

# **Mémoire de fin d'études à la HEP-VS**

**Effets du leadership sur la construction  
d'une culture d'établissement efficace de  
type coopératif**

**Estelle Rogivue**

**Sous la direction de Danièle Périsset**

**Saint-Maurice, février 2019**

## Remerciements

La rédaction d'un mémoire est un travail de longue haleine et celui-ci aurait été difficilement réalisable sans l'investissement et la présence des personnes mentionnées ci-dessous.

Nous tenons à remercier particulièrement notre directrice de mémoire, Mme Périsset, pour son intérêt envers notre sujet, ses précieux conseils, ses remarques pointues et les limites salvatrices qu'elle n'a pas hésité à nous poser autant de fois qu'il était nécessaire. Nous exprimons également notre reconnaissance pour les multiples échanges enrichissants que nous avons pu partager.

Nos remercions chaleureusement notre collègue et amie Jacinthe, pour son enthousiasme sans borne vis-à-vis de notre travail, ses conseils pertinents et son soutien infaillible. Cela nous a souvent permis de décupler notre propre engouement. Nous remercions également Mélanie et Bastien pour leur soutien et leur amitié si précieuse, ainsi que pour les nombreux paris lancés quant à la date d'achèvement de ce mémoire, qui ont apporté un peu de légèreté durant tout le processus.

Nous remercions encore Clarissa et Mélanie, pour avoir accepté de mettre leurs compétences langagières au service de ce travail, en assurant la retranscription des entretiens. Malgré toute notre bonne volonté, nous n'y serions pas arrivées sans elles.

Finalement, nos plus vifs remerciements vont aux enseignants de l'école de B., pour nous avoir accueillie durant ces deux journées. Merci à N. et E. pour leur disponibilité durant les entretiens et leur immense gentillesse. Nous exprimons encore notre reconnaissance à D., pour nous avoir ouvert les portes de son établissement, il y a presque deux ans de cela. Merci pour cette authenticité et le partage de cette autre vision de l'enseignement. Merci pour toutes ces conversations passionnantes et inspirantes, qui ont amené notre réflexion bien au-delà de ce travail de recherche.

## Résumé

Les réformes apparues dans le monde de l'éducation durant le XXème siècle ont vu naître de nombreux changements dans les pratiques scolaires. Ces derniers se sont souvent révélés déstabilisants pour les enseignants. Afin de faciliter ce passage à de nouvelles manières de faire, ainsi que dans le but d'améliorer l'apprentissage des élèves, un encouragement au travail en collectif a commencé à voir le jour. Mais malgré les prescriptions, force est de constater que ce fonctionnement n'est pas très répandu dans la majorité des établissements, alors que quelques-uns en ont pourtant fait un atout, l'inscrivant à l'intérieur d'équipes pédagogiques solides et efficaces. Nous souhaitons évaluer ici l'impact des gestes professionnels du leader sur la construction d'une culture d'établissement efficace de type coopératif.

Nous mettons trois cadres conceptuels en perspective :

- La culture d'établissement et le travail en collectif (Gather Thurler, 1994, 2000 ; Letor, 2010 ; Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud & Tardif, 2007 ; Perrenoud, 2013).
- Le leadership (Gather Thurler, 2000 ; Poirel & Yvon, 2012 ; Spillane, Halverson & Diamond, 2008).
- Les gestes professionnels (Alin, 2010 ; Jorro, 1998, 2002, 2004, 2011 ; Pana-Martin, 2015).

Nous souhaitons mettre en lien ces différents éléments afin de vérifier, d'une part, la façon dont la collaboration se manifeste ou pas au sein d'un établissement choisi et, d'autre part, le rôle que joue le leadership dans ce fonctionnement.

Nous détaillons notre questionnement à l'aide de ces trois aspects :

**Etablissement et fonctionnement** : L'école observée possède-t-elle les caractéristiques d'un établissement efficace ? Les enseignants travaillent-ils selon un mode collaboratif/coopératif ?

**Leadership** : Sous quelles modalités se manifeste le leadership du directeur ? Quelle est la forme du leadership pratiqué, est-il distribué ?

**Gestes professionnels** : Quels sont les gestes manifestés par le directeur ? Quels effets ont-ils sur les enseignants ?

Nous avons mené des observations filmées au sein de l'équipe pédagogique, durant une journée entière. Nous avons ensuite établi un premier classement des informations obtenues dans des tableaux détaillant les concepts étudiés. Après cela, nous sommes retournée dans l'établissement afin de procéder à des entretiens individuels et collectifs, portant sur quelques extraits de vidéos. Ces nouvelles données ont également été reportées dans les tableaux et reliées au reste (Pourtois & Desmet, 2007). Nous nous sommes largement inspirée du travail de Pana-Martin (2015) pour réaliser notre démarche méthodologique. Notre recherche s'est voulue qualitative (Dumez, 2012), en se concentrant sur les acteurs de l'établissement.

Nous en avons conclu différents résultats :

**Quant au travail en collectif** : Il est très ancré dans la culture d'établissement et se manifeste généralement sous le degré le plus élevé de travail en équipe, à savoir la coopération et l'interdépendance entre les enseignants.

**Quant au leadership** : Il est principalement orienté vers la transformation, en mettant en avant le développement professionnel et l'aspect relationnel. Le leader fait office de guide. Il est également de type distribué, par le partage de responsabilités entre acteurs et par la place particulière qu'occupe l'une des enseignantes.

**Quant aux gestes professionnels/accompagnement** : Les gestes les plus fréquents sont ceux d'écoute, de conseil, de soutien et de planification. Le leader adopte une posture d'accompagnement, qui alterne des modalités de soutien, d'appui et de cheminement.

Le leadership peut avoir une influence sur la construction d'une culture d'établissement efficace de type coopératif, à condition qu'il soit distribué, orienté vers la transformation et manifesté principalement à travers une posture de traducteur, de médiateur et de pisteur.

**Mots clés :** coordonner/collaborer/coopérer, culture d'établissement, établissement efficace, équipe pédagogique, leadership, leadership distribué, gestes professionnels, accompagnement.

# Table des matières

1	Introduction .....	7
1.1	Intérêts personnels motivant le choix .....	7
1.2	Importance du sujet.....	7
1.2.1	Réformes dans l'éducation .....	8
1.2.2	Enjeux du travail en collectif .....	9
1.2.3	Réformes en Suisse .....	10
2	Problématique : travailler ensemble dans un établissement efficace .....	12
2.1	Aperçu général du travail en collectif .....	12
2.1.1	Appellations, normes, formes de travail.....	12
2.1.2	Conditions d'un fonctionnement efficace .....	13
2.1.3	Quelques recherches sur les impacts potentiels du travail en collectif.....	14
2.2	Culture d'établissement.....	15
2.2.1	Définition : ce qu'est une culture d'établissement.....	15
2.2.2	Différentes facettes d'une culture d'établissement.....	15
2.2.3	Etablissement efficace .....	16
2.3	Equipe pédagogique .....	18
2.3.1	Définition : ce qu'est une équipe pédagogique .....	19
2.3.2	Conditions d'une équipe pédagogique efficace .....	19
2.3.3	Usages d'une équipe pédagogique .....	20
2.3.4	Avantages et limites de ce regroupement.....	20
2.4	Coordination, collaboration, coopération .....	22
2.4.1	Quelques définitions.....	22
2.4.2	Coopération professionnelle.....	23
2.5	Synthèse de la problématique .....	24
2.5.1	Travail en collectif : dimensions.....	26
3	Cadre conceptuel : les formes de leadership, les gestes mobilisés, leurs effets .....	27
3.1	Leadership .....	27
3.1.1	Historique.....	27
3.1.2	Leadership dans les établissements scolaires.....	28
3.1.3	Leadership coopératif ou distribué.....	32
3.2	Gestes professionnels.....	34
3.2.1	Historiques et définitions : les gestes professionnels.....	34
3.2.2	Définition : ce que sont les gestes professionnels .....	34
3.2.3	Gestes professionnels selon Jorro .....	35
3.2.4	Gestes professionnels selon Alin .....	37
3.3	Accompagnement .....	37
3.3.1	Définition : ce qu'est l'accompagnement .....	37
3.3.2	Enjeux de l'accompagnement .....	38

3.3.3	Modalités et postures d'accompagnement .....	38
3.3.4	Rôle de l'accompagnateur.....	39
3.4	Synthèse du cadre conceptuel .....	40
3.4.1	Leadership, gestes professionnels et accompagnement : dimensions .....	41
4	Questionnement de la recherche.....	42
4.1	Hypothèses .....	42
4.2	Questionnement.....	43
5	Méthode.....	44
5.1	Terrain de recherche.....	44
5.1.1	Echantillon .....	45
5.1.2	Mode de fonctionnement de l'équipe pédagogique .....	46
5.2	Choix méthodologiques.....	46
5.3	Présentation du cadre méthodologique .....	47
5.3.1	Réunion de concertation filmée .....	47
5.3.2	Visionnement collectif de la vidéo.....	49
6	Analyse des données .....	51
6.1	Mise en œuvre du dispositif.....	51
6.1.1	Journée d'observation .....	51
6.1.2	Journée d'entretiens.....	51
6.2	Analyse .....	52
6.2.1	Culture d'établissement et établissement efficace .....	52
6.2.2	Leadership .....	62
6.2.3	Gestes professionnels.....	68
7	Interprétation des résultats .....	76
7.1	Quant au travail en collectif.....	76
7.2	Quant au leadership... ..	77
7.3	Quant aux gestes professionnels/accompagnement.....	78
8	Retour sur le questionnement .....	80
9	Conclusion .....	82
9.1	Prolongement.....	82
9.2	Conclusion finale.....	83
9.2.1	Apports de la recherche à la connaissance du travail en collectif, du leadership et des gestes professionnels .....	83
9.2.2	Apports méthodologiques.....	84
9.2.3	Apports pratiques .....	84
10	Références bibliographiques.....	86
10.1	Table des tableaux.....	90
10.2	Annexes .....	90
10.3	Attestation d'authenticité .....	99

# 1 Introduction

## 1.1 *Intérêts personnels motivant le choix*

En juin 2016, après une première année de formation, nous avons décidé de prendre une année sabbatique afin d'élargir nos horizons sur le métier d'enseignant. Parmi les différentes expériences professionnelles vécues, nous avons effectué deux mois de stage dans une école privée du Haut-Valais. Cet établissement avait ouvert quelques mois auparavant et n'en était donc qu'à ses débuts. Ce fut pour nous une découverte très enrichissante, de par la pédagogie pratiquée, ainsi que par le fonctionnement de l'équipe pédagogique. Ces deux aspects nous sont apparus, en effet, très différents de ce que nous avons pu observer jusqu'alors. Ce sont surtout les interactions entre les enseignants qui se sont révélées marquantes. Ils travaillent perpétuellement ensemble, planifient les journées, discutent des diverses problématiques et projets, naviguent entre les différents groupes d'élèves (bien qu'ayant reçu une attribution au début de l'année). Nous avons senti une collaboration très forte entre eux, au premier abord.

Souhaitant dépasser ces simples représentations personnelles sur le sujet, nous avons donc décidé d'approfondir le concept de « collaboration » afin de pouvoir confirmer ou infirmer ces premières impressions. Comme plan d'action, nous avons d'abord entrepris d'observer de façon plus précise le fonctionnement de l'équipe pédagogique, en le confrontant aux théories de la collaboration. De plus, il nous a paru intéressant de nous focaliser également sur le rôle du directeur de l'établissement. En effet, il nous a semblé dès le départ que sa personnalité et sa position dans l'école avaient une influence sur les autres membres. Souhaitant à nouveau dépasser ces impressions, nous avons choisi d'étudier le concept de leadership et de le mettre en lien avec la collaboration au sein d'une équipe pédagogique, afin de voir si le premier a un impact ou non sur la deuxième.

Le choix de ce sujet découle à la fois d'une simple « curiosité intellectuelle » et d'un réel intérêt professionnel. En effet, le travail en collectif est une thématique qui nous touche beaucoup puisque les dernières expériences vécues, tant au niveau de la formation que des activités annexes, nous ont fait prendre conscience de l'intérêt de la collaboration, mais également de ses limites. De plus, cette profession nous amènera tout au long de notre carrière à travailler avec d'autres partenaires, qu'il s'agisse de collègues, d'intervenants extérieurs, de parents, etc. Il nous sera donc utile de développer une meilleure connaissance des mécanismes et enjeux sous-tendant le travail en équipe. L'enseignant étant un acteur important de ce fonctionnement, nous comptons profiter des futures compétences acquises pour prendre une part active à l'élaboration de groupes de travail efficaces, encore plus particulièrement durant nos premières années de métier.

En outre, puisqu'il faut oser voir plus loin, nous comptons aussi bénéficier de ce travail pour acquérir des outils en lien avec la gestion d'établissement, le travail collectif et le leadership. Ceci afin de pouvoir, un jour, mener à bien le projet consistant à ouvrir notre propre école.

## 1.2 *Importance du sujet*

Cette introduction à notre recherche nous permettra de faire un état des lieux du travail collectif des enseignants. Au cours de nos lectures, nous avons en effet remarqué que cette forme de travail a principalement commencé à émerger au cours des multiples réformes ayant bouleversé le monde de l'éducation, à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle. C'est pourquoi le texte qui suit présentera les causes et les manifestations de ces réformes. Nous nous attarderons ensuite sur les enjeux du travail en collectif et leur incidence sur les pratiques enseignantes.

Puisque le contexte de notre recherche prend principalement en compte le paysage suisse, nous nous intéresserons finalement plus particulièrement aux réformes survenues sur le territoire helvétique et à la place qu'occupe cette forme de travail, notamment dans la formation à l'enseignement.

### **1.2.1 Réformes dans l'éducation**

Durant le XXème siècle, une grande partie du monde occidental a vécu une *évolution dans le domaine de l'enseignement*. Bien que cette vision soit déjà née avant cette période, avec par exemple Luther, Comenius et Condorcet (Piot, 2005), c'est après la Première Guerre mondiale que l'ouverture de l'école pour tous a réellement émergé (Tardif, 2005). On peut supposer que le contexte de guerre a fait prendre conscience de l'importance qu'a l'éducation chez de futurs citoyens. Malgré cette nouvelle visée, le fonctionnement scolaire est encore presque exclusivement basé sur la transmission des savoirs, entre l'enseignant savant et l'élève ignorant.

La fin du XXème siècle a vu apparaître de *nombreuses réformes dans l'enseignement*. On assiste, entre autres, à l'apparition des *cycles de scolarité*, en lieu et place des degrés connus jusqu'à présent. Le processus d'apprentissage s'inscrit donc dans une plus grande durée et modifie la façon dont le maître doit penser son enseignement (Piot, 2005 ; Marcel, Dupriez & Périsset Bagnoud, 2007). Son rôle change, il devient médiateur des savoirs (Piot, 2005). Ces changements visent à *favoriser l'efficacité et l'équité au sein des classes* (Lator, 2007). Par équité, Braslavsky y Cosse (2002, cité par Cantón Mayo, 2005) entend : « L'égalité d'accès au système éducatif, la possibilité de s'approprier les connaissances qu'offre le système, l'intégration des élèves à profil particulier et la construction d'un ensemble de valeurs et de connaissances susceptibles d'induire un engagement social ». Mais même si ces modifications ont été effectuées dans le bénéfice premier des élèves, elles ont souvent déstabilisé les enseignants, en faisant ressurgir des peurs généralement présentes dans leurs premières années de métier (Huberman, 1989, cité par Perrenoud, 1993): l'angoisse de ne pas se montrer à la hauteur de la tâche, de ne pas être efficace, de s'épuiser inutilement, d'échouer face aux élèves ; la crainte de perdre le contrôle de soi ou des autres ; la peur de se retrouver prisonnier de l'établissement, du règlement, des parents ; la peur enfin de se perdre soi-même (Perrenoud, 1993).

Parmi ces changements, *l'incitation à collaborer* avec les différents partenaires de l'école est venue se rajouter dans les prescriptions. En Belgique francophone, par exemple, cette forme de travail est même devenue une obligation légale. On retrouve également ces prescriptions dans les politiques éducatives québécoises (Borges & Lessard, 2007). En France, le « référentiels des compétences professionnelles des maîtres » de 2007 met lui aussi en avant la collaboration en demandant aux enseignants de « travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école » (BOEN, n°1 du 4 janvier 2007, cité par Tavignot, Thémines & Buhot, 2017). Il s'agit de l'une des mesures visant à améliorer les pratiques pédagogiques et à augmenter le taux de réussite chez les élèves (Lator, 2007). Cette démarche a été appuyée par des textes scientifiques (Teddie & Reynolds, 2000, cités par Marcel, 2007), affirmant que le travail en équipe a un impact positif sur l'apprentissage des élèves. Par cette innovation, l'école s'ouvre au monde de l'entreprise, qui inclut depuis un moment déjà les concepts d'« intelligence collective » et de « cognition partagée » dans ses actions. Le travail en équipe, par les processus réflexifs qu'il entraîne, est considéré comme *un excellent moyen d'optimiser l'enseignement* (Altet, 1994-2004, cité par Piot, 2005 ; Dupriez, 2005). L'introduction des cycles d'apprentissage, ainsi que la vision d'une pédagogie différenciée favorisant des parcours individualisés de formation en ont formé le socle (Perrenoud, 1997).



Ces mesures se retrouvent dans les textes officiels. On peut y déceler quelques aspects caractéristiques : en premier lieu, favoriser une culture d'établissement axée sur les projets et la collectivité ; encourager les enseignants à travailler ensemble (collaboration et/ou coopération) ; impliquer davantage le chef d'établissement dans le domaine pédagogique, en faire un animateur clé ; établir un projet d'établissement solide (Dupriez, 2010). En résumé, l'on cherche à établir un « modèle d'enseignement mobilisé » (Dupriez, 2002, cité par Letor, 2007), permettant aux enseignants de coordonner leurs actions autour de l'amélioration de leurs pratiques et de l'apprentissage des enfants. On va même plus loin, en encourageant une nouvelle forme de travail où les acteurs « ouvriraient » leur classe aux autres, sortant de l'individualisme auquel ils avaient été habitués.

### **1.2.2 Enjeux du travail en collectif**

Selon Perrenoud (1997), plusieurs avantages découleraient de ces changements. En premier lieu, *la collaboration permettrait à l'enseignant de s'impliquer davantage dans l'établissement, de prendre de nouvelles responsabilités, de devenir l'instigateur de projets* (Gather Thurler, 1996a). Ce serait donc un apport non négligeable dans le domaine de l'identité et de la professionnalisation. Ensuite, le fait de partager régulièrement ses expériences et connaissances avec ses collègues, de mettre en commun les compétences de chacun, offrirait à l'acteur *la possibilité de se perfectionner et d'évoluer*. Il bénéficierait d'une forme de formation continue, en quelque sorte, favorisée par la réflexion collective. Finalement, le travail en collectif permettrait à chacun *d'optimiser les dispositifs pédagogiques* mis en place, d'augmenter l'efficacité professionnelle. La recherche menée par Borges et Lessard (2007), au Québec, corrobore ces affirmations. Les enseignants interrogés soulignent l'importance de la collaboration pour soutenir la réforme et optimiser leurs actions quotidiennes. Cette forme de travail leur permet aussi de mieux réfléchir sur leur pratique et d'acquérir de nouveaux outils et ressources, en s'appuyant sur les compétences de chacun.

En dépit des avantages relevés, cette demande a également contribué à *déstabiliser les acteurs*. En effet, le travail en équipe oblige l'enseignant à sortir du périmètre protégé de sa classe, le privant d'une partie de son autonomie. De plus, il va même jusqu'à remettre en question sa propre identité. Dans l'une de ses recherches, Perrenoud (1994) relève plusieurs raisons pouvant l'inciter à demeurer en totale autonomie dans sa classe. Parmi celles-ci apparaît d'abord le doute quant au bienfondé du travail en équipe et surtout sa pérennité. Ensuite, l'on peut craindre qu'un morcellement des tâches et des responsabilités ne diminue la position de l'individu dans le contrat pédagogique. Finalement, l'on se demande si le collectif ne risque pas d'affaiblir son identité professionnelle et, donc, de faire perdre le sens de son métier. Perrenoud (1997) mentionne encore la peur de perdre du temps s'il faut se concerter à tout bout de champ. Ce dernier point peut sembler paradoxal, compte tenu des avantages cités dans le paragraphe précédent.

Dans l'enseignement, *la coopération entre les principaux acteurs de l'établissement est généralement assez rare* (Perrenoud, 2013 ; Dupriez, 2010). Lorsqu'elle apparaît, elle se manifeste la plupart du temps dans les interactions avec des membres internes particuliers (ex : enseignants spécialisés), ou avec des membres externes (ex : infirmière scolaire, SIPE, animateurs pédagogiques, etc.). Ces intervenants extérieurs sont d'ailleurs présents sur des périodes relativement restreintes. Si l'on considère la coopération entre les enseignants, on peut constater qu'elle n'est imposée qu'à certains moments de l'année. Cependant, comme mentionné plus haut, on assiste depuis quelques années à une *incitation* à travailler en équipe pédagogique.

En plus de la posture de l'enseignant, il semblerait que d'autres éléments fassent obstacles à cette demande. Certaines recherches, comme celle de Dupriez (2010) ou celle de Tardif et Lessard (1999), relèvent en effet un paradoxe : l'on encourage un regroupement du corps enseignant dans une école qui divise les élèves pour les mettre dans une salle dirigée par un seul protagoniste, on case un programme dans des plages-horaires qui laissent peu de place à la flexibilité et au décloisonnement. Il paraît difficile de concilier les deux, sauf si l'envie prend de se rebeller contre l'institution. Cette direction semble donc impliquer, de façon sous-jacente, un remaniement du fonctionnement des établissements.

### 1.2.3 Réformes en Suisse

Si l'on s'intéresse au paysage de la Suisse, nous pouvons constater qu'elle a, elle aussi, été touchée par ces réformes (Périsset Bagnoud, 2005). Ces dernières années, les changements ont porté sur une *plus grande efficacité du système scolaire*, passant par une autonomisation et une responsabilisation des établissements. On exige également une plus grande transparence, sur le plan administratif et professionnel. Concernant le travail collectif, nous pouvons constater qu'il apparaît également, de façon plus ou moins explicite, dans les prescriptions. Pour preuve, nous pouvons considérer le « Règlement de l'enseignement primaire du 7 juillet 1993 » du canton de Genève. Parmi les droits et les devoirs des enseignants, il est précisément mentionné (chapitre 4) que ces derniers doivent *s'acquérir de tâches « collectives »*, comme participer aux différents moments de concertation organisés par l'école ou se répartir certaines tâches. L'un des trois axes de la rénovation de l'école genevoise (DEP, 1994) met également en évidence la collectivité dans le travail, en encourageant les enseignants à « *mieux travailler ensemble* ». Cet aspect est encore plus marqué dans le canton de Fribourg et dans son règlement du 6 juillet 2004. Parmi les champs d'activités incombant aux enseignants, on retrouve le suivi des élèves, impliquant une collaboration avec les parents ainsi qu'avec des personnes extérieures, et tout ce qui touche à l'établissement, avec les conversations entre collègues, les projets multiples et les échanges avec les autorités scolaires. Dans le système de Fribourg, le travail collectif sert davantage à optimiser le fonctionnement de l'établissement qu'à améliorer les pratiques professionnelles. On assiste donc à une forme de travail contraint, supplanté par un individualisme de l'enseignant. Genève demeure également dans cette optique-là, de manière générale. Cependant, il en est tout autre dans les écoles davantage portées sur l'innovation, innovation participant à la réforme éducative. Le personnel enseignant y est plus libre. Certains établissements ont eu à cœur de développer la collaboration au sein de leur personnel (Perréard Vité & Vité, 2005, cités par Périsset Bagnoud, 2005). Dans ces contextes-là, elle joue surtout un rôle dans l'individualisation et l'adaptation du parcours de chaque élève, que ce soit dans la conception des programmes, la formation de groupes de niveau ou la recherche de stratégies.

Malgré tout, l'importance croissante de cette nouvelle visée se remarque dans la *formation initiale des enseignants*, sur laquelle elle a un impact important. En effet, il est dans l'intérêt des systèmes éducatifs d'accompagner les étudiants dans le développement de compétences allant dans ce sens. Il serait erroné de croire que ces derniers apprendront à coopérer en coopérant et d'introduire le travail en équipe dans toutes les étapes de la formation, en espérant développer chez eux le goût de cette forme de travail. Cet enseignement de surface risquerait de négliger la réelle conceptualisation de la compétence, ainsi que la reconnaissance des ressources nécessaires à sa construction (savoirs, habiletés, attitudes). Les étudiants ne trouveraient donc aucun sens à cette activité. Jusqu'à présent, la formation initiale a préféré se concentrer sur d'autres objectifs considérés comme plus importants. En 2007, Marcel, Dupriez et Périsset Bagnoud déploraient d'ailleurs les difficultés qu'avaient les institutions à introduire les concepts de coordination, collaboration et coopération dans leurs formations. Cependant, une évolution a eu lieu depuis. Cette forme de travail tend à prendre de plus en plus de place dans les programmes, comme en témoigne d'ailleurs *le référentiel de compétences de la HEP valaisanne*.

Ce dernier est découpé en champs de compétences. Le champ 4 concerne le travail en équipe, avec les compétences « *travailler en équipes éducatives* » (14) et « *construire un partenariat efficace avec les différents acteurs impliqués* » (15). Les mots « coordonner » (15.3) et « collaborer » (14.4) sont expressément cités. Mais comme le relève Perrenoud (2013), cet apprentissage doit d'abord passer par une modélisation de l'institution. Si cette dernière ne favorise pas la coopération entre les professeurs, les maîtres formateurs ou les étudiants, elle ne peut décemment pas s'attendre à faire preuve de crédibilité si elle encourage ensuite les futurs enseignants à poursuivre le travail en équipe durant leur carrière. Pour sortir des grandes théories pures et dures, dont les étudiants sont de moins en moins friands (Ray, 2004, cité par Maulini et al, 2005), elle doit montrer l'exemple. Concernant le terme de compétence, Perrenoud (2011) considère qu'elle découle d'une « famille de situations » et que la coopération, qui s'inscrit dans plusieurs situations diverses constituant plusieurs familles, fait donc appel à plusieurs compétences.

A l'heure actuelle, les recherches ayant déjà été effectuées offrent un large panel de définitions du travailler ensemble et permettent de mettre en évidence l'impact que cette forme de travail peut avoir sur l'individualité de l'enseignant. Pourtant, les recherches ayant souvent porté sur des échantillons restreints, il est nécessaire de poursuivre l'approfondissement de ce domaine. Notre recherche n'a cependant pas une visée quantitative car elle porte sur un petit collectif d'enseignants et un seul établissement. Nous proposons surtout d'aborder un angle d'approche spécifique dans un contexte particulier.

## 2 Problématique : travailler ensemble dans un établissement efficace

### 2.1 Aperçu général du travail en collectif

Le paysage de notre recherche portera donc sur le *travail en collectif des enseignants dans les établissements scolaires*, deux concepts généraux. Il nous paraît nécessaire de définir plus précisément ce qu'est le travail en collectif, ainsi que ses manifestations et enjeux. Ce mode de fonctionnement s'inscrivant dans un contexte précis, nous poserons également un focus sur l'école, en particulier la culture d'établissement ainsi que les caractéristiques d'un établissement dit efficace. Ces différents éléments nous permettront ensuite d'inscrire notre échantillon de recherche dans un réseau conceptuel pertinent et cadrant.

#### 2.1.1 Appellations, normes, formes de travail

Le travail en collectif peut prendre *différentes appellations* : travail d'équipe, collégialité, travail partagé, team teaching, co-intervention, travail conjoint, action commune, coordination, collaboration, coopération, partenariat (Zay & Gonnin-Bolo, 1995 ; Perrenoud, 1997 ; Letor, 2007 ; Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud & Tardif, 2007 ; Merini et Ponté, 2009). Marcel (2005) fait par exemple la différence entre « équipe pédagogique », regroupement institutionnel et contrôlé, et « collectif de travail », plus informel et authentique. Certains de ces termes seront davantage explicités plus loin.

Au premier abord, le travail en collectif se révèle *très bureaucratique*. Il relève principalement d'obligations et se trouve très normé, très codifié (Letor, 2010). La vision qui en émerge est plutôt de *type organisationnel*, avec une coordination entre les enseignants et par la direction. Le but est d'arriver petit à petit à former de « véritables équipes de travail ». Cependant, selon Alter (2009), le travail collaboratif ne va parfois pas plus loin que le relationnel, la création de liens entre les acteurs. On s'éloigne alors des prescriptions institutionnelles. Les moments de concertation sont surtout sollicités pour élaborer des projets à faire en classe. De plus, de façon assez paradoxale, les acteurs abordent principalement des sujets d'ordre personnel, qui n'ont rien à voir avec la profession. Pourtant, d'après Alter (2009), ces conversations informelles sont justement nécessaires à l'élaboration d'une équipe. Ces moments où l'on donne et on reçoit (temps, informations...) forment une base sur laquelle pourra s'inscrire un travail collaboratif.

