rapport final*, Communauté française, décembre 2006. Téléchargeable à la page : www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=4635&dumy=24866

³ Jean-François MARCEL, Vincent DUPRIEZ, Danièle PÉRISSET-BAGNOU et Maurice TARDIF, *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*, Bruxelles, De Boeck, 2007.

niveaux d'interdépendance partant des formes qui lient davantage les protagonistes à celles qui leur laissent plus de liberté.

Par contre, pour Norbert Alter⁴, collaborer et coopérer n'appartiennent pas au même registre et ne peuvent donc être situés sur une même échelle. Ces actions se distinguent par la nature des relations qui s'y développent. Collaborer appartient à la sphère du travail – étymologiquement, on retrouve le mot « labeur » – et véhicule, à ce titre, l'idée d'efficacité ou du moins d'activité orientée à la production de biens et de services. Par contre, la coopération désigne le lien social qui se crée au cours des échanges de cadeaux, de services, de temps, aussi futiles et gratuits peuvent-ils paraître. Elle se manifeste dans des échanges familiaux, communautaires et sociaux (accorder une danse, tenir la porte, offrir des fleurs, donner un coup de main...). Si la coopération est présente sur les lieux de travail, ce que recherchent les professionnels dans ces échanges ne correspond qu'en partie aux objectifs de leur hiérarchie. Dans ce cadre, travailler ensemble est recherché – ou évité – non pas parce qu'il sert l'organisation mais parce qu'il fait partie – ou pas – du métier comme source d'apprentissage (des outils, des savoir-faire, des informations), de soutien professionnel (partager les joies et les difficultés du métier), de plaisir (de bons moments passés ensemble) et de sentiment d'appartenance (à une équipe, à une communauté).

Le travail collaboratif ne se réduit donc pas à une pratique unique et uniforme. Il s'inscrit dans un contexte sociohistorique, organisationnel et pédagogique de l'établissement ou du centre de formation dans lequel les acteurs lui donnent sens. À travers l'inventaire des pratiques de travail collaboratif rencontrées dans cette étude, c'est à lui donner sens que nous vous invitons.

Éléments méthodologiques

Les données présentées dans cette contribution sont issues d'une recherche centrée sur le travail collaboratif en établissements scolaires⁵. Dans la première étape, des entretiens semi-directifs, avec les directions et des équipes d'enseignants ont été menés dans 16 établissements scolaires reconnus pour leur travail de collaboration effectif. Le recueil de données a été complété par une analyse de documents et par des observations de pratiques de collaboration. Dans une seconde étape, nous avons administré un questionnaire auprès d'un second échantillon d'enseignants (n=191) et de directions (n=13) provenant de 14 établissements ayant accepté une évaluation de leur travail de collaboration. Le questionnaire, basé sur les résultats de la première étape examine les objets, les produits, les finalités des pratiques de collaboration et l'efficacité du travail collaboratif telle que la perçoivent les enseignants.

Des modalités de collaboration plurielles

Il est intéressant de constater que certaines équipes ont développé un vocabulaire local pour distinguer les moments de concertation (réunions « de cycles »⁶, « d'implantations », « de projet

⁴ Norbert ALTER, *Donner et prendre. La coopération en entreprise*, Paris, La Découverte, 2009.

⁵ Établissements de l'enseignement primaire en Belgique francophone issus des trois principaux réseaux (réseau public de la Communauté française, réseau public des Villes et Communes, réseau libre confessionnel) des provinces du Hainaut et du Brabant wallon.

⁶ Dans l'enseignement primaire en Communauté française, un cycle correspond à deux ou trois années d'études (5-8 ans, 9-10 ans, 11-12 ans) pour lesquels un programme d'enseignement a été conçu.

opéra », « du vendredi », « savoir-écrire »)⁷, alors que d'autres ne les identifient que sous un seul terme de manière indifférenciée (« nous avons réunion »). Dans la plupart des centres que nous avons visités, les réunions sont *planifiées* dès le début de l'année, souvent en concertation avec les enseignants. Dans certains établissements, les enseignants préfèrent une planification stricte et à long terme parce que par exemple, elle garantit la présence de tous et donne l'assurance qu'aucune excuse de s'y soustraire ne sera présentée. Dans d'autres établissements, si la planification est réalisée en début d'année, des ajustements sont laissés à la discrétion des enseignants concernés. Nous avons observé également des cas où les réunions sont articulées : par exemple, la réunion de cycle a pour objectif de préparer ou concrétiser des projets traités en réunion avec l'ensemble de l'équipe pédagogique. Ces modalités se distinguent de la collaboration dite « informelle » autour d'un café, entre deux cours, à la récréation... Seule une école parmi les 30 visitées ne fait pas de différence entre les modalités formelles et informelles : « Ici, on se concerta tout le temps ». Derrière cette affirmation, se cachent divers degrés de formalisation : des réunions sollicitées régulièrement par (ou auprès de) la direction, des réunions entre enseignants qui, avec le temps, sont devenues une pratique habituelle avec ses règles, des échanges de points de vue dans la salle des professeurs...