La collaboration peut prendre plusieurs formes : *réunion d'établissement, réunion par niveau, réunion par cycle, concertation entre les classes ou entre les écoles* (Letor, 2007)... Elle peut se manifester sous la forme de *collectifs de travail officiels* (imposés par les prescriptions), de *collectifs de travail formels* (ex : associations ou syndicats, sont formés hors de l'école) et de *collectifs de travail informels*. Ces derniers ont lieu dans l'école mais se forment selon la volonté des enseignants (Tavignot, Thémines & Buhot, 2017). Perrenoud (1997) parle de deux stades de travail en équipe. Dans le premier, les acteurs se concertent uniquement sur certaines pratiques. Hormis quelques activités décloisonnées, qui exigent pour le coup une importante coordination, chacun reste maître de sa classe. Dans le second, les acteurs prennent en charge un groupe d'élèves de façon conjointe. Les salles s'ouvrent. Aux partenaires habituels peuvent s'ajouter des *intervenants extérieurs*, comme des aides, des enseignants surnuméraires, des stagiaires et même du personnel non-enseignant (Merini & Ponté, 2009 ; Piot, 2005). Ces nouveaux membres induisent des modifications dans le fonctionnement des enseignants, qui ne sont plus seuls à mener un programme. L'enseignant n'agit plus uniquement au sein de sa classe, mais également à l'extérieur, durant les temps scolaires mais aussi en-dehors.

Ses tâches impliquent désormais des conversations formelles et informelles avec d'autres praticiens (Marcel, 2005; Piot, 2005). Les échanges formels sont généralement structurés. Ils tournent autour des objectifs, du programme et de divers projets. Le but est de se mettre au clair sur les visées de l'école. Quant aux échanges informels, ils tournent plutôt autour de la classe. Les acteurs peuvent y aborder les problématiques quotidiennes et bénéficier de l'expérience des autres. La forme de dialogue y est dite « horizontale », principalement axée sur l'écoute empathique (Piot, 2005).

Bien évidemment, la multiplicité des enjeux et des tâches, ainsi que la singularité de chaque participant rendent le travail en collectif complexe. Nous nous intéresserons donc ci-dessous à quelques facteurs pouvant favoriser cette forme d'organisation.

### **2.1.2 Conditions d'un fonctionnement efficace**

Pour qu'un groupe fonctionne, il est nécessaire de tenir compte de plusieurs paramètres (Grossen, 1999). Pour commencer, si l'équipe est dite pluridisciplinaire, il est important de *reconnaître l'existence de chaque professionnel impliqué*. Ensuite, malgré la présence du travail collectif, chaque acteur doit pouvoir se ménager un certain *espace d'autonomie*, afin de se sentir responsable et maître de ses actions. Finalement, le groupe doit avoir des *objectifs, des normes et des valeurs communs*. On parlera alors de « culture d'organisation ». Dans cette culture se retrouve encore *l'espace de travail* : temps et lieux de concertation, ainsi que *les traces* produites par le groupe (vidéos, PVs...). Letor (2007) insiste sur l'importance de *se fédérer autour de tâches communes*. Dans sa recherche, l'auteur relève plusieurs objets de collaboration : projets ; évaluations ; relations avec les élèves, les parents ou les collègues ; événements de nature différente ; fonctionnement du collectif. Le degré de collaboration varie d'un établissement à l'autre. Dans certaines écoles, les acteurs échangent, se conseillent, voire même s'observent mutuellement pendant les cours. Dans d'autres, ils restent assez discrets sur ce qu'il se passe en classe et ne se concertent que sur de petits points, comme le programme par exemple. Toujours dans la même étude, Letor (2007) constate une ambiance agréable lors des réunions et des échanges plutôt authentiques. Cependant, elle constate également que certains sujets considérés comme tabous ont tendance à être évités. Il n'est pas toujours aisé d'aller au fond de sa pensée et de se confronter aux opinions des autres. Parmi les finalités mises en évidence, les principales tournent autour de *la réussite des élèves* (qualité des apprentissages), de *l'amélioration des pratiques pédagogiques* (à travers les échanges) et de la création d'un bon climat d'établissement nourrissant et soutenant. Arrivent en dernier les préoccupations concernant les attentes de la direction, de l'inspection ou de la société en général. La mise en œuvre du programme arrive en bout de file également. Sans vouloir généraliser les résultats de cette recherche, l'on peut établir le constat que la collaboration dépend davantage des envies et besoins des enseignants, qu'ils tournent autour d'eux-mêmes ou de leurs élèves, que des prescriptions. Le travail en collectif rejoint donc le cœur de leur mission professionnelle. En fin de compte, « le travail de collaboration répondrait davantage à une dynamique collective et professionnelle qu'organisationnelle » (Letor, 2007). Pour Alter (2009), on choisit de coopérer ou pas. Il s'agit d'un « don » que l'on fait à l'autre. Il s'agit avant tout de *créer du lien*. C'est pourquoi l'entente entre les acteurs est primordiale. La complicité, notamment, joue un grand rôle. Lorsqu'elle est présente, elle implique que les protagonistes possèdent des connaissances en commun, qu'ils se connaissent. On parle même, dans certaines écoles, comme par exemple l'école Saint-Jean-Baptiste, mentionnée par Letor (2010), d'enseignants « interchangeables », car ces derniers semblent se connaître sur le bout des doigts. Vient ensuite la confiance, basée sur des règles explicites et implicites connues par tous.

Cette manière de travailler induit une évolution professionnelle chez l'enseignant. Merini et Ponté (2009) parle d'une « *polyvalence de rôles* » endossés par lui, qui remplace la « *polyvalence disciplinaire* » habituelle. Ces multiples rôles à jouer exigent donc de nouvelles compétences et connaissances. Il est d'abord nécessaire de bien comprendre le fonctionnement du système éducatif. L'élève étant au centre de l'enseignement, il faut savoir où il se situe dans ses apprentissages, quelles sont ses forces, ainsi que les stratégies pouvant être mises en place avec lui. Il faut également posséder un large panel de savoirs et savoir-faire didactiques. Sur un plan plus personnel, le travail en équipe exige de bonnes compétences organisationnelles. Il est nécessaire d'instaurer des espaces de discussion, ainsi qu'une atmosphère favorisant la prise de parole de chacun. Ce point-là est d'ailleurs souvent reporté sur la direction. Des compétences psycho-sociales jouent également un rôle important. Parmi elles, on retrouve la communication, l'écoute, la disponibilité, la solidarité, la négociation, le partage, l'ouverture aux idées des autres (accompagnée d'une part de renoncement), l'imagination...

### **2.1.3 Quelques recherches sur les impacts potentiels du travail en collectif**

Un petit nombre de recherches, comme celle de (Dupriez, 2007) se sont interrogées sur un lien potentiel entre le fonctionnement pédagogique de l'établissement et la collaboration entre les enseignants. Dupriez pose comme hypothèses qu'*un dispositif traditionnel (classes définies, programme découpé) incitera moins un enseignant à sortir de sa classe qu'une approche davantage orientée vers le projet et l'interdisciplinarité*. Cette deuxième forme aura, en effet, tendance à complexifier le travail et entraînera donc forcément des modifications dans celui-ci, tout en renforçant les concertations entre professionnels. Dupriez (2010) résume son hypothèse comme suit : plus un établissement/système scolaire possède des objectifs tournés vers l'éducation, favorise un apprentissage contextualisé des savoirs et met en place des dispositifs pédagogiques où l'élève peut prendre sa place, plus cet établissement/système scolaire verra apparaître du travail en collectif et de la coopération parmi les enseignants. Certaines publications issues du Groupe Français d'Education Nouvelle, comme celles de Lethierry (1986, cité par Périsset Bagnoud, 2007) et Vellas (2005, citée par Périsset Bagnoud, 2007) vont dans ce sens. L'étude de Vité et Vité (2007), portant sur un établissement pratiquant le décroisement à partir de modules d'apprentissages, pourrait également corroborer ces affirmations.

Une seconde hypothèse, avancée par Dumay (2009, cité par Dupriez, 2010) est que le travail collectif *doit concerner directement les actions quotidiennes des enseignants dans leur classe*, afin qu'il puisse avoir un réel impact sur leurs pratiques. Comme expliqué dans la problématique, les recherches n'ont pour l'instant pas été assez nombreuses et conséquentes pour pouvoir confirmer ou infirmer sérieusement ces hypothèses.

Pour conclure le début de cette première partie, nous pouvons retenir que, depuis les réformes, il existe toujours un *écart entre les prescriptions institutionnelles et la réalité du terrain* (Clement & Vanderberghe, 2000, cités par Dupriez, 2005). Il semblerait que le travail collectif dépende de plusieurs facteurs, comme l'entente entre les acteurs, une relation de confiance, la conscience de ses propres compétences et le désir d'améliorer ses pratiques (Dupriez, 2010). Il découle davantage de besoins, du contexte, que de la mise en action des demandes institutionnelles (Merini, 2007). Ce à quoi il faut encore rajouter que, selon l'hypothèse posée par Dumay (2009, cité par Dupriez, 2010), la collaboration serait étroitement liée au travail quotidien des enseignants. Ce facteur serait la condition *sine qua non* pour que cette forme de travail se développe. Ces différents points se retrouvent dans les constats effectués par Tardif et al. (2007).

Dans la suite de ce travail, nous invoquerons différents concepts impliqués dans la thématique du « travailler ensemble », dont nous extrairons quelques lignes directrices et similitudes. Plus particulièrement, nous tenterons de développer de façon plus précise les concepts « coordonner », « collaborer » et « coopérer ».

Nous nous intéresserons également à la notion d'« équipe pédagogique » (Perrenoud, 2013), propre au domaine de l'enseignement, ainsi qu'à celle plus large de « communauté de pratique » (Davel & Tremblay, 2011). Puisque la forme de travail collectif qui nous intéresse s'inscrit dans le domaine scolaire, nous nous arrêterons également sur quelques éléments contextuels, telle que la culture d'établissement.

## **2.2 Culture d'établissement**

Tout ce qui touche à l'enseignement, qu'il s'agisse des pratiques pédagogiques ou des interactions entre les différents acteurs s'inscrit dans le *contexte d'une école*. C'est pour cette raison que les prochains paragraphes présenteront quelques éléments caractéristiques de ce contexte, regroupés sous le terme de culture d'établissement. Nous irons même un peu plus loin en identifiant les composantes nécessaires à la création d'un établissement dit « efficace ».

### **2.2.1 Définition : ce qu'est une culture d'établissement**

Pour Merz et Furman (1997, cités par Vité & Vité, 2007), l'établissement scolaire joue avant tout un *rôle administratif*. Ils le définissent comme « *une communauté où des relations personnelles peuvent se développer* ». Mais cela va au-delà des simples échanges personnels, puisque l'évolution de l'école rend nécessaire le travail en collectif.

La culture d'établissement est très proche de ce que l'on retrouve dans les entreprises. Elle sert à fédérer les acteurs autour d'un projet, à leur donner envie de faire quelque chose ensemble. Elle s'articule autour d'un groupe et en influence les membres, à qui elle sert aussi de cadre de référence (Gather Thurler, 1994). Gather Thurler (2000) identifie la culture comme un « ensemble de règles du jeu » régissant les échanges entre les acteurs, le partage des rôles et des tâches, le fonctionnement de l'école, la place du pouvoir, ou encore l'ouverture sur l'extérieur.

### **2.2.2 Différentes facettes d'une culture d'établissement**

Gather Thurler (1994) identifie divers éléments qui lui sont propres : « *attitudes, valeurs, croyances, présupposés et manières de faire partagés à l'intérieur d'un établissement, d'un groupe d'enseignants<sup>1</sup>, ou d'une communauté élargie*. C'est la somme de ce que les enseignants pensent, disent et font de façon « standard », en tant que membres de la communauté concernée ». On peut encore y inclure les habitudes de chacun ainsi que l'aménagement des lieux. Parmi ces éléments, on retrouve également les divers acteurs gravitant à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement, qu'il s'agisse des membres de la direction, des enseignants, des élèves, des parents, des enseignants spécialisés, d'autres intervenants, etc. Tout ceci forme une culture propre à un établissement particulier. Brown (1978, cité par Gather Thurler, 1994), met en évidence le fait que *chaque membre d'un établissement construit sa propre culture et sa propre réalité*. Il peut sembler alors paradoxal de parler de « culture d'établissement ». Cependant, comme le souligne le même auteur, l'enseignant n'arrive pas dans un vide qu'il compose entièrement.

---

<sup>1</sup> Dans un souci d'alléger un peu le texte, nous désignerons alternativement les « personnes » mentionnées avec les termes : « acteurs », « protagonistes », « membres », ou encore « enseignants », si le concept travaillé est plus spécifique à l'enseignement. Le féminin est bien entendu compris dans ces nominations.

Même si chaque parcours de vie est individuel, les valeurs et les normes sont basées sur des éléments déjà présents et communs à un ensemble de personnes. Nous pouvons donc dire que *la culture d'un établissement influence ses membres, tout autant qu'elle est influencée par eux*. D'années en années, l'école accumule des mémoires collectives qui sont ensuite transmises aux nouveaux arrivants.

L'enseignant peut, bien évidemment, construire sa propre identité, dans un processus de développement professionnel (Schön, 1983, cité par Gather Thurler, 1994), par des expériences pratiques, des lectures et des réflexions. Mais même dans ce cas de figure, il apprend aussi par le contact avec d'autres professionnels (collègues, formateurs...). Ces derniers lui fourniront savoirs, savoir-faire et pistes de réflexion. Ce partage peut avoir lieu lors d'échanges formels (planifications, programmes, évaluations, expertises...) et informels (conversations quotidiennes) (Nias, 1989, citée par Gather Thurler, 1994). Cet apprentissage par les pairs et dépendant de la culture de l'établissement.

Toujours selon Gather Thurler, il faut accorder une attention particulière au *climat présent dans un établissement*. En effet, celui-ci influence la personnalité et le fonctionnement des acteurs de l'école. Si ce dernier a tendance à varier, la culture d'établissement reste stable.

L'un des éléments caractérisant un établissement est *son projet*, ce qui implique les objectifs, les moyens/ressources à sa disposition, ainsi que les résultats qui en découlent. Ce projet a généralement pour but de favoriser la réussite de tous les élèves. Dupriez (2010) montre que l'efficacité d'un établissement dépend du projet d'école, du travail en collectif des membres, ainsi que d'un investissement de la direction dans la sphère pédagogique. Dans leur recherche, Lessard, Kamanzi et Laroche (2009, cités par Dupriez, 2010), montrent que *le degré de collaboration dans une équipe enseignante est corollaire à l'image qu'ont les acteurs de leur école, ainsi qu'à la conscience qu'ils ont de leurs propres compétences*. Crozier et Friedberg (1977, cités par Gather Thurler, 1994) utilisent le terme « d'action organisée », pour mettre en évidence la nécessité de combiner ces différents éléments pour leur donner de la consistance. Le degré d'autonomie dont jouissent les écoles joue également un rôle important dans son fonctionnement. Bressoux (1994, cité par Vité & Vité, 2007) relève qu'il y a plus d'« effets-école » dans les établissements bénéficiant d'une bonne autonomie.

Une culture d'établissement efficace peut avoir *un impact considérable sur les élèves*. Thyssen et Kilchner (1991, cités par Gather Thurler, 1994) mettent en lien l'autonomie des enfants et la mise sur pied par les enseignants d'un programme réunissant tous les membres de l'école. Gather Thurler et Perrenoud (1990), se sont penchés sur ce qui fait d'une école un établissement apprenant. Ils relèvent en premier la valeur accordée à la diversité, à la mise en commun des forces de chacun. Vient ensuite la place laissée à l'erreur. Oser tâtonner, oser remettre en question les programmes et les prescriptions, choisir une méthode appropriée, autant d'éléments qui favorisent l'apprentissage de l'établissement. L'objectivation est également de mise, que ce soit dans la structure, les représentations ou l'attitude de chacun. Il vaut mieux observer, décrire que juger. Finalement, ce qui favorise l'apprentissage de l'école est son ouverture à l'extérieur, l'acceptation de nouvelles idées, la curiosité de ce qu'il se passe ailleurs.

Afin de rebondir sur ce dernier point, nous nous penchons dès à présent sur le concept d'établissement efficace.

### **2.2.3 Etablissement efficace**

Certaines écoles semblent présenter *un fonctionnement plus optimal que d'autres*, qui se ressent dans les pratiques pédagogiques et leurs retombées sur les élèves. L'impressionnant travail effectué par Monika Gather Thurler nous a servi de base pour identifier les caractéristiques de tels établissements.



### 2.2.3.1 Historique

Le premier point à préciser, selon Gather Thurler (1994) et qu'il est *impossible de mesurer l'efficacité d'un établissement*. C'est un processus construit, négocié et vécu par les protagonistes, dans une *évolution perpétuelle*.

Cette affirmation vient de la difficulté à saisir ce qui se cache désormais sous le concept « efficacité ». L'accent est aujourd'hui mis sur la qualité, plutôt que sur la quantité. On s'intéresse, par exemple, à l'atmosphère présente dans les établissements, aux valeurs et croyances sous-jacentes. Cette approche qualitative ne peut se révéler pertinente que dans la durée et dans l'observation de la façon dont agissent/se comportent les acteurs entre eux. Gather Thurler ajoute encore que l'efficacité d'un établissement est construite par les acteurs et dépend de leurs représentations.

Pour comprendre l'engouement autour de ce concept d'établissement efficace, il faut remonter dans les années '70. A cette époque, les multiples réformes censées « éponger » les différences socio-culturelles entre les élèves n'avaient pas convaincu et faisaient douter de leur pertinence. Certains auteurs ne se sont d'ailleurs pas gênés pour dénoncer ces initiatives. Bernstein (1970, cité par Gather Thurler 1994), par exemple, affirmait que « l'éducation ne peut compenser les problèmes créés par la société ». Pire encore, Bourdieu et Passeron (1970) allaient jusqu'à dire que l'école ne pouvait que « reproduire les inégalités sociales, en favorisant les favorisés ». L'impact des écoles sur le développement des enfants était donc sérieusement mis en doute. Cependant, l'observation de quelques établissements a révélé que certains d'entre eux semblaient avoir un impact significatif sur les élèves.

Par la suite, diverses études et recherches ont eu lieu, tentant de formaliser et délimiter ces premières observations. Dans les années '80, notamment, les recherches ont eu comme objectif de mettre en lien l'enseignement efficace et certains aspects présents dans les établissements, comme *le climat, la culture ou l'éthique*. Le tout dans une vision systémique et qualitative.

Ces recherches ont découlé de deux courants théoriques, explicités par Gather Thurler (1994) :

#### I. *L'interactionnisme symbolique*

Ce courant considère que la profession enseignante est une construction permanente de ses acteurs, qu'elle concerne leurs représentations, leurs valeurs, leur personnalité, leur manière d'envisager la pratique, leurs capacités à négocier avec leurs collègues, les élèves, les parents, l'administration... L'enseignant doit se montrer actif, réfléchi et créatif afin de pouvoir faire face aux changements.

#### II. *Le socio-constructivisme*

Ce courant met en évidence le fait que l'appropriation de la profession par les enseignants découle de la construction de représentations, favorisées par la pratique et les échanges avec autrui. Perrenoud et Montandon (1988) différencient « acteur individuel » et « acteurs collectifs ». Alors que le premier est rapidement rattrapé par ses propres limites, les seconds peuvent évoluer et mettre en avant leurs objectifs en s'inscrivant dans un système plus grand.

Depuis, de nombreux critères ont été proposés par les chercheurs. Certains mettent en évidence la qualité du leadership, les interactions fréquentes, le sens donné aux activités des protagonistes, la dynamique organisationnelle, ou encore le contexte (Hopes, 1988 ; Fullan, 1985 ; Fenstermacher & Berliner, 1985 ; tous cités par Gather Thurler, 1994). Les recherches plus récentes mettent en avant la culture de l'établissement. En effet, pour améliorer le fonctionnement d'une école, il est parfois nécessaire de modifier cette dernière.

### 2.2.3.2 Caractéristiques d'un établissement efficace

Gather Thurler (2000), pour sa part, identifie cinq caractéristiques favorables à un établissement dit « efficace » :

- I. *Organisation du travail*  
Elle doit être flexible et négociable, se modifiant selon les demandes, les problèmes et les propositions de chacun. On pourrait parler de la recherche d'un équilibre entre une logique bureaucratique (division du travail, structures hiérarchiques, organisation en unités spécialisées) et une logique professionnelle (limitation du travail prescrit, accent mis sur le quotidien, adaptation des actions au contexte, relation enseignant-élèves, autonomie...).
- II. *Relations professionnelles*  
On privilégie le travailler ensemble, la coopération, les projets communs, les échanges.
- III. *Culture et identité collective*  
La vision de l'enseignement porte sur la résolution de problèmes et la pratique réfléchie.
- IV. *Capacité de se projeter dans l'avenir*  
Les protagonistes adoptent une démarche de projet. Ceci permet de créer une synergie et de fédérer les acteurs autour des mêmes objectifs, contenus et procédures. Il est nécessaire de poser des stratégies globales, afin de pouvoir se représenter les contenus, les pratiques et les démarches, ainsi qu'une planification évolutive, favorisant les régulations.
- V. *Leadership et modes d'exercice du pouvoir*  
Dans les établissements efficaces, le leadership est de type coopératif, avec une autorité négociée entre les membres. Le directeur inscrit donc ses actions dans cette forme de pouvoir.
- VI. *Etablissement comme organisation apprenante*  
Les enseignants se considèrent comme en apprentissage permanent. Ils travaillent perpétuellement à la résolution de problèmes et à l'optimisation de leur travail. L'avancée de chacun est discutée en collectif, on rend des comptes. On se trouve dans une démarche de développement professionnel.

On peut reprendre les mêmes caractéristiques et décrire des indicateurs opposés pour mettre en évidence les établissements qui ne sont pas efficaces. Ces différents éléments seraient, selon les recherches, davantage garants de l'innovation scolaire que les réformes appliquées telles quelles dans chaque établissement.

Maintenant que nous avons explicité ce qu'est la culture d'établissement, ainsi que les facteurs favorisant son fonctionnement, nous allons nous intéresser à l'appellation d'un type de groupe pratiquant le travail en collectif, spécifiquement dans le monde éducatif : l'équipe pédagogique.

## 2.3 Equipe pédagogique

Comme expliqué plus haut, le travail en collectif prend racine dans un groupe d'individus. Nous avons commencé par identifier, au sens large, la communauté de pratique. Nous nous intéressons maintenant à l'équipe pédagogique. En effet, ce collectif propre aux établissements scolaires trouve parfaitement sa place au sein de notre travail.

### **2.3.1 Définition : ce qu'est une équipe pédagogique**

Selon Perrenoud (2013), une équipe pédagogique est un groupe d'individus qui se fédèrent autour de projets, de ressources, et qui se partagent parfois la responsabilité d'élèves ou d'activités pédagogiques. Cette forme de collectif consiste à *articuler la pensée et l'action de plusieurs acteurs*. Les situations impliquant ce regroupement peuvent concerner les phases de création/dissolution de l'équipe pédagogique, ainsi que les moments de coopération dans une équipe déjà constituée. Puisque le travail en équipe n'est pas à proprement parler obligatoire, la plupart des équipes pédagogiques se sont constituées par choix. Il est donc préférable que l'initiative parte de l'un ou des enseignant(s) de l'établissement. Plusieurs éléments jouent un rôle déterminant dans le succès de ce regroupement. Dans les lignes qui suivent, nous mettrons également en évidence plusieurs compétences nécessaires au bon fonctionnement d'une équipe pédagogique.

### **2.3.2 Conditions d'une équipe pédagogique efficace**

Pour commencer, *le moment de la création* est important, puisque c'est là que tout se met en place. Ensuite, la formation doit s'inscrire autour d'un projet qui fédérera les membres, favorisera une cohésion. Il est important que ce dernier ne soit ni trop fermé – ce qui risque d'avoir un effet dissuasif – ni trop ouvert. Concernant le fonctionnement de l'équipe pédagogique, nous mettons en évidence *le rôle décisif du leader*. Ce dernier n'incarne pas l'autorité suprême mais fait plutôt office d'animateur, d'instigateur de ce collectif. Sa principale tâche consiste à « chapeauter » le groupe, à lui rendre un « service ». Ce rôle exige de solides compétences en leadership. Selon Perrenoud (2013), cette configuration rend préférable un leadership distribué ou divisé entre plusieurs membres. Ces derniers peuvent également occuper ce rôle temporairement, les uns après les autres.

Afin de pouvoir durer, le groupe doit être capable d'assurer *un renouvellement de ses membres*, tâche qui concerne donc tous les acteurs déjà présents. Ces derniers sont libres ou pas d'accueillir de nouveaux collègues. Intégrer un nouveau partenaire ou s'intégrer soi-même dans une équipe pédagogique fait également appel à certaines compétences sociales. Finalement, aussi étonnant que cela puisse paraître, *la compétence de savoir partir* est aussi utile à chaque membre. Chacun devrait être capable de prendre le risque de partir si nécessaire, mais également de l'annoncer avec tact et honnêteté aux autres. Ce dernier point met donc en lumière les compétences peut-être les plus nécessaires au bon fonctionnement d'un groupe : savoir exprimer ses besoins, proposer des modifications dans le projet, organiser des rencontres, etc.

Si nous nous intéressons maintenant au fonctionnement de l'équipe pédagogique en soi, nous pouvons à nouveau relever une multitude de compétences nécessaires à sa longévité. D'abord, il est bien entendu primordial de *savoir coopérer*, d'être capable de faire le tri entre ce qui nécessite des concertations et ce qui peut s'effectuer individuellement. Ensuite, il est important de *savoir négocier avec ses partenaires*. Les membres d'un groupe sont amenés à définir ce qui est discutable ou pas, mais également à trouver des terrains d'entente pouvant satisfaire tout le monde. Perrenoud (2013) parle d'ailleurs de « compromis intelligents ». Afin de favoriser le bien-être de chacun, les acteurs doivent tour à tour *être capables de présenter des idées et de les argumenter* – en s'adaptant parfois aux retours des collègues – mais aussi de *faire preuve d'écoute* face à ces mêmes idées. Lorsque ses propositions ne sont pas retenues, l'instigateur doit apprendre à accepter la situation sans s'éloigner du groupe. Pour que chacun trouve son compte, il importe aussi de veiller à un partage de tâches et de temps de parole équitables. Il arrive que certains dysfonctionnements viennent mettre en péril le fonctionnement du collectif. D'autres compétences se manifestent alors, comme celle de *repérer le conflit* avant qu'il ne s'aggrave et d'inviter les autres à se pencher sur le problème. *La communication*, et plus particulièrement *la métacommunication* (analyser la façon dont on communique), devient alors primordiale. Il est parfois utile de mobiliser un médiateur.

Puisque des traces sont nécessaires pour suivre l'évolution du groupe, il importe que chacun soit capable de *rédiger des rapports/prises de notes/PVs* sur ce qu'il se passe en réunion.

Qu'elle constitue l'établissement ou qu'elle en fasse partie, une équipe pédagogique doit avoir une politique extérieure. Cette dernière lui permettra d'obtenir des ressources (finances, aménagement des horaires, autorisations...). Il lui faut encore désigner un ou des représentant(s), chargé(s) de négocier avec des personnes extérieures au collectif.

### **2.3.3 Usages d'une équipe pédagogique**

Perrenoud (2013) donne deux usages aux équipes pédagogiques : *l'équipe comme environnement favorable et l'équipe comme acteur collectif*. La première configuration est très simple et fait uniquement office de ressource pour les enseignants. Elle n'induit aucune modification dans leur travail quotidien et leur rapport à la classe. Les acteurs échangent régulièrement sur leurs élèves, partagent des conseils ou du matériel, préparent ensemble quelques cours ou évaluations, voire même se réconfortent mutuellement. Ces conversations, par la mise en commun des pratiques qu'elles impliquent, fournissent de nombreux apports psychopédagogiques et didactiques. Elles permettent aux enseignants de se développer professionnellement et de prendre du recul sur certaines situations. La confrontation à d'autres modèles, d'autres manières de faire aide à faire évoluer leur pratique (Perrenoud, 2013). Cependant, chacun continue d'œuvrer dans sa classe en solitaire, la porte close.

Dans le deuxième cas, on assiste à la création d'un vrai groupe de travail. Les tâches sont partagées entre les différents membres, certains cours sont décloisonnés, les classes sont reformées selon les besoins. Dans cette configuration, *les compétences et motivations de chacun sont clairement mises en évidence et exploitées*. Cette forme de travail peut se révéler très intéressante dans la différenciation. En effet, il est possible d'exploiter le décloisonnement en créant des groupes de besoins. De plus, plusieurs enseignants peuvent s'occuper des mêmes élèves. On parle alors de « team teaching ». Comme explicité plus haut, la coopération entre les protagonistes leur permet d'avoir plusieurs points de vue sur les enfants et, par conséquent, d'optimiser les chances de trouver la bonne méthode à adopter pour chacun d'entre eux. De plus, ces derniers sont amenés à s'adapter à différentes manières de faire et ont donc plus de chance de trouver la place qui leur convient. Les activités choisies sont également influencées par le travail en équipe. Lorsque plusieurs enseignants se mettent ensemble, il devient envisageable d'augmenter l'offre et de permettre aux élèves d'aller vers l'activité qui les intéresse le plus. La variété des tâches proposées se trouve donc augmentée. Les acteurs ont aussi la possibilité d'exploiter leurs compétences et d'acquérir plus d'expertise dans un domaine, ce qui améliore la qualité des prestations fournies. Cette forme de travail va jusqu'à modifier le statut de l'enseignant. Il troque son costume d'animateur contre celui de personne-ressource dans un domaine ou une discipline en particulier. Les apports sont finalement nombreux pour les membres du collectif. Ils peuvent se partager les tâches, faire face ensemble aux difficultés, constituer un poids plus important dans les échanges avec l'institution ou les parents.

### **2.3.4 Avantages et limites de ce regroupement**

Selon le Groupe Rapsodie (1987, cité par Perrenoud, 2013), le travail en équipe permet :

- a. De considérer les élèves selon plusieurs points de vue, ce qui aide à objectiver et préciser davantage les observations.
- b. Dans certaines conditions, d'offrir la possibilité aux enfants de travailler avec plusieurs enseignants différents (adaptation).
- c. De partager et échanger des savoirs, des savoir-faire, des outils (documents, jeux, objets...). Cette forme de travail va également plus loin en favorisant un partage des tâches et, par conséquent, un gain de temps dans les préparations.
- d. D'oser la prise de risques, de renforcer sa motivation à tenter de nouvelles expériences.

- e. De se sentir soutenu, dans les moments de doutes, lors de difficultés rencontrées avec les élèves, face aux parents.
- f. D'expérimenter la confrontation avec d'autres collègues, de bénéficier des apports de chacun, de renouveler sa pratique.

Mais en-dehors de ces aspects plutôt encourageants, le travail en équipe demande également (Groupe Rapsodie, 1987, cité par Perrenoud, 2013):

- a. De prendre le risque de concevoir un projet voué à l'échec.
- b. Dans certaines conditions, d'enseigner à des élèves qui ne nous ont pas été attribués au départ, avec les contradictions et les adaptations à de nouvelles exigences et manières de faire que cela implique.
- c. De passer du temps à tout coordonner, de garder un œil sur tout ce qui se fait afin de ne pas perdre le fil, avec le risque de perdre le contrôle sur sa propre classe.
- d. D'être régulièrement scruté et analysé par les collègues, de se comparer à eux.
- e. De renoncer à une partie de soi pour entrer dans les décisions collectives, de perdre un peu de son autonomie en étant obligé de rendre des comptes aux autres.

Force est de constater que le travail en collectif, malgré ses apports certains, peut être la source d'un certain nombre de désagréments, justifiant le fait que les enseignants aient pu se montrer frileux face aux prescriptions encourageant la collaboration. Perrenoud (1994), en se basant sur des témoignages d'enseignants, décrit la coopération comme « un combat, contre soi-même, contre ses propres ambivalences, contre les autres (...), contre le système éducatif ou l'établissement (...) ».

Perrenoud (1987) nous rend attentifs au fait que *l'apport du travail d'équipe dépend de sa structure, des relations entre les membres, des objectifs et buts que le groupe s'est fixés, des ressources qui sont à sa disposition, etc.* Il est nécessaire que les acteurs apprennent à fonctionner ensemble et développent *quelques compétences de base, comme la régulation, l'identification des enjeux et des rôles, l'expression des émotions/envies/besoins, la résolution des conflits, etc.* Parfois, des difficultés peuvent survenir. Dans ces moments-là, il est important de les repérer et d'en discuter, afin de trouver des solutions. *L'enseignant, ses besoins et son bien-être doivent être au cœur des préoccupations*, au même titre que l'élève. Ces aspects-là sont en effet garants de son efficacité. Il est également important de savoir lâcher prise sur certains événements. Dans cette profession, il est impossible de tout maîtriser en permanence. Le travail en équipe exige encore de savoir renoncer à certaines aspirations pour pouvoir prendre en compte le travail des autres (Perrenoud, 1992).

Mais, finalement, le principal enjeu d'une équipe pédagogique et d'*aider davantage d'élèves à apprendre mieux* (Perrenoud, 2013).

Nous avons pu découvrir un type de « groupe » pratiquant le travail en collectif. Dès à présent, nous nous appliquerons à définir les différents degrés d'action sous-jacents à cette forme de travail.

## **2.4 Coordination, collaboration, coopération**

Après nous être arrêtée sur les concepts tournant autour des établissements scolaires et avoir identifié le squelette du travail en collectif, nous souhaitons préciser ici les différents types d'« actions » menées par les personnes pratiquant cette forme de travail. Nous détaillerons particulièrement le concept de coopération professionnelle, qui se rapporte le plus à notre recherche.

### **2.4.1 Quelques définitions**

Différentes appellations peuvent être utilisées pour caractériser le travail en collectif : *la coordination, la collaboration et la coopération*. Les significations peuvent légèrement changer d'un auteur à l'autre. Nous allons tenter d'en donner ici quelques définitions.

Certains auteurs, comme Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud et Tardif (2007) différencient les trois concepts mentionnés ci-dessus. Ils les visualisent comme trois niveaux emboîtés les uns dans les autres, allant du degré le plus bas au degré le plus élevé de travail en équipe. Le premier concerne *la coordination*. Il s'agit simplement de s'organiser dans le choix et la mise en place d'actions convergeant vers un but commun. Les tâches sont essentiellement administratives et peu partagées par les acteurs. Vient ensuite *la collaboration*. Dans cette forme de travail, les protagonistes sont interdépendants et partagent temps, espace et ressources. Les enseignants n'occupent plus uniquement une place de « colocataire ». On recherche une communication fonctionnelle et efficace : partage d'informations, articulation des actions et projets. On parle de collaboration dès que plusieurs partenaires s'associent dans un projet commun ou dans la définition d'objectifs. Contrairement à la coordination, l'ajustement des tâches s'inscrit dans la communication et la concertation des membres. En dernier, l'on retrouve *la coopération*. Lorsqu'ils coopèrent, les acteurs ajustent de façon encore plus précise leurs activités afin d'atteindre un but commun. On peut assister à des décloisonnements pour certaines disciplines. Les enseignants sont dépendants les uns des autres, ils ont tous leur pierre à apporter à l'édifice.

Letor (2010) propose une définition un peu différente de la coopération et de la collaboration. Selon elle, la première sert surtout à tisser des liens entre les acteurs. La seconde permet d'optimiser l'organisation du travail. Ces deux formes d'échanges sont régulièrement « institutionnalisées » dans des réunions et des comptes rendus. Si elles paraissent opposées, ces deux notions se rejoignent. La coopération complète la collaboration en lui donnant un caractère plus humain et chaleureux. C'est, selon le même auteur, ce qui nourrit l'expression « véritables équipes pédagogiques ». Dans ce contexte-là, le travail en collectif ne vise pas uniquement à servir des buts communs, mais fait partie intégrante du métier. Il fournit à chacun de nombreux apprentissages mais offre aussi soutien, plaisir et appartenance à un groupe. On retrouve ici un certain décalage entre les prescriptions, visualisant la collaboration comme un outil d'efficacité, et les principaux concernés, davantage axés sur la réalité quotidienne du métier.

## 2.4.2 *Coopération professionnelle*

Dans ses recherches, Gather Thurler (1994 ; 2000) identifie cinq modes de relations professionnelles :

### *I. Individualisme*

Les enseignants restent seuls maîtres à bord de leur classe. Ils se montrent plutôt réticents face à la présence de quelqu'un d'autre. Ce mode de travail peut avoir, au premier abord, l'avantage d'immuniser l'acteur contre toute forme de critique extérieure, puisque personne ne porte de regard sur ses actions. Cependant, cela l'empêche également de recevoir du soutien et des appréciations, de s'entourer d'« amis critiques » (MacBeath, 1998, cité par Gather Thurler, 2000). Sur le plan de ses propres apprentissages, un isolement ne lui permet pas de recevoir des retours sur son travail ou de bénéficier des apports des autres. Cette attitude se traduit par un programme découpé en objectifs à court terme, qui offrent des rétroactions rapides. Les projets sont mis de côté. Plutôt que de mettre en place des méthodes réellement adaptées aux situations, l'enseignant répond aux demandes venant de l'extérieur et applique les prescriptions. Ceci pouvant, à long terme, engendrer un sentiment d'impuissance et diminuer la croyance en ses propres compétences. Le désir de se protéger des remises en question lui font éviter les « grandes » discussions (projets, méthodes, stratégies...) et les débats en collectif. Les échanges demeurent en surface.

### *II. Balkanisation*

Contrairement au premier mode, les enseignants se réunissent. Mais ces associations prennent la forme de petits groupes distincts. D'une certaine façon, ces regroupements restent en marge de l'ensemble du corps enseignant. De plus, cette manière de fonctionner a pour risque de voir émerger des rivalités entre les groupes. Concernant la direction de l'école, on constate qu'il s'agit souvent d'un leadership de « laisser-faire », où la responsabilité totale des décisions prises incombe aux enseignants.

### *III. La grande famille*

Dans ce type de collectif, les membres ont développé une relation très forte entre eux, très soutenante et familiale. Les échanges sont pacifiques, amicaux. La confiance est primordiale et se trouve renforcée par un certain nombre de normes implicites et explicites. On porte davantage d'attention au bien-être de chacun et à l'atmosphère de l'établissement, plutôt qu'à la structure. Les échanges informels ont tendance à prendre le pas sur les échanges professionnels. L'aspect social (fêtes, activités...) supplante la dimension pédagogique et didactique. Le but est d'éviter toute contrariété. Le leader occupe un rôle plutôt paternel, en veillant au confort de chacun et en gérant les conflits.

### *IV. Collégialité contrainte*

Si le troisième mode met l'accent sur l'aspect relationnel du groupe, ce mode-ci est beaucoup plus formel et structuré. On s'intéresse davantage à la pédagogie et à la didactique. On prévoit des temps de concertation pour planifier et discuter des élèves, on organise ensemble des journées de formation continue, parfois on enseigne dans la même classe (« team teaching »). Cette organisation répond à une logique administrative qui facilite le contact entre les acteurs et les encourage à partager leurs savoir et savoir-faire, ainsi qu'à optimiser leur enseignement. Cependant, comme son nom l'indique, elle est contrainte. Nous pouvons faire là un parallèle avec les prescriptions. Comme développé plus haut, nous avons pu constater que les obligations n'étaient pourtant pas favorables au travail en équipe.

Cette recherche appuie ce point en montrant que « la collégialité contrainte ne peut pas produire, par décision autoritaire, une culture de coopération, ni constituer un substitut « instantané » d'une telle culture, dont la genèse demande du temps. » (Gather Thurler, 1994). Dans le pire des cas, elle peut même l'empêcher, alors que les enseignants seraient pourtant naturellement amenés à la pratiquer.

#### V. *Coopération et interdépendance*

Dans ce modèle, l'aspect relationnel et l'aspect professionnel sont liés. La confiance est bien évidemment présente, à travers l'entraide et le soutien. Le relationnel se manifeste dans les échanges informels, les plaisanteries, les petites histoires de chacun, les fêtes partagées (ex : anniversaires), les moments de détente. Les acteurs accordent une réelle importance à l'autre dans son entier, même lors de désaccords. Sur le plan professionnel, les moments de concertations permettent le partage des ressources ainsi que l'élaboration de projets et de stratégies. L'acteur peut s'identifier à un groupe, tout en y introduisant sa personnalité (valeurs, croyances, compétences, vision...). Chaque membre, de par son histoire personnelle, vient enrichir le groupe. Pour que l'équipe fonctionne, elle doit se fédérer autour d'objectifs et de valeurs communs. Dans cette situation, le directeur n'est pas un leader qui impose son choix, ni un père. Ce dernier est capable de jouer habilement entre structuration/organisation et bienveillance/humanité. On peut même parler, dans ce mode, de « leadership coopératif » : chaque membre fait partie intégrante du système et travaille à son évolution. Dans ses recherches, Rosenholtz (1989b, citée par Gather Thurler, 2000), relève cependant que ce mode de travail apparaît plus généralement dans des petits groupes que dans un ensemble, chaque membre n'appréciant pas forcément les groupes plus conséquents.

Collégialité contrainte	Culture de coopération
Limitée dans le temps et l'espace	Traversant le temps et l'espace dans sa totalité
Imposée	Suivant sa propre évolution
« Forcée »	« Naturelle »
Régulée par l'autorité	Spontanée
Prévisible	Imprévisible
La vie professionnelle exclut les interférences avec la vie personnelle	La vie professionnelle autorise, voire encourage les interférences avec la vie personnelle
Orientée vers la mise en œuvre du changement	Orientée vers le développement

Tableau 1: Différences entre culture de coopération et collégialité contrainte, tiré de Gather Thurler, 1994, p.33

Nous pouvons constater que le travail en collectif peut prendre bien des formes. Les différentes appellations dépendent du degré d'interdépendance entre les membres du groupe. Cette interdépendance peut être imposée ou souhaitée.

## **2.5 Synthèse de la problématique**

Comme nous pouvons le constater, le travail en collectif est un concept complexe et dépend d'une multitude de facteurs. Pour commencer, cette configuration est depuis longtemps *promulguée par les diverses réformes survenues à la fin du XXème siècle*. Force a été de constater que ces nouvelles prescriptions sont bien souvent restées au stade du « faire pour faire », sans instiguer un réel changement dans les pratiques.



Cependant, de petits groupes d'enseignants, voire des établissements entiers, sont parvenus à en faire un mode de fonctionnement solide et efficace. En les observant de plus près, les recherches en ont extrait quelques principes. En premier lieu, l'efficacité de la plupart de ces groupes semble avoir résidé dans *le libre choix de cette forme de travail*. En effet, pour que la collaboration ait du sens, il est nécessaire qu'elle résulte d'une envie ou d'un besoin, plutôt que d'une simple obéissance à des demandes institutionnelles. Ensuite, quelle que soit la forme de collaboration appliquée par les enseignants, il est nécessaire que ces derniers se fédèrent autour d'*objectifs communs*. Une ouverture au changement, ainsi qu'au partage d'expériences est également souhaitée. Loin de disparaître dans le groupe, le protagoniste utilise et met à profit ses propres expériences et compétences, sa singularité. Il construit des *connaissances ouvragées*, composées de son propre vécu, de ressources théoriques et, surtout, de la confrontation au vécu d'autrui. L'aspect relationnel étant important, une *atmosphère chaleureuse, bienveillante et sécurisante* est un autre garant d'un fonctionnement efficace. Ceci nous a amenée à étudier de plus près le rôle de la culture d'établissement dans le travail collectif. De là avons-nous extrait divers éléments significatifs, telle qu'*une organisation flexible et négociable, des relations professionnelles solides, une culture et une identité collective forte, une démarche de projet tournée vers l'avenir, un leadership de type coopératif et une volonté d'apprendre permanente*.

Si l'on parcourt ces différents points théoriques, nous pouvons constater que *le leadership y apparaît de façon récurrente*. Il semble occuper une place centrale dans le travail en collectif, de par la dynamique qu'il insuffle ou entretient dans l'établissement en général, et dans l'équipe pédagogique en particulier. C'est pourquoi nous entreprendrons, dans la suite de ce travail, de nous focaliser davantage sur cette thématique. Nous développerons les formes du leadership, en particulier celles mentionnées plus haut. Nous ferons également en sorte d'objectiver cette pratique, en étudiant les gestes qui lui sont associés. Finalement, l'effet de ces gestes, présent dans notre question de recherche, sera testé et vérifié sur le terrain.

### 2.5.1 Travail en collectif : dimensions

Le tableau présenté ici nous permet de faire une synthèse des différentes dimensions du travail en collectif développées plus haut et offre un aperçu général de ces concepts.

Formes de travail	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Appellations</li> <li>• Aspects normatifs</li> <li>• Formes</li> </ul>
Conditions d'un fonctionnement efficace	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspects individuels</li> <li>• Aspects collectifs</li> <li>• Espace de travail</li> <li>• Tâches, objectifs</li> <li>• Evolution professionnelle</li> </ul>
Culture d'établissement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définition <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Attitudes, valeurs, croyances partagées</li> </ul> </li> <li>• Acteurs</li> <li>• Aménagement des lieux</li> <li>• Climat, atmosphère</li> <li>• Tâches, objectifs</li> </ul>
Établissement efficace	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation du travail</li> <li>• Relations professionnelles</li> <li>• Culture et identité collective</li> <li>• Capacité de se projeter dans l'avenir</li> <li>• Leadership et modes d'exercice du pouvoir</li> <li>• Etablissement comme organisation apprenante</li> </ul>
Équipe pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définition</li> <li>• Conditions d'une équipe pédagogique efficace</li> <li>• Usages</li> <li>• Avantages et limites</li> </ul>
Coordination, collaboration, coopération	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définitions</li> <li>• Coopération professionnelle <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Individualisme</li> <li>➔ Balkanisation</li> <li>➔ La grande famille</li> <li>➔ Collégialité contrainte</li> <li>➔ Coopération et interdépendance</li> </ul> </li> </ul>

Tableau 2: Dimensions du travail en collectif, récapitulatif

### **3 Cadre conceptuel : les formes de leadership, les gestes mobilisés, leurs effets**

Cette troisième partie se trouve être le cœur de notre travail. Après avoir développé les concepts de travail en collectif et de culture d'établissement, nous nous intéresserons ici au leadership. En effet, comme expliqué dans la synthèse de la problématique, nous avons pu constater que le leadership revient de façon récurrente dans les thématiques abordées. Nous avons donc choisi d'éclairer notre paysage collaboratif avec ce concept. Dans les paragraphes suivants, nous nous attarderons à définir précisément le leadership, en l'inscrivant dans le contexte scolaire. Nous poserons également un focus sur les gestes professionnels, qui nous permettront par la suite de cadrer le leadership. Finalement, nous nous pencherons sur le processus d'accompagnement par lequel se manifeste cette forme de management.

#### **3.1 Leadership**

Dans cette partie, nous nous attacherons à définir ce qu'est le leadership, comment il se manifeste, quels sont ses enjeux et quelles sont les tâches qui lui sont associées. Puisque notre travail porte sur la collaboration au sein d'un établissement efficace, nous nous concentrerons sur le leadership exercé dans le milieu scolaire.

##### **3.1.1 Historique**

Le management des établissements scolaires a d'abord été très présent aux États-Unis. Lors des réformes ayant touché le monde de l'éducation à la fin du XX<sup>ème</sup> siècle, porteuses de nouveaux objectifs visant à optimiser l'enseignement, les membres des directions ont pu bénéficier d'une *plus grande autonomie*. En parallèle, la pression de rendre des comptes aux autorités s'est également intensifiée (Spillane, Halverson & Diamond, 2008). Les auteurs mentionnés ici se sont particulièrement intéressés au domaine du « school leadership ». Selon eux, il est *important de favoriser un partage de compétences et de stratégies* entre enseignants et chefs d'établissement, entre individus expérimentés et novices. En effet, les réformes ont entraîné une complexification des tâches dévolues aux chefs d'établissement (Corriveau, 2004, cité par Poirel & Yvon, 2012). Cette forme de leadership s'est donc vue encouragée, afin de permettre aux différents acteurs de l'école de remplir au mieux les missions leur ayant été confiées. Ce mode de fonctionnement pourrait avoir une influence sur les pratiques pédagogiques.

Spillane et al. n'ont pas souhaité proposer une traduction littérale du terme leadership. Ils le définissent comme un concept regroupant à la fois *les fonctions institutionnelles* (direction d'école) et *les fonctions intermédiaires*, pouvant être remplies par des enseignants ou d'autres membres de l'établissement.

Les dernières années ont prouvé que les établissements ont un impact sur l'apprentissage des élèves (Thyssen et Kilchner, 1991, cités par Gather Thurler, 1994) et que le leadership joue un rôle prépondérant dans l'innovation pédagogique (Newman et Wehlage, 1995 ; Hallinger & Heck, 1996 ; tous cités par Spillane & al., 2008). Comme nous l'avons expliqué plus haut, les écoles présentant une bonne cohésion des membres, réunis autour d'objectifs communs, sont la garantie d'une meilleure efficacité des pratiques enseignantes (Bryk & Driscoll, 1985, cités par Spillane & al., 2008). La place des chefs d'établissement, de leur leadership, favorise ce climat de coopération et d'innovation (Rosenholtz, 1989, citée par Spillane & al., 2008).

### 3.1.2 Leadership dans les établissements scolaires

Nous avons défini le leadership dans sa globalité. Le contexte de notre travail impliquant les écoles, il nous paraît nécessaire de l'inscrire dès à présent dans le paysage scolaire. Cette forme de leadership présente, en effet, bien des spécificités.

#### 3.1.2.1 Définition : ce qu'est le leadership scolaire

En premier lieu, il est nécessaire de nous arrêter sur le terme « leadership », qui est employé dans la majorité des cas. Comme le précise Gather Thurler (2000), il n'existe en fait aucune équivalence précise en français. On parlera plutôt de « directeur », « chef » ou « responsable ». Ces dénominations étant passablement réductrices, la plupart des auteurs utilisent donc le terme anglais. Selon Spillane et al. (2008), le leadership est défini comme « l'identification, l'acquisition, l'affectation, la coordination et l'utilisation des ressources sociales, matérielles et culturelles qui établissent les conditions préalables à l'enseignement et aux apprentissages ». Bennis et Nanus (1985, cités par Gather Thurler, 2000) précisent encore cette définition en expliquant que le leadership n'est *pas qu'une simple question de « statut » mais dépend surtout de l'influence qu'exerce une personne dans un contexte donné*, notamment en ce qui concerne les actions et les décisions d'un groupe. On définira une personne comme un leader lorsque son influence est régulière. Cette tâche ne mobilise pas uniquement le chef de l'établissement, mais également les enseignants ou autres intervenants scolaires, ainsi que les élèves. C'est l'ensemble de ces acteurs qui vont pouvoir œuvrer à l'innovation pédagogique et à l'optimisation des pratiques enseignantes (Spillane & al., 2008).

Gather Thurler (2000) identifie six sources principales du leadership :

- I. *Statut d'autorité*  
Le leader est un chef d'établissement ou un proche collaborateur, choisi par le pouvoir organisationnel, la commune ou l'état.
- II. *Statut électif*  
Le leader est un maître principal, un chef de projet ou un collaborateur, à qui le pouvoir a été délégué par les enseignants.
- III. *Expertise professionnelle*  
Le leadership se base sur la reconnaissance de compétences développées dans un domaine professionnel. L'acteur fait office de personne-ressource pour les autres enseignants.
- IV. *Charisme personnel*  
Le leader se caractérise par ses capacités à mobiliser les autres, à les fédérer autour d'objectifs communs et à insuffler engagement et enthousiasme, dans une démarche collective.
- V. *Sens de l'organisation*  
Le leadership se concentre sur des aspects organisationnels : organisation du travail, négociation, médiation, communication avec l'extérieur, production d'artefacts.
- VI. *Position dans le système social*  
Le leader travaille en réseau avec d'autres institutions ou personnes.

Ces premières définitions nous permettent déjà d'établir le constat que le leadership est un concept riche et complexe, qui peut porter sur différentes personnes et différentes actions.

### 3.1.2.2 Enjeux et manifestations du leadership

Plusieurs recherches se sont intéressées au lien entre le leadership et le management. Au premier abord, les deux concepts semblent se rejoindre. En effet, comme le relèvent Katz et Kahn (1966, cités par Spillane & al., 2008), le leadership implique d'abord *la gestion des décisions prises par l'institution, ainsi que son organisation*. Quant au management, il consiste surtout à maintenir efficacement les formes d'organisations choisies (Burns, 1978, cité par Spillane & al., 2008). Ces deux termes possèdent donc une base commune. Cependant, force est de constater que le management à l'école peut faire émerger quelques points faibles. Peterson (1977, cité par Spillane & al., 2008) remarque que *des leaders trop pris par le caractère « managérial » de leur travail accordent plus d'importance aux tâches d'organisation qu'aux pratiques pédagogiques de l'établissement*. Dans leurs recherches, Garant (1996) et Leithwood et al. (1994, cités par Gather Thurler, 2000) observent que *la majeure partie du temps est consacrée à des tâches administratives*, comme des réunions, des courriers, etc.

Pourtant, il paraît nécessaire de ne pas rejeter cette forme de travail. Comme le montre Lee (1987, cité par Spillane & al., 2008), le management peut se révéler être une part non négligeable du leadership éducatif, bien qu'il ne soit pas directement lié à l'enseignement. En effet, il a été démontré que *l'innovation pédagogique dépend également des tâches quotidiennes menées par les leaders*. Nous pouvons prendre pour exemple les horaires. Nous avons vu plus haut que l'innovation était soutenue par les concertations entre professionnels. Il est donc important que le leader mette en place des conditions temporelles favorables à ces rencontres. La responsabilité du leader quant à la gestion de l'école va encore plus loin, si l'on considère que la marge de manœuvre dont dispose l'institution dépend de sa légitimité (Meyer & Rowan, 1978, cités par Spillane & al., 2008). Le chef d'établissement se voit donc contraint d'accorder *une large place aux tâches « externes »*, garantes de la recevabilité des actions menées par l'institution. En plus de ces aspects plus « formels », un leadership favorable à l'innovation se doit aussi de *mobiliser les acteurs autour d'objectifs communs*, d'identifier les valeurs et les croyances propres au groupe, de définir des stratégies et de mettre en place les conditions nécessaires à la construction d'un changement efficace. On parle alors de « leadership intellectuel » (Gather Thurler, 2000).

La majeure partie des recherches se sont portées sur les acteurs occupant des fonctions formelles, comme les chefs d'entreprise ou les chefs d'établissement. Certaines d'entre elles abordent le concept du leadership sous l'angle du caractère de l'individu (capacités et style). Parmi les traits déterminants, on *retrouve la confiance en soi, la sociabilité et les capacités de s'adapter et de travailler avec les autres* (Yukl, 1981, cité par Spillane & al., 2008). D'autres recherches ont rédigé des taxonomies de comportements de réussite (Hemphill & Coons, 1950, cités par Spillane & al., 2008), ou ont encore défini des « styles » de leadership : autocratique, démocratique, libéral (Lewin et al., 1939, cités par Spillane & al., 2008). Quant à celles qui se sont penchées plus spécifiquement sur les établissements, elles ont mis en évidence *un aspect partagé de ce leadership*. En plus de dépendre de la direction, il peut également se manifester chez les enseignants ou d'autres acteurs présents dans l'école (Smylie & Denny, 1990, cités par Spillane & al., 2008). Ce partage du leadership est d'ailleurs une condition non-négligeable pour prétendre à une réelle compréhension des pratiques enseignantes. Lorsque les enseignants prennent les rênes du pouvoir, le résultat diffère de celui du chef d'établissement. Cette forme d'organisation nous permet donc d'aborder le leadership sous un angle plus large (Leithwood et al, 1997, cités par Spillane & al., 2008). Elle pourrait également prévenir le rejet du leadership par les enseignants. En effet, ce dernier occupe une place délicate. Il est régulièrement associé à la position hiérarchique et à l'autorité. Plus particulièrement, on retrouve derrière ce terme la notion de « pouvoir ». Ce dernier dégage souvent une connotation négative, faite de soumission, de conflits et de violence (Dejours, 1993b, cité par Gather Thurler, 2000). Beaucoup d'enseignants s'opposent donc à ce qui pourrait, selon eux, les priver de leur autonomie et engendrer des souffrances.

Heureusement, l'évolution du management de ces dernières années a modifié quelque peu les opinions (Gather Thurler, 2000), et ce au bénéfice des établissements. Comme le souligne le même auteur, les nouveaux enjeux de l'enseignement nécessitent de supprimer la scission trop facilement présente entre les « gens qui savent » et les « gens qui ne savent pas ». On pense à tort que les personnes possédant un statut élevé possèdent une plus grande légitimité dans la réflexion et la prise de décision, tandis que les autres sont incapables d'assumer des responsabilités et d'avoir une bonne vision des situations rencontrées. Les changements récemment survenus tendent à modifier les représentations, en mettant en évidence le fait que chaque protagoniste est doté de compétences pouvant être mises à profit dans le groupe. Les objectifs visés viennent au cœur du leadership, et tendent à supplanter la simple position hiérarchique.

### 3.1.2.3 *Tâches et fonction du leader*

Mintzberg (1973, cité par Spillane & al., 2008) souligne la difficulté de définir et regrouper précisément les différentes tâches effectuées par le leader. En effet, elles ont la particularité d'être *variées, souvent fragmentées et menées sur des échéances brèves* (Leithwood & Steinbach, 1995, cités par Spillane & al., 2008). La temporalité est particulièrement mise en avant. Les leaders sont amenés à agir rapidement et s'attèlent donc régulièrement à des planifications à court terme. Cependant, en négligeant quelque peu la nature exacte de ces tâches, il est intéressant d'observer la manière dont elles s'agencent, puisque cette organisation est déterminante dans le fonctionnement de l'établissement.