Nous pouvons dessiner un premier axe de différenciation des modalités de collaboration selon leur degré de formalisation. D'autres axes de différenciation se dégagent de l'analyse : les différentes modalités sont plus ou moins différenciées ; elles sont planifiées de manière plus ou moins stricte, à plus ou moins long terme ; elles sont articulées entre elles ou restent indépendantes les unes des autres.

Quelques questions guides peuvent venir à point pour jeter un regard sur les pratiques de travail collaboratif dans les équipes de formateurs : Quelles sont les modalités de concertation développées dans le centre de formation ? Quel est le degré de formalisation de ces réunions ? Quel degré de flexibilité est octroyé dans la planification des réunions ? Quelle est l'articulation entre les réunions ? Quelles sont les raisons de choix de ces modalités ? Quels sont les avantages et les inconvénients que les formateurs et la direction y voient ?

Centralité des objets de collaboration

Lorsque l'on demande aux enseignants *quels sont les objets examinés* en collaboration, ressortent en premier lieu des questions personnelles et de la vie quotidienne. Ils retiennent ensuite les questions au sujet de leurs relations avec les élèves avec les parents et avec leurs collègues. En troisième lieu, c'est un ensemble d'objets à caractère pédagogique qui est retenu. Par contre, les contenus des programmes, le fonctionnement de l'établissement, les questions d'évaluation ainsi que le projet d'établissement sont moins discutés en collaboration. Ces résultats laissent penser qu'une grande part de ce temps est consacré à tisser des liens de coopération et que par ailleurs, le travail collaboratif entre peu dans une perspective organisationnelle puisque les missions et les objectifs de l'organisation semblent peu compter dans les préoccupations des enseignants.

Il est possible d'établir un axe qui distingue dans quelle mesure les objets traités en collaboration touchent le cœur du travail de l'enseignant dans sa classe ou le cadre de ce travail. Les objets au

⁷ Nous indiquons ici entre guillemets des expressions entendues lors des entretiens avec les équipes enseignantes et les directions.

cœur du métier concernant le travail de classe : Comment « faire passer » une notion, les difficultés de gestion de la classe, la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques... L'élaboration commune de questions d'évaluation, la définition d'objectifs communs, l'analyse du programme constituent des exemples de pratiques de collaboration qui fournissent un cadre de travail sans exiger nécessairement des enseignants qu'ils dévoilent ce qui se passe en classe.

Lorsque les formateurs travaillent ensemble, que mettent-ils en commun ? Préfèrent-ils garder une certaine réserve (et donc une marge de liberté) sur ce qui se passe dans le groupe de formation ? La confiance est-elle suffisante pour partager ce qui fait le cœur de leur métier ?

À la recherche du partage des pratiques : entre fusion et répartition

Se concerter suppose le fait de « partager » des pratiques au sein des équipes. À partir des données et des observations réalisées dans les écoles, il est possible de disposer sur un axe les différentes modalités et les significations que recouvrent les pratiques de collaboration. Sur un pôle, l'on retrouve les équipes qui cherchent à se répartir le travail et sur l'autre, celles qui cherchent à intégrer leurs pratiques. Par exemple, dans certaines équipes enseignantes, les concertations ont pour objet de délimiter la matière afin de la répartir entre collègues. À l'inverse, dans d'autres équipes, les enseignants cherchent davantage à fusionner leurs pratiques en adoptant et adaptant les outils, les préparations, les méthodes des uns et des autres. Certaines collaborations dépassent le partage des aspects strictement professionnels : « on partage tout, on fait tout ensemble... », au point d'affirmer être « interchangeables ».

Dans le centre de formation, comment caractériseriez-vous le partage des pratiques ?

Conditions socioorganisationnelles de collaboration

Le travail de collaboration au sein des établissements scolaires et de formation s'inscrit dans des logiques organisationnelles qui facilitent ou freinent une construction collective et participative de l'action pédagogique. Dans notre échantillon, plusieurs conditions relevées chez les auteurs qui ont servi de référence pour notre recherche sont rencontrées. Les enseignants déclarent que le travail de collaboration est organisé en fonction des besoins rencontrés et des projets pédagogiques mis en place, ainsi qu'en fonction des structures de l'établissement (niveaux, cycles d'enseignement et implantations). Par contre, ils affirment que la collaboration est plutôt indépendante des affinités entre enseignants. Si le débat et la controverse sont des moteurs du travail collaboratif⁸, les observations réalisées dans les écoles nous invitent à considérer la