D'autres études s'intéressent au « réseau de rôles », à la façon dont les individus interagissent entre eux (Ogawa & Bossert, 1995, cités par Spillane & al., 2008). Ceci nous rapproche du leadership dit « distribué », que nous développerons plus loin.

Parmi les tâches généralement attribuées au leader, nous pouvons retrouver *la construction d'un projet d'établissement ; la création d'un conseil de discipline ; les multiples séances de concertation avec les enseignants ou les parents d'élèves, visant à aborder différentes problématiques, etc.* Ces tâches peuvent être classées en deux catégories : *les macro-tâches*, étalées sur une longue période (ex : création d'un projet d'établissement), et *les micro-tâches*, effectuées sur un laps de temps plus court (ex : réunion).

Dans les macro-tâches on relève plusieurs éléments propres à favoriser l'innovation pédagogique (Leithwood & Montgomery, 1982 ; Firestone & Corbett, 1988 ; Blasé & Kirby, 1993 ; Louis & Kruse, 1995 ; tous cités par Spillane & al., 2008) : la construction d'un projet pédagogique ; le développement d'une culture scolaire efficace, caractérisée par des échanges entre les membres, l'élaboration de normes, la confiance ; l'obtention et la répartition des ressources ; le renforcement de la formation professionnelle, individuelle et collective ; un fonctionnement davantage axé sur la pédagogie que sur la discipline. Des auteurs comme Goldring et Rallis (1993) ou Little et Bird (1987, cités par Spillane & al., 2008) mettent en évidence l'importance des micro-tâches dans l'optimisation des macro-tâches. Par exemple, une bonne organisation de l'emploi du temps des enseignants (micro) permettra de favoriser davantage la collaboration (macro).

En ce qui concerne la réalisation des tâches, nous pouvons observer une multitude de processus. Leithwood et Steinbach (1995, cités par Spillane & al., 2008), constatent que les chefs d'établissements les plus compétents sont « mieux à même de réguler les processus de résolution de problèmes et sont plus sensibles aux exigences de la tâche et aux circonstances de résolution ». De leur côté, Blasé et Blasé (1999, cités par Spillane & al., 2008) se sont intéressés au point de vue des enseignants, concernant le comportement quotidien de leurs leaders.

Deux thèmes sont mis en évidence : *la concertation entre leaders et enseignants*, pour favoriser la réflexion, ainsi que *le développement professionnel de chacun*. Les deux auteurs identifient encore six stratégies visant à améliorer la réflexion : proposer, réagir, modéliser, enquêter, demander conseil et émettre un point de vue, faire des compliments.

Les tâches dévolues au leadership sont multiples et variées, portant tout autant sur de l'administration et de la gestion pure que sur l'évolution des pratiques pédagogique et l'innovation. Loin de préférer un aspect ou l'autre de son travail, un leader efficace doit plutôt œuvrer à trouver un équilibre favorisant le développement de l'institution.

#### 3.1.2.4 Modalités d'exercice du leadership

Gather Thurler (2000) définit plusieurs modalités d'exercice du leadership :

*I. Leadership orienté vers la formation ou l'accompagnement*

Les personnes exerçant cette forme de leadership ont la plupart du temps développé des compétences dans un domaine précis et font office de personnes-ressources pour les acteurs souhaitant se former à de nouvelles pratiques. Leur travail est principalement orienté sur les pratiques pédagogiques, tout en prenant en compte les besoins et le bien-être des enseignants.

*II. Leadership orienté vers la culture*

La tâche ici porte sur les valeurs et les croyances propres à l'école. Les leaders guident les protagonistes dans la construction d'une culture d'établissement. Ils gèrent leurs interactions, leurs agissements, règlent les conflits... Leur action peut prendre une forme à la fois directe et indirecte, formelle et informelle.

*III. Leadership orienté vers les transactions*

Cette forme de leadership consiste principalement à gérer l'organisation du travail des enseignants, en fonction des compétences de chacun et des modalités de service. Les leaders établissent des liens entre les projets et leur réalisation et favorisent la coopération au sein des groupes de travail. Ce leadership peut présenter des limites : il faut veiller à ne pas tomber dans l'administratif pur, au détriment d'autres manières de faire et de penser.

*IV. Leadership orienté vers la transformation*

Le travail consiste ici à optimiser le fonctionnement d'un établissement, en visant l'amélioration des compétences de chacun, sur le plan individuel et collectif. On cherche à promouvoir le développement professionnel des enseignants, à faire évoluer leur manière de faire et de penser. L'action est également orientée sur la culture d'établissement. L'aspect relationnel est très présent dans cette démarche et l'on vise la coopération professionnelle. Le leader est donc amené à collaborer avec d'autres acteurs, pour œuvrer à la transformation de la culture de l'école, ainsi qu'à l'évolution des pratiques d'enseignement. On assiste donc ici à une véritable construction collective. C'est généralement dans cette modalité de leadership que l'on retrouve le partage du pouvoir. Gather Thurler parle d'ailleurs à ce sujet d'« empowerment », qui est « un processus grâce auquel une partie du pouvoir de décision et d'action est transférée aux acteurs directement concernés ». L'évolution de l'école dépend donc d'une participation active de chaque acteur, dont le pouvoir est accru. Les enseignants se sentent responsables de leurs actions et mettent en commun leurs compétences afin d'atteindre les objectifs qu'ils se sont collectivement fixés. Chacun d'entre eux est prêt à reconnaître et accepter qu'un autre membre exerce du leadership dans un contexte donné. Confiance et communication sont mises en avant.

Le leadership ne porte pas systématiquement sur les mêmes objets. Il s'adapte aux besoins et aux visées de l'établissement dans lequel il est exercé.

### 3.1.2.5 Artefacts

Nous avons mentionné dans la problématique l'importance que prend la conception d'artefacts dans le fonctionnement d'un groupe de travail. Ces derniers constituent en effet *une trace de tout ce que les membres ont effectué ensemble*. La production d'artefacts fait également partie des tâches dévolues au leader (Spillane & al., 2008). Ces derniers comprennent *les traces des activités et décisions prises au sein de l'établissement*. Ils créent un pont entre l'action du leader et son environnement (Wertsch, 1991, cité par Spillane & al., 2008). D'un côté, nous retrouvons les outils, *les artefacts dits « matériels »* (prises de notes, PVs, protocoles d'évaluation...). Ils établissent des routines. De l'autre côté, nous retrouvons *les symboles* (systèmes langagiers, vocabulaire...), plus difficiles à définir. Les outils ne contiennent pas uniquement des items matériels, ils peuvent également être plus abstraits. Les outils touchant à la temporalité en sont un bon exemple : calendrier, emploi du temps. Ces derniers établissent les « rythmes cachés » du quotidien de l'école (Zerubavel, 1981, cité par Spillane & al., 2008).

Les artefacts jouent donc un rôle déterminant dans la structuration de la vie scolaire.

Nous avons pu constater dans cette première partie consacrée au leadership que ce dernier peut se manifester de multiples façons. Parmi ces différentes formes est apparue à maintes reprises une volonté de partage entre plusieurs acteurs, de répartition du pouvoir. Ce leadership dit « coopératif » ou « distribué » a également été mentionné plus d'une fois dans la culture d'établissement et le travail en collectif des enseignants. Il nous paraît donc pertinent de nous pencher dès à présent sur cette forme de leadership.

### 3.1.3 Leadership coopératif ou distribué

Selon Gather Thurler (2000), le leadership est la plupart du temps dévolu aux chefs d'établissements ou à d'autres personnes extérieures. Il semblerait que cette tâche ne soit pas réellement destinée aux enseignants. Pourtant, si l'on considère que le vrai leadership ne dépend pas uniquement du statut hiérarchique de celui qui l'exerce, mais surtout de l'influence qu'il a sur l'institution, force est de constater que l'on peut trouver des enseignants ayant un grand impact, souvent informel ou caché, sur leur école. L'action de ces acteurs peut être un accélérateur ou un frein au changement, selon la relation existant entre eux et le directeur. Cependant, les processus d'innovation pédagogique de ces dernières années tendent à modifier la donne. Comme nous avons déjà pu le constater en nous intéressant aux travaux de Gather Thurler (1994, 2000) ou de Leithwood et al. (2007, cités par Poirel & Yvon, 2012), un changement efficace passe par une plus grande implication des acteurs de l'école. Ces nouveaux enjeux incitent donc peu à peu les établissements à organiser différemment leur travail, ce qui peut passer par répartition plus égalitaire des tâches entre les membres.

#### 3.1.3.1 Définition du leadership coopératif ou distribué

Selon Gather Thurler (2000) et Leithwood et al. (2007, cités par Poirel & Yvon, 2012), cette forme de leadership consiste en un partage du pouvoir par un groupe d'individus. Aucun des membres n'occupe définitivement une place formelle de leader, le pouvoir n'est pas délégué à une seule personne. Cependant, l'ensemble du groupe évolue vers une action commune. Les enseignants se concertent régulièrement afin d'ajuster leurs actions, de se répartir les tâches et de faire un bilan des nouvelles compétences et des nouveaux savoirs acquis.

Attention, cette manière de fonctionner ne signifie pas la disparition du chef d'établissement. L'école possèdera toujours un directeur. Cependant, son rôle est redéfini et une partie de ses actions sont attribuées aux autres protagonistes.



Sa responsabilité consiste alors principalement à veiller à la répartition des tâches et à assurer la cohérence dans le fonctionnement global et collectif de l'institution.

### 3.1.3.2 *Enjeux du leadership distribué*

La mise en place de cette forme de leadership s'inscrit autour d'une sorte de contrat social entre les différents acteurs (Gather Thurler, 2000) impliquant de :

- a. Utiliser au mieux l'autonomie d'action qu'ils possèdent.
- b. Mettre en place un fonctionnement favorisant un suivi efficace des parcours d'élèves ainsi qu'un développement professionnel de qualité chez l'enseignant.
- c. Stimuler l'engagement des enseignants dans la démarche de projet et dans le travail en collectif.
- d. Mettre l'accent sur les compétences de chacun, dans une visée d'exploitation optimale des ressources du groupe.
- e. Favoriser la résolution de problèmes, en provoquant des discussions et des débats.
- f. Inclure les enseignants dans un processus à long terme de planification et d'évaluation.

Pour que cette démarche fonctionne, il est nécessaire d'assurer une bonne coordination du travail, en créant des espaces de discussions et de prises de décisions, en favorisant des contacts fréquents entre les membres et en établissant des bilans réguliers de l'évolution des tâches en cours.

### 3.1.3.3 *Limites du leadership distribué*

Malgré les enjeux cachés derrière cette forme de leadership, il semblerait que cette dernière ne soit pas toujours aisée à mettre en pratique.

Gather Thurler (2000) relève la charge plus importante de travail qui peut émerger à chaque fois que l'on attend des enseignants qu'ils se réunissent régulièrement pour prendre des décisions. Nous avons déjà abordé ce point dans le travail en collectif, en citant Perrenoud (2013). Gather Thurler mentionne aussi ces personnes qui tendent à prendre l'ascendant sur les autres, sans posséder de réelles compétences, tandis que de véritables personnes-ressources restent dans l'ombre. L'efficacité de l'établissement risque donc d'être mise en péril.

Dans leur recherche menée au Québec, Poirel et Yvon (2012) mettent en évidence les difficultés relatives à ce mode de fonctionnement. Selon eux, un leadership distribué n'est pas le signe d'une réelle volonté de partage émanant des enseignants. De plus, il n'est pas garanti que cette répartition du pouvoir serve des objectifs communs.

Bien que le leadership distribué semble faire partie intégrante de l'innovation pédagogique et du travail en collectif, il présente des limites à prendre en compte, afin de demeurer focalisé sur le but premier des établissements, à savoir améliorer leurs pratiques pédagogiques. Maintenant que nous nous sommes intéressée au concept du leadership, nous allons entreprendre de concrétiser et préciser ses manifestations. Dans ce but, il nous a paru pertinent de nous pencher sur les gestes professionnels. Dans la suite de notre recherche, ces derniers nous offriront, en effet, des clés d'observation pour analyser la présence du leadership dans le contexte de l'établissement choisi.

## **3.2 Gestes professionnels**

Le concept de geste professionnel n'est apparu que tardivement dans le monde l'éducation. Cependant, nous assistons ces dernières années à une utilisation de plus en plus fréquente de ses multiples appellations et angles d'approche, notamment dans le domaine de la formation (Jorro, 1998). Il semble s'être fait une place de choix dans le développement professionnel de l'enseignant.

### **3.2.1 Historiques et définitions : les gestes professionnels**

Il semblerait que le mot « geste » soit issu d'une racine latine, comme le relève Antoine Court de Gébelin (1788, cité par Pana-Martin, 2015) dans son dictionnaire étymologique de la langue latine. Dans sa thèse, Pana-Martin (2015) relève plusieurs définitions possibles pour les mots découlant, par exemple, de GERo GESSi GESTum et GERere : porter, être chargé ; avoir, produire, mettre au jour, faire paraître ; diriger, conduire. L'auteur s'intéresse également au terme GESTus : geste, action.

Le dictionnaire de français Larousse nous donne lui aussi quelques définitions du geste, considéré comme un nom masculin :

- « Mouvement du corps, principalement de la main, des bras, de la tête, porteur ou non de signification.
- Manière de mouvoir le corps, les membres et, en particulier, manière de mouvoir les mains dans un but de préhension, de manipulation.
- Action remarquable qui frappe par sa générosité, sa noblesse, etc. »

De façon globale, le geste représente donc :

- *Une action, un mouvement,*
- *Avec une intention* plus ou moins volontaire, pouvant s'accompagner d'autres signes, de mimiques, d'attitudes,
- Parfois très technique et en lien avec des pratiques sportives ou professionnelles.

Il apparaît donc clairement que *le corps est le vecteur principal du geste*. On peut l'associer à la posture, avec qui il présente cependant une légère différence. La posture s'apparente davantage à quelque chose de stable, alors que le geste revêt un aspect plus dynamique (Pana-Martin, 2015).

Mauss (1934, cité par Pana-Martin, 2015), met en évidence le caractère transmissif de la gestuelle. Selon lui, certains de nos mouvements sont profondément ancrés en nous, comme *un héritage de notre culture ou de notre éducation*. Ils sont appris par observation et par imitation. Mauss relève que les enfants utilisent principalement le mimétisme pour reproduire la gestuelle des adultes. Il s'interroge donc sur la possibilité que le processus soit le même chez un membre qui entre pour la première fois dans un groupe de travail.

### **3.2.2 Définition : ce que sont les gestes professionnels**

Jorro (1998) est la première chercheuse à avoir utilisé le concept de geste professionnel, en particulier dans le contexte des disciplines scolaires. Contrairement au simple geste défini plus haut, le geste professionnel inclue *une dimension interprétative*. Il ne s'agit plus d'effectuer un mouvement aléatoire mais de lui *donner un sens*, un but. Sa visée est communicative, l'action devient réfléchie.

Aujourd'hui, ce concept apparaît de façon prépondérante dans le domaine de la professionnalisation.

D'autres chercheurs se sont emparés de cette dénomination. Afin de nous rapprocher au mieux du sujet de notre recherche, nous avons fait porter notre choix sur les travaux de Jorro et Alin, que nous décrivons dans les prochains paragraphes.

### **3.2.3 Gestes professionnels selon Jorro**

Comme mentionné plus haut, Jorro (1998) enrichit le concept de geste en lui ajoutant une dimension interprétative. Dans la situation de communication, elle prend en compte *l'émetteur (intention)* mais également *le récepteur (interprétation)*. Le geste revêt donc un caractère intersubjectif. Dans l'un de ses travaux, en 2011, Jorro le définit comme « un mouvement du corps, adressé, porteur de valeurs et inscrit dans une situation, irrigué par la biographie et l'expérience du sujet ».<sup>2</sup> Le mouvement mécanique du corps prend donc une signification particulière et complexe. Y sont sous-jacentes les valeurs portées par l'individu, puisque le geste révèle son histoire ainsi que son bagage culturel et éducatif.

Dans le contexte professionnel, le praticien est encouragé à mener une véritable réflexion sur le sens de ses actions. C'est de cette façon que le simple geste devient professionnel. Jorro (1998) y distingue deux aspects : *l'aspect opératoire et l'aspect symbolique*. Dans le même ordre d'idée, elle sépare donc *les gestes du métier et les gestes professionnels*. L'aspect opératoire comprend les gestes techniques propres à certaines pratiques, tandis que l'aspect symbolique englobe les intentions et les valeurs de l'individu. Il s'agit donc pour l'enseignant de trouver un équilibre subtil entre les pratiques de son métier et le choix conscient de ses actes et des gestes qu'il souhaite mobiliser.

Jorro (1998, 2002) opère encore une distinction entre :

#### *I. Les gestes quotidiens*

Ces gestes-là montrent la façon dont l'acteur agit en situation. Ils sont regroupés en trois catégories :

- Les gestes de résistance, qui se manifestent lorsque l'acteur s'émancipe, s'oppose aux schémas établis dont il se sent être l'objet.
- Les gestes de bricolage, qui prennent racine dans les stratégies d'adaptation du praticien sur le terrain.
- Les gestes de braconnage, lorsque le protagoniste se lance dans sa propre entreprise et prend des risques (Jorro, 1998).

#### *II. Les gestes du métier*

Ils impliquent les savoir-faire professionnels propres aux métiers et sont codifiés. Ils sont caractéristiques de la profession.

Les gestes professionnels recouvrent donc les gestes du métier, qu'ils placent en contexte. L'acteur est amené à tenir compte de la situation dans son action. Il donne du sens à sa pratique et en est responsable. Il emploie également ce concept dans une perspective de développement professionnel.

Nous allons nous intéresser dès à présent aux deux catégories d'acteurs qu'a étudiées Jorro, à savoir les enseignants et les formateurs.

---

<sup>2</sup> Extrait d'un diaporama présenté à la Roche sur Yon, le 29 mars 2011, pour l'ISFEC, selon Pana-Martin (2015).

### 3.2.3.1 Agir professionnel de l'enseignant

Jorro (2004) identifie quatre gestes de l'enseignant :

- I. *Gestes langagiers*  
C'est la façon dont l'enseignant explique les choses, son langage, le lexique employé, le registre de langue. Ces gestes influent sur la mobilisation des élèves. On y inclut encore les postures d'écoute.
- II. *Gestes de mise en scène des savoirs*  
Ils établissent un lien entre les objectifs poursuivis et l'activité des élèves. Ils mettent en évidence la façon dont le savoir est présenté, institutionnalisé, évalué.
- III. *Gestes d'ajustement de l'activité*  
Ces gestes permettent à l'enseignant de faire face aux imprévus pouvant survenir durant son cours. Ils peuvent influencer sur la nature de l'activité, son rythme, sur l'enseignant et sur les élèves.
- IV. *Gestes étiques*  
Ils sont le révélateur de la relation entre l'enseignant et ses élèves.

### 3.2.3.2 Agir professionnel du formateur

Jorro (2004), met en évidence cinq postures. Ces dernières ont été identifiées lors de l'observation d'accompagnement de stagiaires dans l'écriture de leur mémoire professionnel.

- I. *Posture de traducteur*
- II. *Posture de médiateur*
- III. *Posture de pisteur*
- IV. *Posture de régulateur*
- V. *Posture de contradicteur*

Chacune de ces postures s'accompagne de gestes professionnels spécifiques.

Postures du formateur	Gestes professionnels	Exemples d'indicateurs
Posture de traducteur	Geste de désignation Geste explicatif	Montrer une référence Situer une référence dans un contexte
	Geste d'institutionnalisation	Valider un contenu
Posture de médiateur	Geste de reliance	Vers un pair, personne ressource
	Geste de soutien	Encourager la pratique du praticien
	Geste de conseil	Echanger, délibérer
Posture de pisteur	Geste de planification	Organiser le travail
	Geste de recherche de traces	Analyser les traces de l'activité
	Geste de contrôle	Vérifier les stratégies
Posture de régulateur	Geste de mise en rapport	Confronter un fait avec un souhaitable
	Geste de valorisation	Mettre en évidence les points d'appui
	Geste d'ajustement	S'engager dans une nouvelle action
Posture de contradicteur	Geste de questionnement	Connaitre les réflexions du praticien
	Geste de problématisation	Souligner les décalages
<b>Aspects symboliques</b>		<b>Aspects opératoires</b>

Tableau 3: Postures et gestes professionnels, tiré de Pana-Martin, 2015, p.51

Pour Jorro, l'agir professionnel se base donc à la fois sur la maîtrise des gestes du métier et leur mise en situation.

Dans le cas de notre recherche, il est difficile de trouver des gestes propres au leader. Nous retiendrons donc des travaux de Jorro l'agir professionnel du formateur. En effet, il nous paraît plus près de notre intention. Le leader occupe davantage une posture de formateur car il accompagne les enseignants dans la construction individuelle et collective de leurs pratiques et de la culture d'établissement.

### **3.2.4 Gestes professionnels selon Alin**

Alin inscrit ses recherches dans les formations professionnelles qu'il mène. Il utilise souvent le féminin du geste, qui se rapproche davantage de l'idée d'accomplissement et d'exploit qu'il se fait de cette pratique. Pour lui, les gestes professionnels sont *prépondérants dans la professionnalisation des enseignants et des étudiants en formation*. Il vise une approche concrète et pratique de ces gestes. *L'enseignant est au centre*, il s'implique complètement dans le geste (Pana-Martin, 2015).

Alin rejoint Jorro en considérant le geste comme découlant d'une réflexion et d'une intention, sans se limiter à la simple action. Selon lui, « les gestes professionnels représentent la forme discursive et codée d'actions d'expertise, au sein d'une pratique culturellement et socialement identifiée. Ils les traduisent en discours. » (Alin, 2010, p.16).

L'auteur *met en lien le geste professionnel et la construction de l'identité professionnelle*. Il considère que le geste, en plus de s'inscrire dans l'histoire du métier et dans l'objectif visé, dépend également de la personnalité de l'enseignant et de son vécu.

Derrière chaque geste de l'enseignant se trouve un enjeu.

Maintenant que nous avons identifié quelques gestes de l'enseignant et du formateur, que nous chercherons à observer chez le chef d'établissement, nous allons nous pencher sur le contexte dans lequel ces gestes pourraient être identifiés. En suivant la logique de recherche de Pana-Martin (2015), il nous a semblé intéressant d'étudier la dimension d'accompagnement présente entre le leader et les enseignants.

## **3.3 Accompagnement**

En étudiant le leadership, nous avons pu constater que le leader a pour principale tâche de coordonner les actions des enseignants. Il les guide et les aide à atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés. Nous considérons donc que le leader adopte une posture d'accompagnement. Ce concept sera défini dans les lignes suivantes.

### **3.3.1 Définition : ce qu'est l'accompagnement**

Pana-Martin (2015) reprend les trois dimensions de l'accompagnement identifiées par Paul (2009a) :

- Relationnelle : se joindre à quelqu'un.
- Opérationnelle : aller où va l'autre.
- Ethique et méthodologique : avancer en même temps que l'autre.

*Il s'agit donc à la fois d'aller vers l'autre et d'avancer avec lui, de trouver un équilibre en soi et l'autre, de s'adapter.*

### **3.3.2 Enjeux de l'accompagnement**

Chaque accompagnement s'inscrit dans une relation incluant une dimension contextuelle et temporelle. Il est la plupart du temps découpé en étapes structurées menant à une fin. Son objectif premier est d'*induire un changement chez l'individu*, une évolution. Il ne s'agit pas simplement d'appliquer des procédures, un dispositif, mais bien d'aller à la rencontre de l'apprenant, d'être dans une relation à soi et à autrui. *L'acteur accompagné garde sa personnalité propre et son autonomie*. Paul (2009a, p.641) citée par Pana-Martin, 2015) dit d'ailleurs à ce sujet que « le travail du professionnel n'est pas d'emmener qui que ce soit dans une direction mais d'accompagner (autrement dit « conduire/guider/suivre ») une personne à décider elle-même pour elle-même de sa direction. Cette décision lui appartient. ». L'individu doit apprendre à reconnaître et développer ses propres compétences et cultiver la confiance en soi. L'accompagnant l'aide à parcourir ce chemin, mais sans faire à sa place (Tozzi, 2002, cité par Pana-Martin, 2015).

Aujourd'hui, ce concept apparaît de plus en plus dans le monde de l'éducation. Selon Barbier (2005, cité par Pana-Martin, 2015), ce phénomène serait dû à l'engouement présent autour de la culture de la professionnalisation. On souhaite mettre en place un processus ayant un impact durable sur les enseignants concernés. Les enjeux sont avant tout cognitifs : le protagoniste est amené à faire évoluer ses représentations ; il agit et se construit donc des expériences personnelles ; il développe des compétences de gestion de l'action ; il effectue un retour sur ses actes. A travers toute cette démarche de transformation, l'individu reçoit un soutien de l'accompagnateur qui l'aidera à prendre conscience de ces changements et à s'y confronter.

### **3.3.3 Modalités et postures d'accompagnement**

Jorro (2011) identifie trois modalités d'accompagnement en lien avec des postures et des rôles, dans le cadre du système éducatif :

- I. Accompagnement comme soutien*  
Dans les postures, nous retrouvons la prise en charge des difficultés rencontrées par l'acteur, la gestion de ses problèmes. Les rôles joués sont ceux d'organisateur, de planificateur...
- II. Accompagnement comme appui*  
La posture est cette fois plus distante vis-à-vis des demandes émanant des acteurs. L'accompagnateur ne dirige plus la manœuvre, il fait office de personne-ressource, dans une démarche de co-construction avec l'autre.
- III. Accompagnement comme cheminement*  
L'accompagnateur adopte une posture de « passeur » pour analyser les préoccupations des enseignants. Son rôle est de les accompagner dans la réflexion.

Ces modalités montrent l'importance que l'autonomie et la réflexion occupent dans le processus d'accompagnement. Les accompagnés sont responsabilisés et impliqués. La relation est au premier plan puisqu'elle influence les autres paramètres.

Si nous nous intéressons plus précisément aux postures de l'accompagnant, nous pouvons citer les travaux de Biémar et Castin (2011). Ces derniers définissent plusieurs postures, accompagnées de divers rôles :

- a. Donner des conseils -> conseiller ou consultant.
- b. Orienter un choix -> guide.
- c. Gérer un conflit -> médiateur.
- d. Socialiser (acculturer) -> mentor ou modèle.
- e. Aider à être performant, mettre en évidence les forces et les faiblesses → coach.

### 3.3.4 Rôle de l'accompagnateur

L'accompagnateur joue un rôle clé. Selon Tozzi (2002, cité par Pana-Martin, 2015), l'accompagnement n'est pas un métier mais un ensemble de conduites. Il implique « des compétences à repérer et travailler, savoirs et savoir-faire bien sûr, mais tout autant savoir-être, car l'accompagnement est d'abord une attitude ».

Parmi les composantes de cette attitude, on retrouve :

- a. *La distance dans la relation à l'autre* : il est important de trouver un équilibre entre proximité et distance. L'accompagnant doit également s'adapter à son interlocuteur et à la situation, faire preuve de flexibilité (Udave, 2002, cité par Pana-Martin, 2015).
- b. *Le degré d'intervention par rapport à l'action* : il varie en fonction de l'acteur et de la situation. L'accompagnant peut se trouver dans une vraie posture de soutien, une de simple observateur ou entre les deux.
- c. *Le respect des personnes et du cadre* : l'accompagnant doit jongler entre la tâche officielle lui ayant été attribuée et l'adaptation à celui ou celle qu'il guide. Udave met en évidence la nécessité d'adopter une posture authentique, compréhensive, soutenante et tolérante.

L'accompagnateur se doit de faire preuve de *bienveillance, d'empathie et de non-jugement*. Il doit aussi être prêt à laisser l'autre prendre sa place puisque son rôle est de le guider et non pas d'avoir l'ascendant sur lui.

Concernant les compétences précises que devrait posséder un accompagnateur, nous pouvons considérer la grille mise au point par Biémar (2011), divisée en quatre axes : la relation, la négociation, la concrétisation et l'autonomisation.

Compétences générales : buts assignés à l'accompagnement	
<b>Boucle de la relation</b>	Construire une relation de coopération entre les partenaires
<b>Boucle de la négociation</b>	Se DONNER une VISIBILITE maximale du contexte d'intervention
	Se POSITIONNER
	ELABORER entre les partenaires un CONTRAT
<b>Boucle de la concrétisation</b>	IDENTIFIER LE CHAMP DES POSSIBLES en fonction du réel
	GERER le PROCESSUS d'accompagnement
	Pour permettre au groupe de PROGRESSER
	APPORTER des éléments
<b>Boucle de l'autonomisation</b>	AMORCER et GERER la REFLEXIVITE au sein du groupe

Tableau 4: Compétences générales dans l'accompagnement, tiré de Pana-Martin, 2015, p.102

Il arrive que cet accompagnateur prenne la forme d'un collectif. Un certain nombre de recherches mettent en avant l'efficacité de ce type d'accompagnement (Pana-Martin, 2015). Ces auteurs, en particulier, pointent la création d'une « culture pédagogique » dans l'accompagnement, au sein de ces groupes de travail : attitudes, connaissances, stratégies, compétences... Cette manière de faire optimise le processus de développement professionnel.

### 3.4 Synthèse du cadre conceptuel

Le leadership dans les établissements scolaires a réellement connu son essor à la fin du XXème siècle, suite aux nombreuses réformes scolaires survenues dans plusieurs régions du monde. Ces dernières ayant modifié et complexifié le cahier des charges des chefs d'établissements, il est soudain apparu comme *une nécessité de favoriser un partage des tâches et des compétences entre les directeurs et les autres acteurs de l'école* (enseignants, intervenants extérieurs...). C'est ainsi qu'est apparu de façon plus spécifique *le leadership dit « collaboratif » ou « partagé »*. Cette forme de leadership met en évidence l'importance que prennent le rôle et la présence du leader sur la simple position hiérarchique. Un leader effectue de multiples tâches, portant autant sur l'organisation de son école que sur les pratiques pédagogiques. Le leadership partagé implique *un partage du pouvoir entre les différents membres de l'équipe pédagogique*. Chacun d'entre eux a la possibilité d'être pleinement actif et responsable. Malgré de multiples avantages, ce fonctionnement présente quelques limites : efficacité, temps, relations entre les membres... Il est donc important d'en tenir compte lors de la mise en place de cette forme de leadership.

Afin de poser un cadre précis, nous permettant d'observer le leadership de façon concrète, nous nous sommes intéressés aux gestes, et plus particulièrement aux gestes professionnels. Ce concept est principalement apparu dans le domaine de la formation à l'enseignement. Contrairement au geste de base qui concerne le mouvement du corps, le geste professionnel a comme spécificité d'impliquer *une intention et une réflexion de la part de l'individu*. Il est porteur de sens, comme l'explique Jorro et Alin dans leurs multiples recherches. L'acteur y inclut ses propres valeurs et son histoire personnelle. Chaque geste découle d'une intention, d'une posture adoptée par lui. Jorro en distingue plusieurs, comme la posture de traducteur, de médiateur ou encore de régulateur.

Les gestes sont présentés lors d'interactions entre plusieurs individus. Dans le cadre de ce travail, nous nous sommes penchée sur le contexte de l'accompagnement d'un enseignant par un pair plus expérimenté, par exemple le chef d'établissement. L'accompagnement a pour but de *guider l'individu mais sans prendre le dessus sur lui*. Il s'agit de l'aider à développer ses propres compétences et son autonomie. Le but étant d'induire une réelle transformation chez lui. L'accompagnateur peut adopter diverses postures, en fonction des besoins de la personne. Il arrive que l'accompagnement soit effectué par un collectif, renforçant encore son efficacité. Les lectures effectuées sur le leadership, comme les recherches de Rosenholtz, semblent rejoindre celles portant sur la culture d'établissement : le leader et la forme du leadership tendent à influencer les pratiques des enseignants, sur le plan de la collaboration. Notre recherche portera sur un cas concret et nous permettra de confronter les diverses théories dans un contexte précis.



### 3.4.1 Leadership, gestes professionnels et accompagnement : dimensions

Le tableau présenté ici nous permet de faire une synthèse des différentes dimensions du leadership, des gestes professionnels et de l'accompagnement, développées plus haut et offre un aperçu général de ces concepts.

Leadership dans les établissements scolaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définition <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Six sources principales du leadership</li> </ul> </li> <li>• Enjeux et manifestations</li> <li>• Tâches et fonctions du leader <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Macro-tâches et micro-tâches</li> </ul> </li> <li>• Modalités d'exercice du leadership <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Orienté vers la formation ou l'accompagnement</li> <li>➔ Orienté vers la culture</li> <li>➔ Orienté vers les transactions</li> <li>➔ Orienté vers la transformation</li> </ul> </li> <li>• Artefacts</li> </ul>
Leadership coopératif ou distribué	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définition <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Partage du pouvoir, autorité négociée entre les membres</li> </ul> </li> <li>• Enjeux</li> <li>• Limites</li> </ul>
Gestes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Historique</li> <li>• Définitions</li> </ul>
Gestes professionnels (Jorro)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestes quotidiens et gestes du métier</li> <li>• Agir professionnel de l'enseignant <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Gestes langagiers</li> <li>➔ Gestes de mise en scène des savoirs</li> <li>➔ Gestes d'ajustement de l'activité</li> <li>➔ Gestes éthiques</li> </ul> </li> <li>• Agir professionnel du formateur <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Posture de traducteur</li> <li>➔ Posture de médiateur</li> <li>➔ Posture de pisteur</li> <li>➔ Posture de régulateur</li> <li>➔ Posture de contradicteur</li> </ul> </li> </ul>
Gestes professionnels selon Alin	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enjeux</li> </ul>
Accompagnement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définition</li> <li>• Enjeux</li> <li>• Modalités et postures d'accompagnement</li> <li>• Rôle de l'accompagnateur</li> <li>• Compétences de l'accompagnateur</li> </ul>

Tableau 5: Dimensions du leadership, des gestes professionnels et de l'accompagnement, récapitulatif

## 4 Questionnement de la recherche

### 4.1 Hypothèses

Dans cette recherche, nous nous intéressons à la collaboration au sein des établissements scolaires, et plus particulièrement au fonctionnement d'une équipe enseignante du Haut-Valais. Pour ce faire, nos choix théoriques se sont portés sur différents concepts liés au travail en collectif et à la culture d'établissement. Comme angle d'approche, nous avons ensuite choisi d'étudier le leadership présent dans cette école, ainsi que son impact sur le travail des enseignants. Le leadership étant un concept assez vaste, nous avons jugé pertinent de poser un focus d'observation. Ce recadrage devrait nous simplifier l'étape du recueil de données. Nous avons d'abord envisagé d'analyser les tâches effectuées par le leader. Cependant, ces dernières sont difficiles à définir et à regrouper, comme l'a constaté Mintzberg (1973, cité par Spillane et al., 2008), de par leur variété, leur fragmentation et leur brièveté. Nous avons donc jeté notre dévolu sur les gestes professionnels.

Ce recadrage nous amènera à identifier la façon dont les gestes professionnels du leader influent sur la construction d'une culture d'établissement de type coopératif.

Les différentes lectures effectuées nous amènent à formuler les hypothèses suivantes :

- I. Si le leader pratique un leadership de type coopératif, avec une autorité négociée entre les membres...
- II. Si le leader pratique un leadership orienté vers la transformation, à savoir : amélioration des compétences de chacun ; promotion du développement professionnel des enseignants ; aspect relationnel très présent ; collaboration avec le leader ; partage du pouvoir...
- III. Si le leader adopte une posture de médiateur et de pisteur, ainsi que les gestes professionnels associés...
- IV. Si les caractéristiques d'un établissement efficaces sont celles que Gather Thurler (2000) développe dans sa recherche, à savoir : l'organisation du travail ; les relations professionnelles ; la culture et l'identité collective ; la capacité de se projeter dans l'avenir ; le leadership et les modes d'exercice du pouvoir ; l'établissement comme organisation apprenante...
- V. Si le mode de travail au sein de l'équipe enseignante fonctionne sur le principe d'une relation professionnelle basée sur la coopération et l'interdépendance, à savoir : une relation de confiance, d'entraide et de soutien ; un fort aspect relationnel ; des échanges formels et informels ; un partage des ressources ; l'élaboration de projets et de stratégies ; une place laissée à la personnalité de chacun, un leadership orienté sur la structuration/organisation et la bienveillance/humanité...

... alors nous pouvons considérer que le leadership a une influence sur la construction d'une culture d'établissement efficace de type coopératif.

## **4.2 Questionnement**

Les hypothèses présentées ci-dessus nous permettent de formuler la question de recherche suivante :

***Quels sont les effets du leadership sur la construction d'une culture d'établissement de type coopératif ?***

Comme précisé plus haut, nous entendons par « effets du leadership » l'influence des gestes professionnels manifestés par le directeur de l'école.

## 5 Méthode

Dans ce chapitre, nous détaillerons *le dispositif de recherche* que nous avons souhaité mettre en place dans le cadre de nos observations. Nous nous intéresserons au contexte de la recherche, avec un aperçu de l'école choisie et des enseignants. Ensuite, nous préciserons *les différents outils* que nous avons utilisés, ainsi que quelques autres modalités d'observation.

### 5.1 Terrain de recherche

L'objet de notre recherche s'est porté sur *une école du Haut-Valais*. L'établissement, ouvert à la rentrée 2016, est privé et pratique principalement *une pédagogie du projet*. Les concepts innovants qui y sont utilisés découlent des dernières recherches dans le domaine des neurosciences. Le modèle de l'école est divisé en *trois phases*, équivalant à peu près aux trois cycles du primaire et du secondaire I. L'accent est mis sur *une forte individualisation de l'enseignement*, bien que l'établissement favorise un mélange des âges et que les élèves soient régulièrement amenés à travailler ensemble. Ces moments de collaboration leur permettent de développer de solides compétences sociales. Ceci constitue l'une des visées principales de cette école. Durant la phase 1, les apprentissages se font principalement par le jeu. L'objectif est de permettre aux élèves d'être des enfants. Par la suite, au travers d'apprentissages disciplinaires et de projets, les élèves sont peu à peu sensibilisés au monde professionnel et académique. Jusqu'au niveau du secondaire 1, les enfants travaillent sans notes, sans programme précis et découpé, sans système de récompenses/sanctions. A la fin de la scolarité obligatoire, les enfants seront encore suivis une année. Nous parlons ici au futur car aucun élève n'a encore quitté l'école. L'établissement entretient des liens forts avec le village de montagne où il est implanté. Les enfants mangent régulièrement dans le restaurant du village, entretiennent le jardin de l'école avec les habitants, collaborent avec un jeune graphiste pour le magazine de l'école, ont construit une place de jeux, planifient la reconstruction du magasin du village et la mise en place de cours d'informatique pour les seniors...

L'établissement a accueilli 42 élèves, pour la rentrée scolaire 2018-2019, âgés de 4 à 16 ans (environ 50% de filles et 50% de garçons). Plusieurs enfants ayant un profil éducatif particulier sont également intégrés.

L'équipe pédagogique entretient des relations cordiales avec la direction de l'école publique de la commune. Un groupe de travail s'est d'ailleurs récemment constitué et examine actuellement la possibilité d'intégration de l'établissement privé au sein des structures régionales. Le directeur de l'école publique est représenté au sein de la commission scolaire. La commune soutient financièrement l'établissement.

L'association scolaire a créé une fondation. Dans le cas où une deuxième école verrait le jour, cette dernière en sera le commanditaire. La fondation assure également la sécurité financière de l'établissement.

Le bureau du canton du Valais contrôle l'école. Actuellement, elle ne reçoit aucun soutien financier du canton. Son souhait serait cependant d'obtenir une participation de ce dernier, et donc un nouveau statut comme école cantonale modèle.

### 5.1.1 Echantillon

L'équipe pédagogique choisie est composée de 8 membres, soit trois hommes et cinq femmes. Certains sont issus de l'enseignement, tandis que d'autres proviennent d'horizons différents tels que les sciences de l'éducation. Depuis la création de cette école, le groupe a connu beaucoup de changements. Certains acteurs ont effectué un stage de plusieurs mois à une année, avant de s'en aller. Au moment de notre recherche, deux nouveaux enseignants avaient été engagés, remplaçant deux autres personnes. L'école contient un noyau de trois personnes, présentes depuis le départ : D., le directeur, diplômé de la HEP et ancien directeur d'école publique ; N. une jeune enseignante diplômée de la HEP ; N. une étudiante en master des sciences de l'éducation.

Afin de garantir l'anonymat des membres de l'établissement, nous les désignerons dès à présent par un nom d'emprunt.

#### 5.1.1.1 Présentation de l'échantillon

Nous présentons ci-dessous un tableau récapitulatif du profil de chaque membre de l'équipe pédagogique. N'y est pas représenté le nouvel enseignant car il ne devait arriver dans l'école que plus tard dans l'année.

Prénom Vorname	Sexe Geschlecht,	Statut / fonction Zustand / Funktion	Formation à la profession Ausbildung	Formation continue Weiterbildung
Dominique	Masculin	Directeur, Enseignant	Apprentissage commercial, Bachelor en enseignement primaire	CAS en administration et gestion d'institutions de formation, certificat en thérapie d'apprentissage, certificat de formation en ressources humaines
Nadia	Féminin	Enseignante, Sous-directrice	Apprentissage commercial, Bachelor en enseignement primaire	Actuellement CAS en administration et gestion d'institutions de formation
Eléonore	Féminin	Enseignante	CFC employée de commerce, Bachelor en enseignement primaire	-
Alice	Féminin	Secrétaire	Bachelor en travail social	-
Noémie	Féminin	Stagiaire	Bachelor en sciences de l'éducation, actuellement master en éducation spécialisée	-
Loïc	Masculin	Stagiaire (service civil)	Ecole de culture générale + maturité spécialisée orientation pédagogie, Bachelor en enseignement primaire (3 semestres et interruption)	Formation à distance sur l'alimentation vegan (interruption), Modules J&S (camps, ski...)
Leila	Féminin	Stagiaire	Maturité gymnasiale, Bachelor en enseignement primaire	-

Tableau 6: Echantillon des enseignants du terrain de recherche

### **5.1.2 Mode de fonctionnement de l'équipe pédagogique**

*Les acteurs consacrent la majeure partie de leur temps « hors-enseignement » à travailler ensemble. Ils se réunissent généralement le matin, 1h-1h30 avant l'arrivée des élèves. En fin de journée, après leur départ, ils travaillent encore durant le même laps de temps. Ils profitent également du mercredi matin pour se réunir, les enfants ayant congé ce jour-là. Ces moments de concertations sont dédiés à l'élaboration du programme quotidien, au suivi des élèves, à la résolution de problèmes, à l'élaboration de nouveaux projets, ainsi qu'à diverses tâches administratives. Les enseignants évaluent régulièrement leurs besoins et ceux des élèves, afin de mettre en place des dispositifs (discussions, activités, formations...) permettant de les satisfaire au mieux. Une fois ces modalités réglées, ils se répartissent dans les différents groupes de niveaux (phases 1-2-3) et travaillent plus spécifiquement sur les tâches dévolues à leurs élèves.*

Globalement, chaque acteur est employé dans une phase précise. Mais il arrive régulièrement que les enseignants passent une demi-journée, voire une journée, dans un autre degré. Cela se fait en fonction des besoins (jours de congé, absences...) et des intérêts de chacun. Le fonctionnement de cette équipe pédagogique est très *dynamique et flexible*. Les élèves étant amenés à travailler avec chacun des enseignants, leurs spécificités sont connues par tous.

Sans faire directement partie du collectif enseignant, des personnes extérieures interviennent régulièrement au sein de l'école : logopédiste, ergothérapeute, professeurs de musique ou de théâtre, travailleurs du parc naturel Pfynges, habitants de la commune, etc. L'école souhaite optimiser son enseignement en faisant appel à de multiples « spécialistes » susceptibles de faire bénéficier de leur expertise aux élèves.

C'est un véritable travail en réseau qui est effectué.

## **5.2 Choix méthodologiques**

Dans cette partie, nous décrivons les modalités du dispositif de recherche. Ce dernier nous a permis de lier nos observations à la problématique, dans le but d'interroger notre question de recherche et de confirmer/infirmer nos hypothèses. Pour construire notre méthodologie, nous sommes largement inspirée du travail de Pana-Martin (2015).

Nous avons choisi de mener notre recherche sur le terrain de deux façons : pour commencer, *nous avons observé et filmé les enseignants durant une journée*. Notre choix s'est porté sur une réunion pré-rentree. Chaque année, l'équipe enseignante se réunit au moins une fois au complet, durant la dernière semaine de vacances. L'intérêt de ce moment est double. En effet, il nous a permis, d'une part, d'assister à la mise en place des premiers jours d'école et, d'autre part, d'observer l'insertion des trois nouveaux membres au sein de l'établissement. La vidéo présente l'avantage de pouvoir identifier autant les gestes verbaux des individus que les gestes non-verbaux. Et s'il peut se révéler difficile d'analyser et prendre en note, à chaud, un ensemble d'interactions, le film permet de visionner ces mêmes interactions autant de fois que nécessaire et avec davantage de recul. Dans notre cas, la présence de l'allemand au sein de l'école a rendu utile la possibilité de revoir plusieurs fois les échanges. Durant cette journée, nous avons entrepris *d'identifier les gestes professionnels manifestés par le directeur*. Ces gestes ont ensuite été catégorisés dans un tableau d'observation reprenant des concepts tirés de la littérature.

Par la suite, *un retour sur les moments clés du film a été effectué sous la forme d'une analyse d'activités lors d'un visionnement collectif de la vidéo*. Les échanges ont également été filmés afin de pouvoir être traités plus tard. Ces entretiens nous ont permis de *poser un regard extérieur sur les actions du leader, de comprendre ses gestes et d'évaluer leurs effets sur le reste de l'équipe pédagogique*. D'un côté, le leader a explicité ses actions et leur visée.

En parallèle, les enseignantes ont décrit les effets de ces actions sur leur attitude et leur façon d'organiser le travail en collectif. Lors des entretiens, les enseignantes et le directeur ont été séparés afin de favoriser la neutralité des membres et éviter les biais.

A travers cette méthode, notre travail s'inscrit dans une *dimension descriptive qualitative et compréhensive*. Les éléments clés des différentes vidéos sont mis par écrit (retranscription du verbatim).

### **5.3 Présentation du cadre méthodologique**

Cette partie nous permet de développer les différentes étapes de recueil de données dans notre recherche qualitative. Nous expliciterons les outils utilisés ainsi que les enjeux, avantages et limites qui en découlent.

Avant d'aller plus loin, il nous paraît important de définir ce que nous entendons par recherche « qualitative ». Selon Dumez (2012), on parle de *recherche qualitative lorsque le chercheur va à la rencontre d'individus, étudie leurs pratiques, interroge, observe, les accompagne dans la construction d'un changement*. Elle peut prendre la forme d'observation participante, d'ethnographie ou d'un simple entretien ouvert. Sans s'opposer à la recherche dite « quantitative », qui s'intéresse davantage à classifier et comptabiliser des données mesurables et à plus grande échelle, elle peut la compléter, parfois la précéder. Alors que la recherche quantitative se base en premier lieu sur l'objet, les variables, la recherche qualitative met l'accent sur les acteurs. Elle nécessite de prendre en compte les interactions entre eux, les paroles, les actions, les évolutions, etc. Elle implique donc une démarche de compréhension : observer et réunir les données, les mettre en lien, les justifier. Le chercheur souhaite répondre aux questions « pourquoi » et « comment ».

Dans notre cas, nous avons donc été amenée à observer et analyser les interactions entre les différents membres d'une équipe pédagogique, sous l'angle des gestes professionnels du leader. Des entretiens ont été organisés avec les différents participants, dans le but de mettre en évidence ces gestes et d'en déterminer les effets sur les enseignants.

#### **5.3.1 Réunion de concertation filmée**

Nous avons choisi d'inscrire nos observations dans le cadre d'une réunion de concertation. Comme expliqué plus haut, ces réunions constituent l'une des marques de fabrique de cet établissement et ont lieu quotidiennement, jusqu'à plusieurs reprises. Elles impliquent à chaque fois le directeur et les enseignants. En général, elles réunissent tout le monde mais il arrive parfois que le directeur ne mène l'entretien qu'avec certains collègues ou en y incluant des intervenants extérieurs. Nous nous sommes décidée pour une réunion ayant lieu à quelques jours de la rentrée, afin d'y rencontrer tous les acteurs, et parce que la mise en place d'une nouvelle année prend une importance cruciale dans cette école. Cette forme d'observation présente aussi l'avantage de se faire dans un environnement naturel et connu. Il est donc plus aisé pour les protagonistes de faire preuve d'authenticité et d'agir comme à leur habitude.

L'objectif de cette recherche n'est pas uniquement de porter un regard extérieur sur des pratiques, mais également de prendre en considération ce qu'en disent les acteurs.

##### **5.3.1.1 Enregistrement vidéo**

Pana-Martin (2015) justifie l'utilisation de cet outil par sa fonction, qui est de « *servir de traces* » de l'entretien qui a eu lieu entre plusieurs personnes. La vidéo joue surtout un rôle important pour le chercheur car elle lui permet d'accéder aux données autant de fois que nécessaire.

De plus, le visionnage peut s'effectuer plus tard et permet donc de prendre du recul sur les résultats. Bien sûr, comme le relève Pana-Martin, cet outil exige du chercheur qu'il fasse des choix. En fonction de la place de la caméra et de l'angle de vue, certains éléments sont davantage mis en évidence que d'autres. Il nous était impossible de tout saisir, il s'agit donc d'un deuil que nous avons dû faire dès le début.

Il a également fallu *veiller à produire des images de qualité*. En effet, ces images ont été réutilisées lors des entretiens d'autoconfrontation et donc présentées aux acteurs. Meeschaert (1987, cité par Pana-Martin, 2015) souligne la nécessité de présenter un bon contenu afin d'éviter les biais. La place de la caméra joue un rôle important principalement lors de la réunion de concertation. Durant les entretiens en autoconfrontation, ce sont surtout les paroles des protagonistes qui nous ont intéressée. Pendant la journée d'observation, la caméra a été placée à une extrémité de la table de réunion. Elle devait prendre le directeur de face et les enseignants de profil. Le cadrage permettait de mettre en évidence les gestes et les mimiques des acteurs.

### 5.3.1.2 *Présence du chercheur pendant la réunion de concertation*

Notre présence pendant l'entretien nous paraissait nécessaire afin de vérifier la bonne mise en route et le déroulement de la réunion. Au début de la journée, nous avons pris quelques minutes pour rappeler au groupe le but de l'observation et leur rappeler l'importance d'agir comme à leur habitude. Il nous était également plus aisé de « saisir » l'atmosphère présente dans le collectif en nous trouvant à l'intérieur. Cependant, *nous avons veillé à nous montrer la plus discrète possible, afin de ne pas perturber la réunion*.

Notre rôle s'est donc limité à celui d'observateur.

### 5.3.1.3 *Avantages et limites du choix méthodologique*

Pana-Martin justifie la choix méthodologie en invoquant l'angle de *la triangulation des points de vue* (Pourtois & Desmet, 2007). En effet, notre réunion et les gestes en émergeant ont été observés, analysés et interprétés par plusieurs regards différents. De plus, ces regards ont encore été enrichis du vécu personnel et professionnel de chacun.

Malgré les avantages relevés, il nous a fallu prendre en compte plusieurs biais possibles :

- La présence d'une tierce personne pendant la réunion et les entretiens est susceptible d'engendrer des difficultés. En effet, *les protagonistes peuvent se sentir influencés* dans leurs actions et leurs paroles, en particulier durant les entretiens en autoconfrontation. Ils peuvent être amenés à rechercher notre approbation ou notre opinion.
- Dans le cadre de notre recherche, nous avons acquis de nombreuses connaissances et avons construit un cadre de référence précis. Cela risquait d'induire en nous *des a priori qui auraient pu influencer notre manière de percevoir les éléments observés ou entendus*. De plus, le fonctionnement de l'école nous était déjà connu et nous enthousiasmait. Il a donc fallu faire attention à mettre de côté notre affect afin de nous montrer la plus objective possible.
- Notre présence dans l'école en tant que chercheuse était délicate car *nous étions déjà connue de la majeure partie du groupe*. Dans d'autres circonstances, notre rôle se serait révélé beaucoup plus actif. Il a donc fallu veiller à bien clarifier la place de chacun et le but de cette observation. Il nous a été nécessaire de trouver un équilibre entre un « excès » de confiance de la part des personnes déjà rencontrées auparavant et un potentiel manque de confiance provenant des nouveaux membres.



### 5.3.2 Visionnement collectif de la vidéo

Dans cette partie, nous expliciterons les motifs nous ayant amenée à choisir cet outil dans le cadre de notre travail.

#### 5.3.2.1 Choix du visionnement collectif de la vidéo

Le but de notre recherche étant d'identifier les effets des gestes professionnels du leader sur la construction de la collaboration parmi les enseignants, il nous a paru utile et pertinent de récolter les opinions des principaux intéressés. En effet, le seul regard du chercheur aurait été par trop restreint pour élaborer une analyse objective et complète de la situation. Comment mentionné plus haut, *il est nécessaire de faire se rencontrer plusieurs cadres de référence.*

Cette méthode de travail permet à l'individu, à qui l'on présente des traces de son activité, de *décrire, expliquer, justifier ce qu'il fait.* Ceci afin de mettre en lien l'agir et l'intention. Un premier entretien nous a amenée à interroger les enseignants sur *ce que la posture du leader induit comme attitude et fonctionnement chez eux.*

Nous avons pu identifier ce que ces derniers mettent en place au quotidien, ainsi que le lien qui en découle avec la thématique de la collaboration. Un second entretien, quant à lui, a mis le directeur face à ses actions et l'a invité à *porter un regard critique sur elles et à faire émerger les intentions cachées derrière.* Dans une perspective d'avenir, cette fois indépendante de notre recherche, nous pouvons formuler l'hypothèse qu'une telle conscientisation des gestes et enjeux cachés derrière leur pratique professionnelle quotidienne amènera l'équipe pédagogique à optimiser encore davantage ses manières de procéder lors de ces réunions. L'utilisation de cet outil est donc au double bénéfique de la recherche et de l'établissement.

#### 5.3.2.2 Rôle du chercheur durant le visionnement de la vidéo

Notre contribution a été plus conséquente dans cette partie de la recherche. Alors que nous nous limitons au rôle d'observateur lors de la réunion, nous avons adopté ici *une posture d'accompagnateur des enseignants et du directeur.* Pana-Martin met en évidence l'importance de la présence du chercheur qui, « par son regard extérieur, propice à l'échange et au dialogue, pourrait faciliter la clarification de l'expérience vécue ». Notre tâche a consisté à instaurer une prise de distance entre les acteurs et les images, tout en les guidant par des questions précises portant sur des séquences soigneusement choisies au préalable.

Lors du premier entretien, nous avons invité le directeur à pointer ce qu'il considère comme étant *des gestes professionnels*, qu'il s'agisse de l'acte ou de la parole en soi, mais également de *la signification qu'il met derrière.* En associant agir et symbolique, nous touchons au geste professionnel décrit par Jorro (2002).

Lors du second entretien, nous avons invité cette fois les enseignants à *pointer les gestes professionnels perçus* et à *porter un regard critique* sur ces derniers.

La mise en parallèle de ces deux types de témoignages nous a permis ensuite d'identifier les points de convergence et de divergence entre ce qui était souhaité par le leader et ce qui était réellement perçu par les enseignants. Ceci nous a ensuite amenée à relier ces différents éléments avec la thématique de la collaboration.

Les séquences filmées ont été traitées au préalable, afin de ne présenter aux protagonistes que les éléments jugés remarquables. En présence de ces derniers, nous avons introduit l'entretien en expliquant que nous allions leur présenter des extraits de la journée d'observation et qu'ils étaient invités à les commenter, ainsi qu'à répondre à diverses questions.

Durant ces entretiens, nous avons récolté toutes les informations possibles.

C'est seulement par après que nous avons répertorié les gestes relevés dans les cadres issus de notre modèle théorique. Ces deux étapes nous ont évité d'influencer les paroles des protagonistes, en essayant à tout prix de faire émerger les concepts présents dans la littérature.

### 5.3.2.3 *Points de vigilance sur la méthodologie du visionnement collectif*

Le premier point de vigilance nous a paru être *notre posture de chercheur*. Il nous a fallu veiller à adopter une *attitude d'ouverture et de bienveillance* à l'égard des protagonistes observés. Se voir en vidéo et devoir porter un regard critique sur ses actions et celles des autres aurait pu se révéler inconfortable. Nous pensions surtout aux nouveaux membres qui ne seraient pas encore habitués au fonctionnement de l'établissement. Les autres acteurs se filment régulièrement durant les cours et sont suivis par une équipe de cinéastes, dans le cadre d'un documentaire. Notre intervention ne devait donc pas leur poser de problèmes. Mais nous nous sommes montrées attentives au bien-être des nouveaux arrivants, en évitant de les brusquer et en nous faisant la plus discrète possible, afin de leur permettre d'agir comme à leur habitude.

Ensuite, il nous a fallu veiller à *ne pas rester focalisée sur des termes précis* durant les entretiens, afin de demeurer ouverte à tout ce qui serait dit par les acteurs. C'est d'ailleurs dans ce but que nous n'avons utilisé les modèles théoriques qu'à la fin des entretiens.