⁸ Pour en savoir plus, se référer aux ouvrages sur l'apprentissage organisationnel ou le travail en équipe apprenante :

- Ikujiro NONAKA et Hirotaka TAKEUCHI, *La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante*, Bruxelles, De Boeck, 1997
- Chris ARGYRIS et Donald A. SCHÖN, *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*, Bruxelles, De Boeck, 2002
- Michel BONAMI, Caroline LETOR et Michèle GARANT, *Vers une modélisation des processus d'apprentissage organisationnel à la lumière de trois situations scolaires hors normes*, in L. CORRIVEAU, C. LETOR, D. PÉRISSET-BAGNOUD et L. SAVOIE-ZAJC, *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies et paradoxes*, Bruxelles, De Boeck, 2010, pp. 34-48.

présence d'affinités entre personnes partageant des conceptions compatibles du métier comme un élément important pour que de la concertation se produise. Sans quoi, « ils n'ont rien à se dire » comme nous l'a signalé une enseignante. Une autre condition est rencontrée : le fait de se concerter est considéré par la plupart des enseignants comme faisant partie intégrante de leur métier.

Quant au *climat de l'établissement*, les répondants sont plutôt d'avis qu'il règne un « bon » climat de relations au sein des établissements scolaires et des *réunions* : l'ambiance y est en général détendue et permet des échanges francs. Cependant, l'acceptation des conflits d'idées et la généralisation des débats semblent moins évidentes. Ce qui laisse penser que des tabous persistent et freinent le débat et la controverse.

La coordination du travail de collaboration par la direction est, dans tous les cas, active⁹. 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. D'autres directions préfèrent garantir les conditions de collaboration et se reposer sur les initiatives des enseignants. Elles pratiquent une *gestion davantage horizontale* des objets, des formes et des modalités de concertation. À la lecture des données de l'enquête par questionnaire, il est manifeste que l'action de coordination de la direction se différencie selon le type de réunion. La direction est présente et coordonne la plupart des réunions d'école – ou d'implantation – et des réunions du personnel. Quant aux réunions d'année, de cycle et intercycles, l'attitude de la direction varie davantage selon les établissements. Il semble néanmoins qu'elle laisse le soin de coordonner ces réunions aux équipes enseignantes. Il est intéressant de noter que cette action différenciée – comme la qualité du climat de réunion – concourt à la perception d'un sentiment d'efficacité par les enseignants. Par contre, les enseignants ne perçoivent pas nécessairement d'efficacité au travail collaboratif « bien organisé » (réunion planifiée, ordre du jour défini, rôles distribués). Ces relations fournissent quelques indications quant aux conditions de collaboration dans le contexte scolaire et de formation, 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 et d'appropriation pour les enseignants, ainsi que la mise en place de conditions socioaffectives (confiance, respect, convivialité,...) qui permettent de débattre ouvertement du travail.

Après avoir relevé quelques conditions qui rendent possible des pratiques de collaboration faisant sens pour l'équipe et qui permettent une amélioration des pratiques de formation, il nous reste à vous proposer de réfléchir aux questions suivantes : Quelles conditions organisationnelles sont présentes dans l'organisme de formation pour qu'un travail collaboratif puisse s'y développer ? Quelles sont celles à mettre en place pour donner sens et efficacité à aux réunions d'équipe ?

Caroline LETOR,
Girsef/UCL

⁹ Pour de plus amples informations, se référer à Michèle GARANT, Caroline LETOR et Michel BONAMI, *Leadership et apprentissage organisationnel*, in L. Corriveau et al., op. cit. pp. 49-60.

Pour en savoir plus

Caroline LETOR, *Comment travailler ensemble au sein des établissements scolaires. Guide pratique*, Bruxelles, De Boeck, 2009, 200 p.

Dans ce guide, Caroline Letor met à la disposition des équipes éducatives et pédagogiques, mais aussi des accompagnateurs de ces équipes, des outils pour faire le point sur les ressources dont l'équipe dispose, sur les contraintes qui structurent ses actions, sur ce qu'elle veut et ce qu'elle peut mettre en œuvre ou développer en matière de travail collaboratif. Le but est de renforcer les compétences des équipes à partir de ce qu'elles connaissent : leur contexte et les compétences qu'elles ont développées dans des expériences passées. Il est aussi de donner l'opportunité de remise en question, de réflexion collective et donc, d'apprentissage collectif.

Les pages de l'ouvrage sont ponctuées de cadres théoriques qui attirent l'attention sur les conditions organisationnelles, pas toujours visibles mais dont il faut cependant tenir compte. À travers les vignettes d'exemples de pratiques et d'expériences, l'auteure a voulu donner de l'épaisseur à son guide et permettre aux lecteurs de s'approprier l'outil.

Voir également l'interview de Caroline Letor sur le site Café pédagogique :
www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2010/112_2.aspx