La présence du chercheur est primordiale et un soin tout particulier a dû être apporté aux *questions choisies et aux feedbacks*, afin de guider les personnes interrogées. Ceci nous a évité de rester focalisée sur des explications de surface ou de passer à côté d'éléments pertinents. La préparation des entretiens, par le visionnage de la première vidéo, a joué un rôle important quant au bon déroulement de la suite de la recherche.

Finalement, *la transparence a été de mise* une fois les différents résultats traités, afin de remercier l'équipe pédagogique pour son implication et son don de soi. Notre travail a été mis à leur disposition, si les protagonistes le souhaitaient.

## **6 Analyse des données**

Durant les pages suivantes, nous nous appliquerons à mettre en évidence et traiter les données pertinentes relevées lors de la journée d'observation et des entretiens. Nous commencerons par effectuer un bref rappel du déroulement des moments passés sur le terrain, puis nous analyserons les différents résultats.

### **6.1 Mise en œuvre du dispositif**

Nous nous sommes rendue à deux reprises dans l'établissement scolaire : une première fois pour observer le fonctionnement de l'équipe pédagogique, une seconde fois pour effectuer des entretiens vidéo.

#### **6.1.1 Journée d'observation**

La première chose que nous avons faite en arrivant dans l'établissement a été de récolter la signature de chaque protagoniste sur une charte de confidentialité. Nous ne nous sommes pas présentée tout de suite, laissant le temps à chacun de s'installer et de prendre ses marques. Nous avons mis en place le matériel et avons veillé à ce que la répartition des membres autour de la table nous permette d'avoir le meilleur angle de vue possible. Lorsque le directeur a finalement pris place au milieu de ses collègues, nous nous sommes brièvement présentée. Nous avons expliqué en quelques mots ce que nous venions observer : leur manière de travailler et l'influence que pouvait avoir le directeur sur cette dernière. Nous avons également insisté (particulièrement auprès de ceux qui nous connaissaient déjà) que nous étions présente en tant qu'observatrice et qu'ils ne devaient donc pas prêter attention à notre présence ni nous solliciter sur un sujet de leur réunion.

La majorité de nos observations se sont faites le matin. Nous avons bien entendu privilégié les moments où tous les membres de l'équipe pédagogique étaient présents, tout en filmant quelques discussions impliquant le directeur et une partie seulement des protagonistes, ainsi que quelques phases de travail se déroulant en l'absence de celui-ci. Nous avons également choisi de filmer le repas du midi, qui a été pris en commun.

Tout au long de cette journée, nous sommes restée la plus discrète possible et avons évité d'explicitier ce que nous étions en train d'observer. Tout ceci afin de ne pas influencer le comportement des acteurs.

Dans les jours qui ont suivi, nous avons minutieusement analysé le contenu de ces vidéos et avons répertorié les gestes observés, ainsi que les éléments se rapportant à la collaboration et au leadership dans un tableau prévu à cet effet. Nous avons ensuite sélectionné les extraits vidéos qui nous paraissaient intéressants et avons élaboré une liste de questions relatives à chacun de ces extraits.

#### **6.1.2 Journée d'entretiens**

En arrivant dans l'établissement, nous avons eu la surprise de constater que la plupart des protagonistes étaient absents. Un malentendu entre le directeur et nous en était la cause. Nous avons néanmoins choisi de mener ces entretiens car étaient présents le directeur, une enseignante ayant commencé à travailler dans l'école dès son ouverture, ainsi qu'une nouvelle enseignante. Nous avons donc jugé que le panel était suffisamment intéressant et varié pour ne pas prêter notre travail.

Nous avons mené deux entretiens, l'un avec les deux enseignantes et l'autre avec le directeur. A chaque reprise, nous avons brièvement reparlé de ce que nous souhaitions observer. Cependant, nous avons volontairement évité de prononcer les mots « collaboration » et « gestes professionnels », afin de ne pas influencer les réponses. Pour chaque entretien, nous avons présenté des extraits, récolté les premières impressions et posé des questions. Nous avons fait de notre mieux pour que le contenu de ces questions soit le plus neutre possible. Assez rapidement, nous avons constaté que les protagonistes peinaient à réagir spontanément sur les vidéos. Nous avons entrepris de pointer plus précisément certains éléments et d'utiliser au maximum les questions. De plus, nous n'avons pas hésité à aborder des questions non prévues au départ, lorsqu'une réflexion particulièrement intéressante y donnait lieu.

Dans les jours qui ont suivi, nous avons analysé le contenu de ces entretiens et avons répertorié les remarques et commentaires des acteurs dans les mêmes tableaux que ceux utilisés précédemment. Le but était de mettre les observations et les réactions en parallèle.

Nous entreprendrons ci-dessous de détailler le résultat de ces analyses.

## **6.2 Analyse**

Dans cette partie, nous reprendrons les différents éléments issus des observations et des entretiens, que nous mettrons en parallèle avec le cadre théorique rédigé ci-dessus. Cette étape de la recherche devrait nous permettre, ensuite, de faire un retour sur notre question de recherche, ainsi que de confirmer ou infirmer nos hypothèses.

Afin de réduire l'espace consacré à la citation des temps d'extraits vidéos, nous désignerons les vidéos d'observations par les lettres « vo » et les vidéos d'entretiens par les lettres « ve ». Les entretiens avec les enseignantes seront représentés par « vee », ceux avec le directeur par « ved ». Ces mentions seront accompagnées d'un chiffre, représentant le numéro de la vidéo (exemple : « vo1 »).

### **6.2.1 Culture d'établissement et établissement efficace**

Dans les prochaines lignes, nous ferons en sorte d'extraire de nos grilles d'observations et d'entretiens les différents points se rapportant à la culture d'établissement.

#### **6.2.1.1 Culture d'établissement**

Selon Gather Thurler (1994), une culture d'établissement implique en son sein divers éléments comme la manière de travailler des enseignants, entre eux et dans la classe, l'organisation des tâches, les attitudes et les valeurs partagées, etc. C'est ce qui lui donne une couleur, une identité propre.

Au vu de ces éléments, ce que nous pouvons ressortir des premières observations concerne la volonté des enseignants de se réunir régulièrement pour travailler et se former, l'importance accordée à la structure et à l'utilisation du temps, ainsi que la place du projet par et pour les élèves. Nous pouvons également relever, principalement dans les interviews, la valeur accordée au respect de l'individualité de chacun, à la prise en compte de sa personnalité et de ses besoins. Ces différents éléments, que nous développerons ci-dessous sont mentionnés de façon positive par différents auteurs cités dans notre problématique, comme par exemple Gather Thurler (1994) et Dupriez (2010).

## Moments d'échanges collectifs

Les enseignants se réunissent tous les jours de la semaine précédant la rentrée. Ceci leur permet de réfléchir ensemble aux lignes directrices de l'année, ainsi qu'au déroulement des premiers jours. De plus, ils profitent de ces moments pour aborder différentes thématiques s'inscrivant dans leur dynamique scolaire. Par exemple, durant cette semaine-là, ils viennent à l'école tous les jours, de 7h30 à 17h environ. Cette année, les thèmes choisis étaient : la communication, avec l'utilisation de la plateforme Hazu, le système de rangement, l'homogénéisation des pratiques et des règles (lundi) ; les projets (mardi) ; la résolution des conflits, avec les stratégies utilisées, la place du respect (mercredi) ; les stratégies globales et propres aux élèves à besoins particuliers (jeudi). En période scolaire, les réunions ont lieu le matin avant 8h30 et le soir après 16h30. Le mercredi matin, quand les élèves ont congé, est également consacré à des moments de concertation. (*voir document de planification Hazu, en annexe*)

Lors de notre journée d'observation, nous avons pu constater que les moments en collectifs étaient découpés en périodes de discussions en plénum, avec l'ensemble des acteurs (*vo2, 0 :20 ; vo6, 21 :20 ; vo24*), et en périodes de travail en duo, selon l'attribution des phases (une phase correspondant à un cycle) (*vo18 ; vo5, 00 :00 ; vo12, 00 :00*).

Ces moments d'échanges revêtent une grande importance pour l'équipe pédagogique. En particulier pour Eléonore, par exemple, qui débute dans l'école: *Für mich, weil ich neu bin, ist es gerade noch wichtig zu der Austausch... dann ich gut arbeiten kann (...)*. (*vee1, 03:50*) Un avantage relevé de ces moments par les enseignantes est que ces derniers leur permettent d'avoir une idée claire de ce qui est attendu d'elles et de la façon dont va se dérouler la suite de leur travail. Nadia explique ainsi: *Wir haben am Morgen angeschaut, wann kommt was. Darum ist es schon klar (...)*. (*vee1, 11:40*). Eléonore appuie les propos de sa collègue: *Ich glaube einerseits wohl, weil wir immer wissen, was kommt oder was erwartet ist.* (*vee1, 13:30*) Ces propos sont confirmés par Dominique. Lorsqu'on lui parle d'une réunion de début de journée, il affirme : *Das ist so die klassische Phase, bevor etwas losgeht. (...)* *Das ist ein Arrangement (...)* (*ved1, 07:00*).

Nous avons pu constater que ces moments de concertation avaient lieu régulièrement. Nous avons questionné le directeur sur le caractère obligatoire ou pas de ces réunions. Elles le sont, de façon explicite ou implicite, en fonction des moments de la journée : *Also was hier obligatorisch ist, ist der Arbeitsbeginn und der Arbeitschluss, und dann jeh nach Sitzung, ist es wichtig für die Leute, da zu sein, die es betrifft. Das war jetzt irgend in Konflikt, irgend eine Weiterbildung über einen bestimmten Thema, das von dem Team gewünscht wurde, und schaut man, dass alle dabei sind. Wenn es etwas Phasenspezifisch ist, dann sind vielleicht nur drei Leute da (...)* (*ved1, 08 :35*).

## Structure et utilisation du temps

Durant notre journée d'observation, cet aspect du travail de l'équipe pédagogique nous a rapidement semblé particulièrement remarquable. Au tout début de la première réunion de la journée, Dominique rappelle le sujet du jour en invitant les enseignants à se rendre sur la plateforme Hazu : *Hazu in Projekten* (*vo1, 5 :51*). Il explique le programme de la matinée, donne la thématique globale et les objectifs : *Der Block, der hier vorgesehen ist, ist der Bereich "Projekt Management"(...)* (*vo2, 0 :19*). Il propose de regarder concrètement chaque projet commencé avant de réfléchir à la manière de procéder (*vo2, 0 :35*). Le but est que chacun prenne connaissance de ce qui est déjà en cours. En effet, les nouveaux arrivés doivent reprendre là où les projets se sont arrêtés (*vidéo 2, 0 : 35*).

A la fin de la séance, il répartit les enseignants sur les divers projets mis en priorité (vo3, 10 :00). La suite est planifiée au tableau. Il propose de créer différents groupes durant la journée, afin de faciliter la transmission de témoin avec certains projets (vo3, 11 :10). Il organise également son passage auprès de chaque enseignant ayant besoin d'un accompagnement (ex : Eléonore et Leila, phase 2) (vo9, 19 :05).

Durant la suite de la matinée, les enseignants travaillent en binôme sur la phase qui leur a été attribuée. Les grandes lignes ont été planifiées en plénum, le reste dépend de chaque binôme (vo18, vo21, vo22).

Lors de la dernière réunion de la matinée, un moment est pris pour discuter des jours suivants. Dominique présente une grande feuille aux enseignants, comportant le programme de la semaine pré-rentrée. Il leur propose de s'attarder un instant sur le déroulement du lendemain (mercredi) (vidéo 9, 11 :00).

Le temps occupe également une grande place dans l'organisation du travail. Le planning de la journée présente les différentes activités prévues, heure par heure (voir document *planification en annexe*). A la fin des concertations, Dominique regarde l'heure et définit un moment de travail en groupes ou de réflexion, avant une prochaine discussion en collectif : ... *um 10 :30 zusammen zu kommen* (vo3, 12 :10 ; vo2, 01 :23). Dès que le temps est écoulé, il revient vers les enseignants et leur signale que l'activité suivante va commencer (vo6, 12 :10). Chaque entretien entre les enseignants et le directeur est minuté : *Von 11 :30 bis 12 :00... mit dir, Alice* (vo8, 19 :30).

Nadia soulève une problématique intéressante du temps dans l'enseignement, qui illustre son importance : *Ich finde im Beruf als Pädagoge, hat man nie genug Zeit für alle. Weil wir können über jedes Kind so viel erzählen, wir können über jedes Thema so lange sprechen... Also ich glaube die Zeit... das ist immer etwas, das sehr wertvoll ist... Aber es ist auch wichtig, dass man die gut einteilt. (...) Darum ich finde, der Morgen ist sehr schön hier bei uns. Wir kommen an und wir haben wirklich Zeit am Morgen, bis die Kinder kommen. (...) Dann, wann die Kinder kommen, bist du bereit und dann ist die Zeit für die Kinder. (...) Und wir müssen genau planen, damit dann wir eben diese Zeit haben... für diese Sachen* (vee2, 13:00). *Und darum der Mittwoch ist für mich auch ein Thema der Zeit. Also man kommt an, man trinkt einen Kaffee, man bespricht, man hat viele Themen... und es gibt immer zu wenig Zeit. Aber es gibt doch einen ganzen Morgen im Team und ich finde das extrem wertvoll. Am Abend ist es immer ein bisschen kürzer, was finde ich auch gut, weil man ist seit schon so viele Stunden hier, man ist müde, dann ist die Zeit weniger gut genutzt... (vee2, 13:50). Und ich finde gut, dass wir immer so fixe Punkte haben, auch den Mittwoch, der ist genau geplant... damit wir eben für alle Zeit haben oder Zeit schaffen.* (vee2, 14:25).

Eléonore appuie son point de vue, en parlant de Dominique: *Er hat sehr gut im Griff zu mit der Zeiteinteilung. (...) Es ist eigentlich genau eingeteilt und alles hat Platz. (...) Der Zeit ist wertvoll genutzt* (vee2, 14:40). Ces propos résument les intérêts multiples d'une bonne utilisation du temps. Cela est bénéfique aux enseignants, qui peuvent ainsi aborder de nombreux sujets, grâce une grille-horaire bien découpée. Mais les élèves en profitent également, puisqu'ils rencontrent à leur arrivée dans l'établissement des enseignants réellement présents et prêts à leur accorder toute leur attention. Nous pouvons également relever que l'utilisation du temps prend une dimension de bien-être puisque les différents acteurs tiennent compte de leurs besoins et de leur efficacité en fonction des différents moments de la journée. D'ailleurs, les enseignantes essaient d'exploiter suffisamment les moments à disposition dans l'école pour ne pas avoir à travailler encore à la maison et faire une coupure.

Eléonore explique: *Für mich war es ein Ziel, dass wir am Anfang abgemacht haben...* Elle explique qu'elle s'est fixé un objectif avec Dominique pour faire la majorité du travail à l'école et « déconnecter » à la maison. *Es stört mich auch noch nicht. Vorher hat es mir mehr gestört, dass ich am Wochenende Zeit investieren «musste»* (vee2, 17:50). Nadia se trouve dans la même démarche : *Es war auch mein Ziel (...). In diesem Jahr funktioniert es ganz gut. Ich versuche wirklich zu Hause, nicht zu arbeiten für die Schule.* (vee1, 19:50).

Nous pouvons constater les effets de cette structure rigoureuse dans les moments en duo. Dès que la réunion est terminée, chacun se met spontanément au travail. Hormis quelques questions qui fusent çà et là, chaque enseignant semble être au clair avec ses tâches (vo3, 15 :25). Et cela est visible dès le premier instant où les enseignants entrent dans l'école, le matin, comme le soulignent Eléonore et Nadia : *Eigentlich finde ich noch gut, dass man hier direkt kommt und mit etwas anfangen (...). Und wenn alle dann bereit sind... und dann haben wir gestartet* (vee1, 02:45) / (...) *ist es so ein Ankommen, gestarten einmal, wir organisieren uns den Platz und dann geht es eigentlich los.* (vee1, 03:10)

Dominique est très sensible à la notion de structure et de temps. Pour lui, les enseignants doivent savoir ce qui est attendu d'eux : *Also das ist jetzt für mich eigentlich wichtig, mit den Kindern oder auch im Team, die Kommunikationswege und die Zeit, die es braucht, dass das eigentlich klar ist.* (ved1, 19:25). Quant à l'utilisation du temps, il privilégie toujours un thème d'orientation. Il évite également de trop entrer dans les détails pour chaque projet, lors des réunions. Il préfère prendre un moment après, si nécessaire: *Die Investition ist hoch und die Zeit ist irgendwo auch begrenzt. Weil... Ich denke, wir Pädagogen haben immer etwas zu reden und das würde möglicherweise verlaufen, wenn nicht die Orientierungsstruktur drehen ist* (ved 2, 20:20). Cependant, un espace est toujours prévu pour les questions, preuve que l'emploi du temps possède malgré tout une certaine flexibilité.

## Place du projet

La thématique abordée par les membres de l'établissement lors de notre journée d'observation met en évidence la place prépondérante que prend le projet dans le programme scolaire. Les enseignants s'impliquent eux-mêmes dans des projets découlant des envies des élèves. Cet aspect du fonctionnement de l'école s'inscrit dans la préparation de l'année (vo2, 00 :35), mais également dans un modèle théorique. En effet, le directeur commence par présenter aux enseignants une vidéo sur le management de projets, le « Moderationszyklus » de Josef W. Seifert (vo2, 20 :30). Pour Nadia, une telle vidéo peut se révéler très intéressante : *Wir brauchen oft Videos, zum etwas miteinander besprechen. Oder es gibt einen Input und dann besprechen wir darüber* (vee2, 00:35). Dominique appuie particulièrement sur le choix de cette vidéo-là : *Ist hier das Wissen sehr kompakt aufbearbeitet (...). Das ist ein grosser Vorteil* (ved2, 08:00). Une fois le déclencheur théorique mis en avant, le directeur présente aux enseignants un projet complet effectué l'année précédente, sur l'aménagement d'un espace pour des poules. Il souhaite principalement montrer aux nouveaux enseignants comment peut se dérouler un projet-type. Il utilise celui-ci comme une référence : *Ihr habt eine Idee, wie das in der Praxis ausgesehen hat.* (vo2, 18:12). Sont surtout abordés les principaux moments d'entretiens censés se dérouler entre les élèves et les enseignants.

Tout au long de la discussion, il effectue des liens réguliers avec le modèle théorique vu précédemment, en insistant sur l'aide que ce dernier peut représenter (vo3, 06 :40). Il explique, par exemple, comment les étapes du modèle ont pu être intégrées dans les différentes séances menées avec les élèves : *Die erste Sitzung war eigentlich wie gesplittet. Erste Sitzung war Punkt 1, Punkt 2* (vo3, 04:20). Il explique qu'une des séances sert à vérifier ce qui a fonctionné et ce qui n'a pas fonctionné, afin que les enseignants soient sensibilisés aux points de vigilance (vo3, 04 :55).

Eléonore apprécie cette manière de procéder : *Darum ist das für mich gerade gut, ein Einblick zu haben. Es war hilfreich zu sehen, so wie ist der Aufbau von einem Projekt, weil der Aufbau ist noch eigentlich gleich bei allen Projekten (...) ist das eine Idee, wo man transferieren kann auf anderen Projekten (vee1, 19 :30)*. Nadia, qui travaille déjà avec des projets depuis deux ans, est un peu plus partagée : *Für mich ist es vielleicht ein bisschen schwierig, das zu beantworten, weil ich habe schon zu dem Zeitpunkt zu viele Projekte gemacht. Ich denke... Es hat einen Vorteil, denn man es direkt in einem Beispiel erklärt, dann kann man noch zeigen, wie funktioniert es in Hazu (vee1, 20:15)*. La plus-value relevée par les enseignantes est précisément recherchée par Dominique car cela leur permet de se représenter le déroulement d'un projet type et de pouvoir poser des questions concrètes en lien avec cela : *(...) und was das hilft, ist sicher schon dieses Model lernen und das ist so ein Beispiel zu sehen, wie es sein könnte.(...) und dann kommen genau auch so konkrete Fragen. (...) das gibt so einen Orientierungspunkt (ved2, 04 :10)*.

Parmi la multitude de projets proposés, l'équipe pédagogique doit effectuer des choix, qui constitueront une partie du travail de l'année (partage des tâches). Dominique a fait des propositions à chaque enseignant, afin de gagner du temps. Il essaie de tenir compte des motivations de chacun. Et les propositions sont ensuite discutées ensemble : *Ich habe allerdings einen Vorschlag unterbreitet. Das heisst, es ist eine bestimmte Basis, die man verändern, anpassen und diskutieren kann (ved 2, 17 :00)*. Il est ensuite nécessaire de discuter de la future répartition des élèves au sein de chaque groupe (vo5, 04 :20). Il est également nécessaire de faire des choix. Dominique suggère par exemple à Eléonore de prioriser quelques projets avec chaque enfant. S'ils ont encore du temps, ils pourront se lancer dans un autre travail (vo 5, 05 :45). Des critères sont établis pour faciliter l'intégration des enfants à l'un ou l'autre groupe. La distribution des projets rappelle le marché du travail : on ne postule pas partout et l'on ne peut être engagé qu'en possédant le profil adéquat (vo5, 04 :20).

Après cette réunion, chaque enseignant peut, seul ou en duo, travailler sur les projets qui lui ont été attribués.

### **Respect de l'individualité**

Bien que le directeur prenne souvent la main lors des moments de concertation, une large place est accordée à l'individu en tant que tel. Lorsqu'il prépare les séances, Dominique fait en sorte de créer une structure, mais dans laquelle il est possible de procéder à des ajustements : *(...) das heisst, es ist möglich, dass wir in vier Wochen, diese Sitzung nochmal thematisieren und sagen «So wie wir das geplant haben, ist das nicht gut, wir müssen das anpassen (...) (ved3, 21 :00)*. Il fait en sorte de laisser suffisamment de liberté aux enseignants pour aborder les sujets qui les intéressent ou les préoccupent, afin qu'ils se sentent pleinement concernés. Il y a toujours une interaction entre les enseignants et lui, afin que chacun puisse s'exprimer. Nous avons eu l'occasion d'observer cette manière de faire à plusieurs reprises, lorsque les enseignants étaient amenés à donner leur opinion sur l'éventualité de mélanger les groupes d'âge dans un projet (vo7, 14 :00), ou lors de discussions concernant les premiers jours d'école (vo5, 00 :50).

Les enseignantes confirment cette alternance entre structure et liberté individuelle. De plus, cette attitude d'ouverture est appréciée. Selon Nadia : *Er ist sehr offen für neue Ideen. Er ist sehr mutig. Also, man darf neue Sachen ausprobieren. Grundsätzlich hat er eine sehr offene Haltung. Aber er hat auch viele Gedanken, die er mitteilt, die dann deine Idee vielleicht noch ein bisschen formen. (vee1, 08 :00) / (...) gibt die danach Orientierung oder Sicherheit... (...) Und ich glaube, dass er da sicher intervenieren würde, wenn es etwas für ihn dort nicht stimmen würde. (...) Aber es ist eben durch sein Wissen,... hat es für mich so eine grosse Bedeutung. (...) nicht weil er jetzt der Schulleiter ist... (...) Er kann sich immer wieder von seinen Idee überzeugen (vee3, 17:30)*.



Ce que confirme Eléonore: *Ich glaube einerseits wohl, weil wir immer wissen, was kommt oder was erwartet ist. Und andererseits wohl, weil man kann... Man kann immer eigene Ideen ergänzen. Und es wird ernst genommen (vee1, 13:30).*

Plus particulièrement, ces enseignantes revendiquent la structure pour favoriser leur liberté d'action. Ainsi, Eléonore explique : (...) *die Struktur, der Rahmen ist klar. Aber für mich ist... was ich da drin mache, kann ich entscheiden. Für mich ist es so wie, der Rahmen ist klar aber ich habe Freiheit in dem Rahmen (vee4, 03 :50).* / *Das heisst, auch wenn man eine Struktur hat, heisst es nicht, dass man sie immer befolgen muss, sondern man hat einen Plan. Und ein Plan gibt mir als Mensch ein gutes Gefühl. (...) ich habe das Gefühl, man ist endlos frei, eigentlich (vee4, 04:50).* Nadia complète ses propos: *Aber du hast immer die Wahl, ob du das annehmen willst, oder ob du vielleicht das anders ausprobieren möchtest (vee1, 08:20).*

La différence d'opinions est même considérée comme une force puisqu'elle favorise les apprentissages. Selon Nadia : *Es kann sein, dass nicht alle die gleiche Meinung hat. Das ist interessant. Dominique hat auch gesagt, er möchte, dass wir mehr Konflikte haben. Weil das bringt uns wirklich weiter... (vee 3, 12:40)* Pour illustrer cette force, elle utilise une situation vécue récemment avec un collègue, au sujet d'un choix de contes pour enfants : *Er hat mir auch gesagt : « Das muss ich mit Dominique besprechen. Das interessiert mich, seine Meinung. ». Und ich glaube, das ist ein gutes Beispiel zu zeigen. Loïc hatte diese Meinung und Dominique vielleicht diese, aber man ist interessiert, dazu besprechen. (...) Wir haben nicht die gleiche Meinung und das ist interessant (vee3, 13:50).* Pour Dominique, cette prise en compte de l'avis des autres est importante : *Alles was ich jetzt gesagt habe, würde ich behaupten, ich bin einfach unterwegs dahin. Ich versuche, in allen diesen Bereichen, gut zu werden. Ich versuche vorzuleben, usw. (...) meine Meinung und dass ich nicht perfekt bin und dass es ein Weg ist. (...) (ved1, 04:30).*

Ce fonctionnement ouvert semble être favorisé par l'instauration d'un climat suffisamment bienveillant pour inciter chaque acteur à s'exprimer, comme l'explique Eléonore : *Wenn ich gerne etwas hätte, oder wenn mich etwas stört, kann man ohne schlechtes Gewissen das sagen. (...) Wir alle sagen, was wir denken (vee3, 14:30).* Ce point est confirmé lors de l'entretien avec le directeur. Dans le groupe, lorsque quelqu'un pense différemment, il a le droit de partager son opinion : (...) *wenn da irgendjemanden etwas anders denkt, ist da auch der Raum frei, dass sie auch einbringen könnten. (ved1, 21 :25).*

Maintenant que nous avons pu mettre en évidence quelques éléments-clés de la culture d'établissement, en les reliant aux observations effectuées sur le terrain, nous allons voir comment l'école choisie s'inscrit ou non dans un concept d'établissement efficace.

### 6.2.1.2 Etablissement efficace

Avant d'aller plus loin, rappelons que, selon Gather Thurler (1994), il est impossible de mesurer l'efficacité d'un établissement. Ce dernier vit en effet une évolution perpétuelle. On privilégie donc la qualité à la quantité, qui s'inscrit dans la durée. Notre travail de recherche ne prétend pas affirmer sans ambages que l'école choisie est un établissement efficace, puisqu'il s'est déroulé sur un laps de temps très court. Nous souhaitons, en revanche, essayer de mettre en évidence d'éventuels aspects s'en rapprochant. Nous nous intéresserons donc aux cinq caractéristiques identifiées par Gather Thurler (2000). Cependant, dans un souci d'éviter les répétitions, nous intégrerons le critère « Leadership et mode d'exercice du pouvoir » dans le sous-point « Leadership » et « Leadership distribué ».

## Organisation du travail

Chaque journée commence par un moment en collectif. Le directeur présente le programme et guide les échanges (vo2, 0 :19 / 01 :00). La plupart du temps, une thématique précise est à l'ordre du jour. Une fois cette thématique traitée, les acteurs peuvent se mettre au travail, le plus souvent avec leur duo de phase. Le jour de notre présence, les enseignants ont été invités à se pencher sur les différents projets commencés l'année précédente. Le but étant que chacun prenne connaissance de ce qui était déjà en cours (vo2, 0 :35). Comme vu plus haut, le groupe se base sur une vidéo présentant un modèle théorique sur le projet, qu'il transpose ensuite à la réalité (vo2, 20 :30). Une fois les projets sélectionnés, Dominique y répartit les membres de son équipe, en tenant au maximum compte des envies de chacun (vo3, 10 :00).

La réunion terminée, chacun se met au travail. Les tâches sont claires et les enseignants savent ce qu'ils doivent faire. Nous remarquons cet aspect-là également en début de journée, avant la première réunion (vo1, 03 :40). Les enseignants travaillent en binôme sur la phase qui leur a été attribuée. Nadia et Loïc discutent de l'organisation de la rentrée pour la phase 1 (vo18). Eléonore et Leïla s'occupent de la phase 2 (vo21). Dominique et Noémie gèrent la phase 3 (vo7). En ce qui concerne les projets, d'autres groupes se forment. Par exemple, Nadia, Eléonore et Leïla discutent ensemble du projet musique, puisqu'elles sont toutes les trois impliquées (vo22).

Dominique veille à mettre en place une structure solide, afin d'optimiser l'utilisation du temps et l'efficacité. La journée est découpée en diverses activités, généralement minutées : *um 10 :30 zusammen zu kommen* (vo3, 11 :10 ; 12 :10 / vo6, 19 :40). Malgré l'imposition d'un certain cadre, les enseignants sont libres d'intervenir et de demander des modifications, en cas de besoin ou d'envie. Au-delà du fil rouge, une certaine flexibilité et de mise. Les tâches et les rôles sont divisés entre les différents membres, qui sont ensuite libres d'agir comme ils le souhaitent. Nous pouvons donc constater que la structure n'est qu'un support d'aide sur lequel les enseignants peuvent ensuite construire leur façon de travailler, en fonction de leur personnalité. Cet aspect de soutien est mis en évidence par Nadia : *Für das Team finde ich noch wichtig, dass man weiss, wer hat welche Rolle* (vee1, 04:25). (...) *die Organisation sollte sehr strukturiert sein, für mich* (vee1, 05:40). Eléonore confirme ses propos: *Ich glaube einerseits wohl, weil wir immer wissen was kommt oder was erwartet ist* (vee1, 13:30).

Comme l'enseignement au sein des phases se fait en binôme, il est assez rare qu'un enseignant se retrouve réellement seul à la tête de son programme. Mais ce découpage en phases limite le champ d'action de chacun et lui confère ainsi une certaine autonomie.

## Relations professionnelles

En considérant l'organisation du travail, il semble clair que le mode privilégié est de type collaboratif et coopératif. Nous pouvons en effet faire un lien avec les concepts développés par Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud et Tardif (2007). Les enseignants partagent temps, espace et ressources. La communication occupe une place centrale et a une fonction d'organisation, de soutien et d'apprentissage. Les enseignants coordonnent leurs actions sur l'année, échangent des idées, se confient sur des problématiques rencontrées et partagent des conseils. Durant notre journée d'observation, nous avons pu remarquer à plusieurs reprises l'atmosphère d'entraide qui règne entre les enseignants. Dominique se montre attentif aux enseignants et remarque lorsqu'ils ont besoin d'un soutien, par exemple avec Eléonore : *Du, Eléonore, brauchtest noch Infos zu Hühner und zum Spielplatz* (vo3, 10 :50). Tout au long de la matinée, il se rend vers chacun des protagonistes, qu'il s'agisse par exemple d'Eléonore, de Leïla (vo5, 03 :30) ou de Noémie (vo3, 11 :40 / vo5, 00 :00). Nadia se montre également très présente pour ses collègues. Elle supervise le travail de Loïc (vo6, 01 :30) et de Leïla (vo6, 03 :56), offre une aide à Noémie (vo6, 02 :10).

Le projet étant au cœur du fonctionnement de l'établissement, les acteurs sont encore davantage amenés à se concerter. Nous pouvons donc clairement parler de collaboration. En ce qui concerne la coopération, nous constatons qu'elle est également régulièrement présente. Dans chaque phase, pour commencer, puisque les enseignants s'occupent des élèves en binôme et doivent donc particulièrement s'ajuster. Mais elle apparaît parfois également au sein du collectif puisque les grandes lignes du programme de la journée sont discutées en plénum et qu'il arrive que certaines activités nécessitent un décloisonnement, comme par exemple le futur cours de musique (vo7, 14:00). Chaque membre peut donc apporter sa pierre à l'édifice.

Au-delà des tâches professionnelles, nous remarquons la présence d'un aspect relationnel fort au sein du groupe, que ce soit dans les observations ou lors des entretiens. Bien que studieuse, l'atmosphère est détendue, des plaisanteries sont échangées (vo2, 9:14 / vo3, 15:10 / vo7, 19:40). Autour de la table, les enseignants occupent tous une place identique, il n'y a aucun signe de supériorité ou de retrait (vo1, 04:49). C'est ce que nous confirme d'ailleurs Eléonore : *Die Kommunikation ist eigentlich über gleich, egal, welche Position man hat* (vee3, 19:45). Ils s'entraident, se conseillent, sont présents les uns aux autres. Nous pouvons observer, tout au long des vidéos, de nombreux regards complices échangés entre les différents protagonistes (vo2, 00:17).

Même si cela se révèle inenvisageable lorsque les élèves sont présents, ils essaient de saisir chaque occasion qui se présente pour prendre des repas en commun, notamment lors des sorties professionnelles qu'ils organisent. Cette habitude s'est inscrite dès le début, puisque leur première « réunion » de l'année s'est déroulée hors de l'établissement, dans un restaurant (voir *planification Hazu en annexe*). Nadia s'exprime sur ce qu'elle pense de ces moments : *Ich finde das immer schön. (...) Es gibt es während der Woche nicht so viel. Also Dominique und ich essen hier am Mittwoch. Aber sonst gibt es eigentlich diese Runde nicht so viel. Wir machen das immer mal wieder am Weihnachten. Da essen wir zusammen am Abend hier, in der Schule, machen Spiele zusammen und so. Und das ist noch wichtig für das Team, dass man mal in einem anderen Kontext machen. (...) Aber wir haben schon raus früher gemacht. (...) Und das ist noch interessant. Wir alle die Personen noch besser kennen* (vee4, 16:13). Eléonore semble être du même avis : *Es ist eigentlich ein Moment, wo man (...) nicht über die Schule zu reden. (...) finde ich noch eigentlich noch gut, dass wir auch manchmal ausserhalb der Schule, etwas zusammen macht. Das stärkt auch das Team* (vee4, 17:15). Les paroles de Dominique viennent encore confirmer ces premières impressions : *Das gemeinsam sein ist etwas, das wir pflegen wollen (...). (...) und das Zusammenessen ist eine schöne Art des Zusammensein* (ved4, 17:20). / *Diese Zeit, die wir investieren, ist immer auch Beziehungszeit* (ved1, 12:48). Le repas ayant eu lieu lors de notre journée d'observation a également réuni tous les enseignants (vo16, 00:00). Malgré l'atmosphère très détendue, ces repas peuvent aussi être des occasions d'aborder différentes thématiques en lien avec l'école (vo16, 00:45).

Pour Dominique, cet aspect du fonctionnement de l'établissement est primordial. Le groupe possède une base de valeurs solide, dans lesquelles chacun peut se sentir bien : *(...) und auf einer weiten Basis muss sich jeder angenommen fühlen, weil er geschätzt wird. Diese Zeit, die wir da investieren, ist immer auch Erziehungszeit und das ist wichtig* (ved1, 12:48).

Lorsque nous interrogeons les enseignantes sur la problématique des conflits au sein du groupe, force est de constater qu'elle est presque inexistante. Ainsi, comme nous répondent Eléonore et Nadia : *Bis jetzt eigentlich nicht...?* (vee3, 11:50) / *Nein, ich glaube nicht* (vee3, 11:55). Selon Eléonore, l'explication est simple : *Ich denke, weil man so offen spricht, kann man viele die Konflikte vermeiden. Oder weil jeder weiss «Wenn mich etwas stört, darf ich das sagen...».* Also, *weil es sehr eine offene Kommunikation ist, denke ich, (...) also man kommt gar nicht zu dem Konflikt, weil alles offen thematisiert wird* (vee3, 12:00)

*Wenn ich gerne etwas hätte, oder wenn mich etwas stört, kann man ohne schlechtes Gewissen das sagen. (...) Wie alle sagen, was wir denken (vee3, 14:30).*

Nadia va même plus loin en précisant qu'il arrive parfois que les avis divergent : *Es kann sein, dass nicht alle die gleiche Meinung hat. Das ist interessant. Dominique hat auch gesagt, er möchte, dass wir mehr Konflikte haben. Weil das bringt uns wirklich weiter...* (vidéo 3, 12:40). La communication bienveillante et ouverte semble être l'une des clés de leur fonctionnement.

En résumé, la relation entre les enseignants compte donc tout autant que le travail effectué.

### **Culture et identité collective**

La réflexion occupe une place prépondérante dans la vie de l'établissement. Comme déjà développé plus haut, les enseignants utilisent les moments de concertation pour poser les lignes directrices de l'année, organiser l'emploi du temps et détailler, par la suite, le contenu des journées de cours (en binôme).

Mais nous avons pu constater que les enseignants n'hésitaient pas à utiliser des modèles théoriques pour améliorer et structurer leur pratique (vo2, 20 :30). Nous avons également pu remarquer que la structure imposée par le directeur n'empêchait pas les acteurs de porter un regard critique sur les idées présentées et de les adapter si nécessaire.

De plus, cette pratique réfléchie se manifeste également à travers l'utilisation que font les enseignants de la vidéo. En effet, lorsqu'ils souhaitent évaluer la qualité d'une action ou résoudre un problème récurrent, ils se filment durant un temps d'enseignement. La vidéo est ensuite visionnée en groupe et des solutions sont recherchées. Nadia explique : *(...) oft sind die Videos so wie jetzt, dass wir uns selber anschauen... dass wir uns filmen bei den Kindern, und dann darüber sprechen, wie könnte man noch anders machen, was gibt es für Optionen. Weil in der Situation ist es immer schwierig zu reagieren. (à propos des vidéos avec les enfants) (vee2, 00:50).* Dominique nous en dit un peu plus sur ce processus : *Wir machen jeden Mittwoch Videoanalysen, mehrheitlich Videos, die wir selber aufnehmen und selber drauf sind. Hier eigentlich so Videos, die wir selber aufnehmen, selber drauf sind (ved2, 07:10). Das finde ich für das Lernprozess, für das Erwachsene Prozess als Pädagogen, ein sehr entscheidendes Instrument. Weil man dann zurückschauen kann und sich selber sieht die Wirkung von sich selber sieht, und dann schauen kann, wie könnte es man auch noch machen... Also, als Coaching Element ist Video für mich absolutes top Instrument (ved2, 08:00).*

L'avantage de cette manière de faire est qu'elle engage une prise de distance pour l'enseignant concerné, qui profite du regard neutre de ses collègues. Sur ce point, nous relevons encore une fois les relations établies entre les membres, qui est garante du bon déroulement de ces moments, comme le précise Nadia : *Ich finde die Werthaltung von Team, die muss stimmen, weil sonst fühl man sich nicht wohl. (...) aber man merkt, dass alle ein gutes Herz haben und sie möchten, dass du weiterkommst. (...) alle wissen du versuchst das Beste... und alle wissen du meinst es gut... und dann ist es auch einfach ein Feedback...* (vee2, 03:39).

### **Capacité de se projeter dans l'avenir**

La démarche de projet présente dans l'établissement offre à l'équipe pédagogique un regard perpétuellement tourné vers l'avenir, vers le long terme. En effet, les projets amorcés à la rentrée posent les jalons de l'année entière et, parfois, de celle d'après (vo22, 12 :20). Cela nécessite une fédération solide autour des objectifs et des stratégies de travail, afin de pouvoir mener ces tâches à bien et de pouvoir les coordonner.

De plus, la vision étant à long terme, les acteurs doivent faire preuve de souplesse dans une planification évolutive. Les réunions quotidiennes favorisent cette flexibilité organisationnelle.

## Etablissement comme organisation apprenante

Une volonté de se développer professionnellement émerge du travail des enseignants. Plus que l'organisation des cours, les moments de concertation visent à optimiser la pratique de chacun, à résoudre des problèmes, à se perfectionner. Dominique considère des réunions comme celle de présentation du modèle de projet comme des cours de formation continue (ved2, 12 :40). Les enseignants abordent des concepts théoriques qu'ils essaient ensuite de relier à leur pratique. Dominique apporte des éléments issus de ses propres formations, souvent sous forme de vidéos, qui peuvent présenter certains avantages : *Das Wissen ist hier sehr kompakt aufbereitet (...) Das ist ein grosser Vorteil* (ved2, 07 :10). Ces dernières sont commentées, critiquées, mises en perspective. Elles permettent aux acteurs de se développer. Nadia met en évidence la régularité de ces moments : *Man kann immer am Mittwoch ein Thema sagen und alle überlegen, von allen Phasen* (vee1, 05:20). La théorie semble prendre autant de place que la pratique, tout en étant continuellement liée à elle, comme le souligne la même enseignante : *Ich finde dass, es beides braucht. Dass man theoretisch weiss, was braucht es. Aber es man auch sieht, wie könnte man das machen* (vee1, 21:00). Elle est rejointe par Eléonore : *Am Anfang in der Vorbereitung hat er oft eine Theorie erklärt, und nachher das Video gezeigt oder umgekehrt. Für mich ist, denke ich, noch gut, wie die Erklärung von ihm plus das Video, als zwei totale verschiedene Aspekte, um besser oder anders zu verstehen* (vee2, 01:40). Allier les deux aspects est exactement ce que recherche Dominique : (...) *Theorie mit Modellbeispiel und dann Übertrag auf das eigene Projekt. Und das ist für mich sehr zentral, sonst wäre die Zeit fehlinvestiert. Es ist die Praxis, die entscheidet, wie viele und welche Theorie man nimmt und nicht* «Wir wollen die Sitzung führen, mit irgendwelchen Theorien, dann haben wir X Credits...». *Deswegen ist für mich wichtig, die Theorie immer praxisorientiert einzusetzen ist* (ved2, 14:45).

Le collectif fait partie intégrante de cet apprentissage. Comme mentionné plus haut, les difficultés rencontrées par les enseignants sont discutées en plénum, souvent à partir d'extraits de la journée que ces derniers ont filmés. Les expériences de chacun peuvent nourrir les échanges, ce qui est renforcé par l'hétérogénéité professionnelle des membres. Au-delà d'une simple optimisation de la pratique, ce procédé a aussi pour but d'augmenter le bien-être des protagonistes. Nadia se montre très enthousiaste face à ce procédé : *Es ist so spannend zu sehen, was mache ich, oder wie schau ich die Kinder an, oder wie zeige ich etwas... Und ich finde das sehr sehr interessant. Und das kann ich als Pädagoge extrem weiterbringen* (vee2, 03:00). Bien que peu à l'aise au départ, Eléonore a elle aussi pris goût aux vidéos : *Und die eigenen Videos... habe ich mich gedacht wie komisch, wenn ich mich da sehe oder alle reden alle über mich (...) aber ich wusste, ja, es ist nicht, um mich zu kritisieren, sondern einfach um mich andere Möglichkeiten oder andere Optionen aufzuzeigen, wie jetzt reagieren können* (vee2, 02:33).

Ces échanges apportent beaucoup aux nouveaux enseignants, comme le souligne Eléonore : *Für mich, weil ich neu bin, ist es gerade noch wichtig zu der Austausch... dann mit ich gut arbeiten kann (...) die Rücksprache mit Nadia und der Dominique so wie Ideen oder Input... (...) Dann bin ich gut arbeiten kann, wenn ich... ich bin... und der Leila ist auch bei mir in der Phase 2... dass wir einfach gut miteinander aufsprechen und harmonieren... (vee1, 03:50) / (...)jeden Tag haben wir Gespräche und Rücksprachen mit Dominique oder auch im Team (vee4, 12:00.) Er hat uns so wie Tipps oder Inputs gegeben. (...) Er gibt eigentlich Tipps und Ideen weiter aber wir entscheiden nachher, um wir umsetzen oder nicht. Das ist wirklich eine Begleitung, eine Unterschätzung* (vee4, 13:45).

Nous assistons donc ici à un apprentissage par les pairs, ce qui, selon Schön (1983, cité par Gather Thurler, 1994) fait partie intégrante de la construction d'une identité professionnelle.

Nous pouvons constater que l'établissement étudié présente de nombreuses caractéristiques propres aux établissements efficaces.

### 6.2.1.3 Synthèse

Dans cette première partie d'analyse, nous pouvons mettre en évidence plusieurs points, qui se trouvent en lien avec la littérature convoquée dans notre problématique :

- Le travail en collectif fait partie intégrante de la culture d'établissement. Il est souhaité par le directeur et apprécié par les enseignants.
- La structure et le temps sont deux composantes importantes de l'organisation du travail. Ils offrent une sécurité aux protagonistes, tout en présentant une certaine flexibilité.
- Ce qui fait la marque de fabrique de l'école est sa démarche de projet. Toute l'année scolaire s'articule autour de projets divers.
- Malgré une structure claire, chaque enseignant est libre d'exprimer son point de vue et ses besoins. L'individualité de chacun est prise en compte et respectée.
- Le travail des enseignants est une alternance de moments de concertation en plénum et de phases de travail en duo.
- L'aspect relationnel est largement pris en compte par l'ensemble de l'équipe pédagogique. Au-delà d'une simple collaboration, les enseignants passent beaucoup de temps ensemble et ont développé une véritable relation d'entraide et de soutien. La communication est un facteur clé de ce fonctionnement.
- La pratique réfléchie s'inscrit dans le quotidien de l'établissement. Les enseignants portent un regard critique sur leur pratique et adoptent la plupart du temps une démarche orientée vers la résolution de problèmes.
- Le développement professionnel est également au cœur de l'équipe pédagogique. Théorie et pratique sont intrinsèquement reliées. La vidéo est régulièrement utilisée pour récolter des traces du travail en classe, qui sont ensuite discutées en plénum.

En résumé, cette description qu'on dirait, au vu de la théorie, tout droit sortie d'un manuel de « bonnes pratiques » semble rejoindre les propos du directeur, qui considère le travail au sein de son équipe comme étant : *sehr prozessorientiert, sehr kooperativ und sehr viel auf Kommunikation beruhend* (ved1, 11 :55).

Après nous être intéressée à la culture d'établissement, nous allons dès à présent revenir sur le concept de leadership.

### 6.2.2 Leadership

Dans les prochains paragraphes, nous détaillerons la façon dont le leadership se manifeste au sein de l'équipe enseignante, et plus particulièrement à travers le directeur.

Nous rappelons ici que, selon Bennis et Nanus (1985, cités par Gather Thurler, 2000), le leadership n'est pas qu'une question de « statut » mais dépend surtout de l'influence qu'exerce une personne dans un contexte donné, notamment en ce qui concerne les actions et les décisions d'un groupe. Ainsi, il est possible d'attribuer ce rôle à des enseignants ou des tiers, autres que le directeur lui-même (Spillane et al., 2008).

Lors de nos observations, nous avons constaté qu'une enseignante, Nadia, se détachait du groupe et semblait prendre un certain nombre de responsabilités. Nous l'incluons donc autant que possible dans notre analyse, au même titre que le directeur.

### 6.2.2.1 Six sources du leadership

Gather Thurler (2000) identifie six sources principales du leadership, que nous retrouvons sous la section 3.1.2.1, à savoir : le statut d'autorité, le statut électif, l'expertise professionnelle, le charisme personnel, le sens de l'organisation et la position dans le système social.

#### Statut d'autorité

Nous pouvons considérer que Dominique possède un statut d'autorité puisqu'il est officiellement le chef de l'établissement. C'est lui qui a fondé l'école et occupe donc naturellement ce poste, ce que nous confirme ce dernier : (...) *ich das Konzept befasst habe und diese auch entwickelt habe, ist es normal eigentlich, dass ich danach die Leitung von diesem Schiff übernahm, das ich gebaut habe* (vidéo 1, 00 :25).

Nous avons questionné les enseignants et le directeur sur la place que prenait la hiérarchie au sein de l'établissement. A cela, Dominique répond : *Die Frage ist « was bedeutet Hierarchie? »*. Il explique qu'il conduit le bateau mais qu'il ne choisit pas sa direction tout seul. Il est important, selon lui, que l'orientation des buts soit commune : *Jetzt bei dieser Art von Weiterbildung und Leitungsmodul ist klar, dass die Hierarchie in jeder Hinsicht... das ich eine präsentere Rolle habe. Jetzt nach dem Schulstart werden wir Coaching usw machen, dann ist die Rolle von den Mitarbeitern schon fast zentral und ich bin eher der Coach*. Il se voit comme une personne chargée de conduire les autres. Son rôle dépend des situations mais il ne se voit pas comme un directeur possédant la mainmise sur toutes les décisions (ved3, 13 :00). Eléonore et Nadia confirme cette absence de réelle hiérarchie : *Also, fühlen, im Prinzip nicht. Man weiss, er ist der Chef oder er ist der Leiter. Aber er gibt uns nicht das Gefühl, das ernst ist* (vee3, 17 :15). / *Und ich glaube, dass er da sicher intervenieren würde, wenn es etwas für ihn dort nicht stimmen würde. (...) Aber es ist eben durch sein Wissen,... hat es für mich so eine grosse Bedeutung. (...) nicht weil er jetzt der Schulleiter ist... (...) Er kann sich immer wieder von seinen Idee überzeugen* (vee3, 17:30).

#### Statut électif

Nadia, elle, possède plutôt un statut électif. Elle fait partie des enseignants et s'est peu à peu vu déléguer du pouvoir par Dominique. Les autres enseignants lui ont naturellement laissé ce pouvoir. Elle a débuté un CAS en administration et gestion d'institutions de formation (*tableau 5 : échantillons*). et son rôle tend à évoluer vers un statut davantage orienté vers l'autorité. Dominique la considère déjà comme son bras droit : *Das ist die Stellvertreterin, die Schulleiterin jetzt* (ved1) / *Also ich denke, Nadia könnte auch das tun* (ved, 13:00).

#### Expertise professionnelle

Il possède également une expertise professionnelle dans bien des domaines. Il a enseigné puis a occupé un poste de directeur dans un établissement de la région. Les compétences développées dans ces deux domaines, ainsi que sa formation sur les enfants autistes font de lui une personne-ressource importante dans la vie de l'école (*tableau 5 : échantillons*). De plus, il connaît suffisamment les élèves ainsi que le déroulement d'une année scolaire type à Bratsch, pour pouvoir guider les nouveaux enseignants. Nous pouvons l'observer, par exemple, lorsqu'il rassure Leila sur le déroulement de la première journée (vo12, 21 :40), ou encore lorsqu'il conseille à Eléonore de procéder par étapes dans les réunions et de donner rapidement les premiers objectifs aux élèves (vo7, 10 :30).

Il fait allusion à l'organisation de l'année précédente, indique ce qui a fonctionné et ce qui n'a pas fonctionné, comment ils ont procédé (vo12, 00 :10). Eléonore explique : *Dominique bringt immer wieder neue Denken oder neue Ideen. Er gibt mir so eine neue Idee und dann denke ich « Oh mein Problem ist nicht so gross oder nicht so schlimm. »* (vee5, 03:20).

Même pour Nadia, pourtant présente depuis le début, l'expertise de ce dernier est rassurante : *Die Gegenwart von Dominique, das ist mir so eine Sicherheit* (vee1, 14:00).

En ce qui concerne Nadia, elle possède également une expertise professionnelle. En effet, sa longévité dans l'établissement lui permet d'avoir une vision précise de son fonctionnement, ce qui en fait une personne ressource pour les nouveaux enseignants. Cette expertise se manifeste, par exemple, lorsqu'elle transmet à Eléonore les informations nécessaires à la poursuite d'un projet qu'elle avait elle-même commencé (vo22, 12 :20). Pour cette dernière, sa présence possède un grand avantage : (...) *dass sie immer wieder mir eine Sicherheit gibt oder das Gefühl gibt* «Es ist ok.». *Für mich war es viel am Anfang so unklar und* «Wie geht es das?» (...) *Und dann gibt sie mir immer das Gefühl* «Es ist ok, das ist normal, du schaffst das.» (vee5, 02 :17). De plus, elle est très présente professionnellement auprès de Dominique et est donc souvent la première au courant des avancées de l'école. Le directeur relève : *Aber ja, deswegen die Nadia bei der es wichtig ist, bei den Planungen und allen den Prozesse dabei zu sein und alles miterlebt und die Idee auch, dass sie Sachen von meiner Seite auch machen kann.* (ved1) / *Deswegen ist sie da natürlich die Ansprechperson Nummer eins* (ved3, 05:40).

### Charisme personnel

Ce qui semble émerger le plus de la personnalité de Dominique est son humanité, son écoute et son empathie vis-à-vis des enseignants. Il se montre très disponible pour donner des conseils à ceux qui en ont besoin (vo2, 05 :55 / vo3, 11 :40 / vo5 : 03 :30). Il est également attentif à ses collègues et capable de repérer celui ou celle qui nécessiterait un soutien, comme avec Eléonore : *Du, Eléonore, bräuchtest noch Infos zu Hühner und zum Spielplatz* (vo3, 10 :50). Cette manière d'être est très appréciée de l'enseignante : *Was mich noch wichtig ist (...) er nimmt immer Zeit. Wenn etwas gerade aktuell und wichtig ist (...). Und so fühlt man sich auch wahr genommen oder ernst genommen, auch wenn es nur «kleine» Probleme sind* (vee1, 09:15). Nadia met également en avant sa grande disponibilité: *Er ist sehr naher bei seinen Leuten. Er ist sehr naher bei den Kindern, er ist sehr naher bei den Eltern, er ist sehr naher bei uns. Und das ist für mich manchmal wie ein Wunder, wieso hat er noch Zeit. (...) Aber er hat immer Zeit. (...) Er hat immer Zeit für Menschen* (vee1, 14:35). Elle souligne encore à quel point il sait se montrer attentif à l'état émotionnel de son équipe : *Habe ich manchmal so ein Thema im Kopf, und dann brauche ich da unbedingt Antworte. (...) es ist für mich eine offene Frage und sie blockiert meine Arbeit* (vee3, 22:00). *Aber das spürt er. Ich glaube, er spürt mich sehr gut, zu welchem Zeitpunkt ich was brauche. (...) für mich ist das wichtig. (...) seine Position so wie* «Ok, wir klären das jetzt, weil dich blockiert das sonst in deiner Arbeit.» (vee4, 00:00). / *Auch wenn man etwas geplant hat... er hat es super gut in Griff, aber ich glaube, er hat aber auch das Gespür zu merken* «Du brauchst Zeit für dich». Oder vielleicht «Du brauchst Zeit, um etwas anderes zu machen»(vee2, 15:30). Pour illustrer ses paroles, elle raconte une situation conflictuelle vécue avec des élèves, qui l'avait passablement affectée : (...) *und es war mir zu viel... dann hat er mir gesagt* «Du kannst auch einmal in dem Wohnzimmer für dich gehen, auch als Pädagogin.»(vee2, 16:55).

Que les enseignants se sentent bien est l'une des priorités de Dominique. Cet aspect fait partie de ses besoins au travail : *Dass sie sich wohlfühlen. Dass sie sich wertgeschätzt fühlen, und dass sie wissen, dass ihre Aussage erwünscht ist. Also ihre Teilnahme ist gewünscht* (ved2, 00 :00).

Il souhaite que les enseignants comprennent qu'ils sont dans un espace de confiance, où ils peuvent tout partager, également ce qui les dérange, qu'ils viennent comme ils sont : (...) *wie sie sind. (...) seine Vertrauensbasis da ist und auf diese arbeiten wir* (ved2, 00 :30). Nous lui avons demandé comment il s'y prenait: *Ich hoffe, dass sie spüren, dass sie mir wichtig sind, dass ich sie weiterbringen möchte...* (ved 2, 01 :05)



Il souhaite leur montrer qu'il accorde de l'importance à leurs préoccupations, qu'il les prend au sérieux: *Und mir ist auch wichtig, damit wir weiter gehen können, dass der Wertschätzen mit den Sprachen angewendet wird (...).* (ved2, 01 :50).

Il accorde de l'importance à la relation, qui commence en faisant attention à ce que ressentent les autres, en veillant à ce qu'ils se sentent en sécurité. Un soin particulier est apporté à l'intégration des nouveaux enseignants, qu'il tient à accompagner aussi longtemps que nécessaire : (...) *Es ist hier, dass ich sie so lange, so eng begleite, bis sie sich im System sicher gut fühlen.* Il souhaite qu'ils connaissent la philosophie de l'école et qu'ils sachent qu'ils ne sont pas seuls: *Sie können jederzeit zum Team oder zu mir gehen, und dann suchen wir nach Lösungen* (ved4, 03:00). / *Da bin ich Coach, da bin ich Ansprechperson ...* Il se considère comme «*ein Fels*» pour ces enseignants (ved4, 14 :30).

Bien qu'il prenne souvent la direction des réunions, il s'enquière régulièrement des opinions des autres (vo5, 02 :00 / vo5, 05 :00). Il se met également souvent dans une posture d'écoute (vo10, 09 :00 / vo12, 00 :00). Cette attitude est confirmée par sa manière de reformuler et questionner ce qu'il entend, afin de s'assurer qu'il ait bien compris : *Das musste ich noch visualisieren...* (vo9, 02 :00). Nadia relève à ce propos : *Er ist sehr offen für neue Ideen. Er ist sehr mutig. Also man darf neue Sachen ausprobieren. Grundsätzlich hat er eine sehr offene Haltung. Aber er hat auch viele Gedanken, die er mitteilt, die dann deine Idee vielleicht noch ein bisschen formen* (vee1, 08 :00).

En-dehors des aspects purement professionnels, Dominique s'intéresse à la vie des enseignants et aborde souvent avec eux des sujets plus personnels, comme le précisent Eléonore et Nadia: *Er sich interessiert für, vielleicht, unseres Privatleben. Also nicht, dass er wie neugierig ist, wie alles wissen will... (...)* *Für die ganze Person, nicht nur als Personen der Schule (...)* (vee1, 15:15) / *Er will wissen «Wer bist du?». Nicht nur «Was machst du?», sondern «Wer bist du wirklich?»* (vee 1, 15:35). L'intérêt qu'il porte à leur vie privée leur paraît tout à fait naturel. Le lien qu'il possède avec certains enseignants dépasse même le cadre de l'école, comme avec Nadia: *Also für mich ist es natürlich mit Dominique. Die Beziehung ich zu Dominique habe, ist für mich eigentlich nicht nur in der Schule. (...)* *Ich kenne auch seine Familie sehr gut, er kennt auch meine Familie gut, und das ist so wie ein Kollege auch oder ein Freund, der etwas noch fragt und...* (...) *Er spürt die Menschen sehr gut und so... Für mich ist das natürlich* (vee4, 18:11). Eléonore confirme: *Habe ich nicht das Gefühl, das ist eine Ausfrage wie ein Auspionieren, sondern eine Interesse. Also wenn er fragt, interessiert er sich wirklich* (vee4, 19 :30). Pour Nadia, cette proximité présente même un intérêt professionnel : *Ich finde, es hilft, wenn du ein bisschen weisst, was ist der «Background». Dann kann man besser verstehen, warum geht vielleicht eine Person nicht so gut* (vee4, 20:00). Dominique aime effectivement connaître les personnes avec qui il collabore : (...) *und mich interessiert, was..., wer sie sind, was sie denken, wie sie sind und wie sie denken oder noch wie ihr Herz schlägt oder so. (...)* *Diese Beziehungen sind mir wichtig.* Cela lui permet aussi de les accompagner plus loin : *Da kann man auch reagieren und das anpassen* (ved4, 18 :50).

Dominique possède finalement une certaine humilité et ne met pas en avant son rôle de leader, sauf lorsqu'il s'agit de structurer les échanges, ce que nous explique Nadia : *Er hat schon seine Haltung, seine Autorität (...)* *es ist nicht durch seinen Platz «Hier sitzt immer der Cheff am Tisch», sondern mehr durch seine Erfahrung, durch seine Ideen, durch seine Fachlehrerwissen... kann er dich sehr gut begleiten. Ich finde, er ist ein top Leader* (vee1, 08:25). Eléonore confirme ses propos, en faisant allusion à la place que Dominique occupe autour de la table : *Wegen der Platzwahl, finde ich gut, dass er so mit unserem Kreis einfach sitzt...* (vee1, 07:10).

Nadia se montre également très attentive à ses collègues. Nous pouvons le constater lors de la première phase de travail sans le directeur.

Elle se dirige d'abord vers Loïc (vo6, 01 :30), puis vers Noémie (vo6, 02 :50), et enfin vers Leila (vo6, 03 :56). Pour Eléonore, sa présence est rassurante : (...) *dass sie immer wieder mir eine Sicherheit gibt oder das Gefühl gibt «Es ist ok.»*. Für mich war es viel am Anfang so unklar und «Wie geht es das?» (...) *Und dann gibt sie mir immer das Gefühl «Es ist ok, das ist normal, du schaffst das.»* (vee5, 02 :17) / *Für uns sicher so eine Stütze, eine Hilfe (...)*. Weil wir alle drei da neu sind, haben wir noch so viele Fragen (...) *wir sie Fragen können und sie uns hilft* (vee5, 00 :30). Dominique confirme: *Ich hätte gesagt, sehr unterstützend. Sie geht hin und geht nicht weiter bis die Frage geklärt ist, sie hört sehr aktiv zu*. Il relève qu'elle ne reste pas focalisée sur une personne, elle est attentive aux autres enseignants autour : *Ich denke, dass sie auch alle Fragen antworten konnte* (ved3, 06 :25).

Nous sentons chez Nadia une très forte identification à l'école, qui justifie sa posture : *Ich bin eine sehr offene und direkte Person. Wenn ich irgendetwas höre oder habe ich das Gefühl, jemand braucht Hilfe oder weiss nicht, so sage ich gerne etwas dazu. (...) Ich glaube, dass es ein bisschen eine Rolle ist, die man dann so bekommt, weil ich von Anfang auch dabei bin und schon sehr sehr viele Gespräche mit Dominique hatte... (...) Für mich ist es manchmal sehr schwierig, mich noch zurück zu halten, weil ich mich sehr stark mit der Schule identifiziere und mir ist diese Schule sehr sehr wichtig. Und dann habe ich immer alle Ohren offen für irgendwelche Themen, betreffen der Schule. (...) Die Zukunft von dieser Schule ist für mich sehr wichtig* (vee 3, 09:15).

### **Sens de l'organisation**

Comme développé plus haut, Dominique possède un fort sens de l'organisation. C'est lui qui planifie la majorité des réunions de concertation. Sont alternées des moments en plénum (vo2, 00 :19) et des moments en binôme (vo18). Il explique: (...) *und es ist ein grosser Teil des Teams, die Weiterbildung und Coaching. Wir machen Sitzungen (...) wir gemeinsam arbeiten* (ved1, 01:35). Une organisation très structurée permet aux enseignants de se lancer dans les tâches en sachant précisément ce qu'ils doivent effectuer (vo18). Il guide également les enseignants dans la planification des journées d'école. Il vérifie la bonne coordination des trois phases.

En plus de coordonner les actions des enseignants, il s'attelle à de multiples autres tâches. A côté de son rôle de directeur, il incarne celui d'enseignant, dans la phase 3. Cette année, il va ainsi travailler régulièrement avec Noémie, son binôme. Dans ces moments-là, nous pouvons constater qu'il adopte davantage une posture de commentateur et d'auditeur, face à sa collègue (vo10, 09 :00). Bien qu'il possède toujours une certaine expertise : *Da bin ich der verantwortliche Pädagoge für die Phase 3, mit dem Schulleiter im Hinterkopf, der weiss, wie die Philosophie geht, also ich weiss, wie man das gut trennen kann* (ved4, 04 :55). Lorsque nous lui demandons ce qu'il pense de cette double-casquette, directeur et enseignant, il répond : *Es ist eine Doppelrolle. Doppellrollen sind nicht ganz einfach. Der Vorteil aber indem ich Schulleiter und Pädagoge bin, ist ich bleibe an der Basis*. Cela lui permet de ne pas rester focalisé sur la théorie, sans inclure la pratique (ved4, 06 :15).

Il s'occupe également de tous les aspects administratifs avec Alice, sa secrétaire. Le jour de nos observations était consacré à la commande de matériel (vo14, 00 :00).

Finalement, il entretient des contacts avec l'extérieur, en rencontrant les parents, en travaillant sur la Newsletter ou avec des journalistes (ved1, 01 :35). Il est aussi régulièrement en contact avec la commune ou le département, comme lorsqu'il s'agit d'aborder la problématique des moyens de transport pour les élèves (vo16).

Nadia prend également part à l'organisation du travail, en guidant ses collègues dans les différentes étapes de la journée et la planification des journées d'école. Elle est également responsable d'un groupe d'élèves, dans la phase 1. Elle y travaille avec Loïc (vo17).

## Position dans le système social

Bien que le sujet n'ait pas été abordé durant les entretiens, nous avons découvert sur le site internet de l'école que l'équipe pédagogique collabore régulièrement avec des institutions partenaires, comme le *Pfyn-Finges Naturpark Wallis*, l'équipe à l'origine de la plateforme *Hazu*, ainsi que les membres du projet pédagogique *explore-it*.

En résumé, selon le directeur, un leader est : *Also ein Leader, ist für mich wichtig, dass er derjenige ist der auch vor allem geht. Ist der Unterschied zwischen der Leader und der Manager. Der Manager sagt «Dort ist der Weg und geht mal.». Der Leader geht voraus und sagt « Kommt her, ich zeuge euch was». Er macht dasselbe, was er von der Leute erwartet. Und der Leader hat für mich auch eine Ausstrahlung... eine Kopfverstrahlung (...) Er ist verantwortlich, dass es eine ethische Haltung, auch dem entspricht. Für mich ist ein Leader, einer der Visionen er kreiert, in klaren Richtungen denkt und er dann die Leute auch mitnehmen kann, damit die sie diesen Ziel gemeinsam erreichen. Ich weiss, ein Menschenspezialist ist ein Leader für mich. (ved1, 03:12) Alles was ich jetzt gesagt habe, würde ich behaupten, ich bin einfach unterwegs dahin. So also ich versuche in allen diesen Bereichen gut zu werden... Ich versuche Leute abzuholen, ich versuche vorzuleben, usw (ved1, 04:30).*

Maintenant que nous avons abordé la thématique du leadership scolaire, nous allons nous intéresser à la place du leadership distribué dans l'établissement observé.

### 6.2.2.2 Leadership distribué

Comme l'explique Gather Thurler (2000), le pouvoir tend de plus en plus à être partagé entre les différents protagonistes, au sein de l'établissement. Bien que toujours présent, le directeur s'efface légèrement pour laisser de la place à un ou plusieurs enseignant(s). Ceci répond à une volonté de changement, qui passe justement par une plus grande implication des acteurs de l'école (Leithwood et al., 2007, cités par Poirel et Yvon, 2012).

Chaque membre de l'école étudiée possède une marge d'autonomie et de responsabilité. Comme développé plus haut, le fonctionnement de l'équipe pédagogique s'inscrit dans une volonté de favoriser le parcours des élèves, ainsi que le développement professionnel des enseignants. Ces derniers construisent ensemble une véritable démarche de projet et mettent à contribution leurs compétences. Nous avons pu observer que des moments de concertation avaient lieu plusieurs fois par jour et qu'ils portaient autant sur le programme que sur des échanges autour de problématiques diverses, le visionnage de vidéos, etc.

Malgré ce partage de responsabilités, nous pouvons constater qu'une enseignante se détache du lot, en la personne de Nadia. Plusieurs années d'expérience au sein de l'établissement en font une personne-ressource précieuse pour ses collègues (vo22, 12 :20). Nous avons déjà mentionné plus haut les paroles de Dominique, qui la considère effectivement comme « *die Ansprechperson Nummer eins* » (ved3, 05 :40). Elle s'apprête d'ailleurs à commencer une formation qui lui permettra d'apprendre à diriger une équipe. Selon le directeur: (...) *sie ist für uns natürlich ein Glücksfall, ich denke sie bringt alles, was sie braucht um eine Schule zu leiten* (ved5, 03 :45).

En ce qui concerne les limites au leadership distribué, mises en évidence par Gather Thurler (2000), à savoir l'augmentation de la charge de travail et les abus de pouvoir, il semblerait que l'établissement ait mis en place de bonnes stratégies.

Nous avons déjà abordé plus haut la problématique du temps et remarqué qu'il était efficacement exploité par l'ensemble des enseignants (vee1, 13 :30). Quant à l'attitude des deux « leaders », elle tend à être ouverte et non dominatrice.

Cela se manifeste dans une tentative de ne pas imposer sa vision, que cela implique Dominique ou Nadia : *War mein Vorschlag nämlich...* (vo3, 06 :35) / *Vielleicht könntest du eine Tabelle machen...* (vo6, 08 :55). Nadia remarque: *Für mich ist es sehr wichtig, wie es läuft in der Schule. Es nicht so über kommt, wie «Ich möchte euch kontrollieren.» oder «Ich vertraue euch nicht.» (...)*(vee5, 01:00).

Il y a donc une réelle volonté à exploiter les compétences de chacun pour améliorer le fonctionnement de l'école et s'apporter une aide mutuelle qui encourage un certain partage du pouvoir.

### 6.2.2.3 Synthèse

Dans cette seconde partie d'analyse, nous pouvons mettre en évidence plusieurs points, qui se trouvent en lien direct avec la littérature convoquée dans notre cadre conceptuel :

- Dominique possède un statut d'autorité, qui lui a été conféré par son implication dans la création de l'école.
- Nadia possède un statut plutôt électif, qui lui a été octroyé par le directeur et par les autres enseignants.
- Leur longévité dans l'établissement leur permet d'avoir une certaine expertise professionnelle, dont ils font bénéficier les autres protagonistes, en particulier les nouveaux enseignants, à qui cela fait office de sécurité et de soutien.
- Ce qui se détache le plus de Dominique et Nadia est leur empathie, leur disponibilité et leur écoute. Ceci contribue à créer un climat de groupe ouvert et bienveillant.
- Ils s'occupent à la fois de superviser les actions des enseignants et de gérer un groupe d'élèves. Dominique effectue également des tâches administratives et organise la communication avec l'extérieur.
- L'école collabore régulièrement avec des institutions partenaires.
- Le pouvoir est partagé entre Dominique et Nadia.

La dernière partie de notre analyse sera consacrée aux gestes professionnels présents chez le directeur de l'établissement.

### 6.2.3 Gestes professionnels

Selon Jorro (1998), l'agir professionnel peut se décliner en différentes postures et gestes associés, que nous avons regroupés dans la section 3.2.3.2 de notre cadre conceptuel. Les gestes professionnels possèdent une dimension interprétative. Il s'agit d'une action effectuée avec une intention, un but. L'agir professionnel peut se décliner La visée est communicative.

Nous aborderons donc ci-dessous les différents types de postures définies par l'auteur, ainsi que les gestes associés, et les mettrons en lien avec nos observations sur le terrain. Après avoir constaté que Nadia occupait une place importante au sein de l'équipe pédagogique, nous avons jugé pertinent de nous intéresser également aux gestes qu'elle utilise.

#### Posture de traducteur

##### **Gestes de désignation :**

En début de journée, Dominique invite les enseignants à se pencher sur les différents projets, dont certains sont présents sur la plateforme Hazu (vo2, 00 :35). Il utilise un projet spécifique et déjà très complet (les poules) pour montrer aux nouveaux enseignants comment peut se dérouler un projet-type. Il utilise celui-ci comme une référence (vo2).

Pour illustrer théoriquement la structure des projets, il présente à l'équipe une vidéo sur le management de projets, qu'il a choisie : *Für die Moderation gibt es ein Video (Moderationszyklus, Josef W. Seifert)*. Cette vidéo offre quelques éléments intéressants qu'il propose de regarder (vo2, 20 :30).

Il prend des notes sur un flipchart, pointe les éléments les plus importants (vo3, 00 :45). Il suggère de prendre chaque projet sous l'angle de ce modèle. Il alimente ses explications de références au projet des poules (vo3, 06 :40).

Durant la suite de la matinée, il présente à plusieurs reprises des documents de référence aux enseignants, qu'il s'agisse du programme de la semaine (vo9, 11 :00), d'anciens examens (vo4), des programmes informatiques (vo12, 09 :00)... Il fait régulièrement allusion aux années précédentes (vo12, 00 :10).

Découvrir la thématique des projets à travers une activité déjà réalisée est perçue comme positif par Eléonore et Nadia : *Darum ist das für mich gerade gut, ein Einblick zu haben. Es war hilfreich zu sehen, so wie ist der Aufbau von einem Projekt, weil der Aufbau ist noch eigentlich gleich bei allen Projekten (...) ist das eine Idee, wo man transferieren kann auf anderen Projekten (vee1, 19 :30). / Es hat einen Vorteil, denn man es direkt in einem Beispiel erklärt, dann kann man noch zeigen, wie funktioniert es in Hazu (vee1, 20:15)*. Dominique confirme le but de cette façon de procéder: (...) *es ist für die Leute, praktisch für alle, neu so zu arbeiten und was da hilft ist sicher schon dieses Model lernen und das ist so ein Beispiel zu sehen, wie es sein könnte. (...) und dann kommen genau auch so konkrete Fragen... (...)* (ved2, 04 :10).

Quant à l'utilisation de la vidéo, les enseignantes y trouvent également des avantages, comme l'explique Nadia : *Wir brauchen oft Videos, zum etwas mit einander besprechen. Oder es gibt einen Input, und dann besprechen wir darüber kritisch: was finde ich gut, nicht gut... (vee2, 00:35)*. Dominique relève l'avantage pratique d'une telle vidéo: *Ist hier das Wissen sehr kompakt aufbearbeitet (...) Das ist ein grosser Vorteil (ved 2, 08:00)*.

### **Gestes explicatifs :**

Dominique présente la thématique du jour, le management de projets, et précise que l'école en a plusieurs en cours (vo2, 00 : 20). Il parcourt en détail tout le déroulement du projet des poules (vo2).

Lors de la seconde réunion en plénum, il aborde la thématique des entretiens avec les élèves. Il explique la façon dont ils se déroulent, la façon dont les élèves sont accompagnés dans le choix de leurs projets, en quoi cet accompagnement est nécessaire pour eux (vo2, 06 :54). Il présente sur Hazu un « *Projekte Übersicht* » qu'il a préparé en amont et précise comment les étapes du modèle ont pu être intégrées dans les différentes séances menées avec les élèves : *Die erste Sitzung war eigentlich wie gesplittet. Erste Sitzung war Punkt 1, Punkt 2 (vo3, 04 :20)*. Par la suite, il dessine encore un nouveau schéma sur le flipchart, qu'il présente aux enseignants à la secrétaire. Il explique comment le schéma va les aider pour l'organisation (capacité de chaque projet, profil des élèves, temporalité, points cruciaux) et les contenus (vo6, 21 :20). Il rebondit sur ce qui a bien fonctionné l'année précédente et la façon dont ils ont procédé (vo12, 00 :10).

Il fournit également de nombreuses explications lorsqu'il discute avec Eléonore et Leila (vo12, 09 :00).

Du côté de Nadia, nous constatons qu'elle donne un grand nombre d'explications à ses collègues, en particulier aux nouveaux. Par exemple, elle présente à Eléonore le projet de la place de jeu, puisque c'est cette dernière qui en sera responsable pour cette année. Elle explique le déroulement du projet depuis le début : *Ganz am Anfang... (vo22, 16 :00)*. Durant la phase de travail en binôme, qu'elle effectue avec Loïc, elle donne régulièrement des informations sur ce qu'ils ont déjà mis en place.

Nadia parle à Eléonore du projet de la place de jeu, puisque c'est cette dernière qui en sera responsable cette année. (vidéo 22, 12 :20) Elle explique tout le déroulement du projet, depuis le début : *Ganz am Anfang...* (vidéo 22, 16 :00)

Nadia donne de nouveaux éléments d'informations concernant les enfants et certaines habitudes. (vidéo 24, 02 :00)

Eléonore montre l'importance de ces explications dans son travail : *Dominique bringt immer wieder neue Denken oder neue Ideen. Aber eigentlich habe Beide immer wie so Tipps oder Ideen (...)* (vee5, 03:20). Pour le directeur, il est important de tout verbaliser, afin que ce soit clair pour les autres : (...) *dass sie alles verbalisiert, was ich denke, was wichtig ist...* (ved1, 21:45). Dans ces moments d'explications, il reconnaît prendre beaucoup de place : *Das ist ein « Input-teil ». Das könnten die anderen, für mich, nicht beantworten. (...) Deswegen macht in diesem Moment Sinn, dass ich die Erklärung gebe* (ved1, 12 :40). Selon Nadia, cette manière de procéder s'inscrit logiquement dans leur travail en collectif : *Ich glaube, es kommt darauf an. Was ist das Ziel. Hier war eigentlich das Ziel... dass dort wo wir noch Infos von ihm brauchen, oder Ideen von ihm brauchen... dass er dort wie eine Lektion macht für uns. (...) Aber kann man direkt sagen «Stop, ich habe eine Frage.»* (vee2, 10 :25).

### **Gestes d'institutionnalisation :**

A la fin de la présentation du projet des poules, Dominique s'adresse à Eléonore et lui explique que toutes ces informations ont eu pour but de donner un aperçu de leur avancée dans ce projet et surtout de la forme que peut prendre un projet type : (...) *wo stehen wir*. Il effectue une courte synthèse (vo2, 14 :40).

Durant le visionnage de la vidéo, il prend des notes sur le flipchart. Il reprend ensuite oralement ces points clés et insiste dessus (vo2, 00 :45).

A la fin des diverses réunions en plénum, il récapitule l'attribution des projets (vo3, 12 :40), résume les différentes propositions concernant la répartition des élèves dans ces activités (vo7, 15 :45), confirme des réunions (vo7, 18 :50), effectue un rappel de ce qui doit être fait durant l'après-midi (vo16, 01 :10).

### **Posture de médiateur**

#### **Gestes de reliance :**

Tout au long de la présentation des projets, Dominique met en évidence sa participation à ce travail (vo2). Lorsqu'il discute plus spécifiquement avec les enseignants, il utilise également son expérience. Durant la conversation avec Eléonore, il met en avant ce qu'il connaît des élèves, ainsi que les expériences précédentes : *Am Anfang ist das noch schwierig...* (vo5, 06 :00).

Il n'hésite pas à marquer la participation de Nadia : *Der Tagesplan machte ich mit der Nadia bereit* (vo2, 00 :17).

Nadia met aussi en avant son expertise dans l'école, lorsqu'elle explique à Noémie certaines fonctionnalités de Hazu, par exemple (vo6, 00 :20).

Elle met en contact Eléonore avec les parents de Dominique, qui fournissent leur aide dans l'un des projets (vo22, 05 :00).

Identifier des personnes de référence joue une part importante dans le travail, selon Nadia : *Für das Team finde ich noch wichtig, dass man weiss, wer hat welche Rolle. (...)* (vee1, 04:25). *(...) die Organisation sollte sehr strukturiert sein, für mich* (vee1, 05:40).

### **Gestes de soutien :**

Dominique encourage régulièrement les enseignants à adopter telle ou telle démarche. (vo2, 05 :55 / 06 :20). Il les questionne à plusieurs reprises sur des besoins éventuels (vo9, 10 :00).

Il repère lorsque les enseignants ont encore besoin d'informations, comme Eléonore : *Du, Eléonore, bräuchtest noch Infos zu Hühner und zum Spielplatz* (vo3, 10 :50). Il organise dans le programme de la matinée des plages-horaires pour aider ses collègues (vo9, 19 :05). Il propose de l'aide à Noémie (vo3, 11 :40) et passe un moment avec Eléonore et Leila, afin de discuter avec elles de leurs projets respectifs (vo5, 03 :30). Il entend les différentes questions et se veut rassurant (vo12, 21 :40).

Nadia, de son côté, se montre très disponible pour ses collègues. Elle jette un œil à ce que fait Loïc (vo6, 01 :30), guide et conseille Noémie avec Hazu (vo6, 02 :10), se rend vers Leila (vo6, 03 :56).

Nadia relève la proximité que le directeur entretient avec son équipe : *Er ist sehr naher bei seinen Leuten. Er ist sehr naher bei den Kindern, er ist sehr naher bei den Eltern, er ist sehr naher bei uns. Und das ist für mich manchmal wie ein Wunder, wieso hat er noch Zeit. (...)* *Aber er hat immer Zeit. (...)* *Er hat immer Zeit für Menschen.* (vidéo 1, 14:35). Eléonore explique à propos de ses débuts dans l'établissement : *Wir haben immer wie... jeden Tag haben wir Gespräche und Rücksprachen mit Dominique oder auch im Team* (vee4, 12:00). Quant au soutien de Nadia, elle ajoute : *(...) dass sie immer wieder mir eine Sicherheit gibt oder das Gefühl gibt «Es ist ok.».* *Für mich war es viel am Anfang so unklar und «Wie geht es das?» (...)* *Und dann gibt sie mir immer das Gefühl «Es ist ok, das ist normal, du schaffst das.»* (vee5, 02 :17). Pour le directeur, le bien-être des enseignants est primordial : *Ich hoffe, dass sie spüren, dass sie mir wichtig sind und dass ich sie weiterbringen möchte...* (ved2, 01 :05). Il accorde un soin particulier à accompagner les nouveaux membres : *Es ist hier, dass ich sie so lange, so eng begleite, bis sie sich im System sicher gut fühlen. (...)* *und dass sie bewusst auch versuchen* (ved3, 12 :15)

### **Gestes de conseil:**

Dominique fournit de nombreux conseils aux enseignants, portant sur la meilleure manière de répartir les élèves dans les projets (vo2, 02 :37), la façon d'organiser la structure d'un projet (vo3, 13 :50), l'aspect visuel des activités sur Hazu (vo3, 08 :15), etc : *wan man natürlich tun könnte ist...* (vo12, 02 :10). Concernant les futures réunions avec les élèves, il suggère, par exemple, de les filmer et de leur donner ensuite un feedback (vo2, 05 :55). Pour la rentrée, il propose à Eléonore : *Für die erste Sitzung...es kann eine kurze Zusammenfassung sein...* (vo5, 04 :00). Il donne encore d'autres conseils sur la structure des réunions (vo5, 05 :45 / vo7, 01 :40). A chaque fois, il explique la raison de cette proposition.

Nadia fait aussi plusieurs suggestions à ses collègues : *Du könntest auch unter « Projekte » eine Beschreibung hinein...* (vo6, 00 :20) / *Vielleicht könntest du eine Tabelle machen...* (vo6, 08:55) / *vielleicht wäre es noch cool...* (vo6, 16:00).

En tant que nouvelle enseignante, Eléonore apprécie les nombreux conseils qu'elle peut recevoir de Nadia ou de Dominique : *Für mich, weil ich neu bin, ist es gerade noch wichtig zu der Austausch... dann mit ich gut arbeiten kann (...)* *die Rücksprache mit Nadia und der Dominique so wie Ideen oder Input...* (...) (vee1, 03:50). / *Er gibt eigentlich Tipps und Ideen weiter aber wir entscheiden nachher, um wir umsetzen oder nicht. Das ist wirklich eine Begleitung, eine Unterstützung* (vee4, 13:45). / *Für uns sicher so eine Stütze, eine Hilfe (...)*.

*Weil wir alle drei da neu sind, haben wir noch so viele Fragen (...) wir sie Fragen können und sie uns hilft* (vee5, 00 :30). Le directeur, de son côté, se considère comme un soutien : *Da bin ich Coach, da bin ich Ansprechperson ...* Il est comme «*ein Fels*» pour eux (ved4, 14 :30).

### **Gestes d'écoute :**

Dominique regarde régulièrement les enseignants, afin de s'assurer qu'ils suivent toujours. Il leur laisse du temps pour prendre connaissance des documents, réfléchir, poser des questions : *Habt ihr dazu Fragen ?* (vo2, 18 :20). Lorsque certains d'entre eux, comme Eléonore ou Nadia, lui posent une question, il réexplique ce qui n'a pas été compris ou apporte des éclaircissements (vo2, 14 :55 / vo3, 08 :15).

Lors des interactions plus individualisées, il montre qu'il tient compte de ce que disent les autres protagonistes (vo5, 02 :00 / vo5, 05 :00). Il prend en considération leurs demandes, par exemple quand Nadia lui explique qu'ils ont encore besoin d'un peu de temps de « structuration » (vo6, 20 :00).

Il vérifie régulièrement sa propre compréhension en reformulant les paroles de ses collègues (vo6, 21 :15 / vo13, 04 :04) : *das musste ich noch visualisieren...* (vo9, 02 :00).

Nadia adopte une démarche similaire, comme nous pouvons l'observer lors d'une conversation avec Leila (vo22, 00 :00) ou durant le bilan de fin de journée (vo24).

Eléonore met en évidence la grande disponibilité de Dominique : *Was mich noch wichtig ist (...) er nimmt immer Zeit. Wenn etwas gerade aktuell und wichtig ist (...). Und so fühlt man sich auch wahr genommen oder ernst genommen, auch wenn es nur «kleine» Probleme sind* (vee1, 09:15). Nadia confirme: *Und das ist für mich manchmal wie ein Wunder, wieso hat er noch Zeit. (...) Aber er hat immer Zeit. (...) Er hat immer Zeit für Menschen* (vee1, 14:35).

En ce qui concerne le travail, les deux enseignantes relèvent également l'ouverture du directeur à leurs opinions et idées : *Man kann immer eigene Ideen ergänzen. Und es wird ernst genommen* (vee1, 13:30). / *Aber sonst ist es eigentlich, man sitzt und alle sprechen miteinander, jedes hat eine Idee... (...) Aber kann man direkt sagen «Stop, ich habe eine Frage.»* (vee2, 10 :25).

### **Posture de pisteur**

#### **Gestes de planification :**

Tout au long de la matinée, Dominique met en avant des éléments de planification. A l'arrivée des enseignants, il explique le programme de la matinée, donne la thématique globale et les objectifs : *Der Block, der hier vorgesehen ist, ist der Bereich "Projekt Management"(...)* (vo2, 0 :19).

Il propose de regarder concrètement chaque projet commencé avant de réfléchir à la manière de procéder (vo2, 0 :35). Il répartit ensuite les acteurs sur les différentes activités (vo3, 10 :00). Il planifie la suite au tableau et propose de créer des groupes durant la journée, afin de faciliter le passage de témoin avec certains projets (par exemple, Nadia doit en présenter un à Loïc) (vo3, 11 :10). Il organise son passage auprès de chaque enseignant ayant besoin d'un accompagnement (ex : Eléonore et Leila, phase 2) (vo9, 19 :05). Au milieu de la matinée, il présente une grande feuille aux enseignants, comportant le programme de la semaine pré-rentrée. Il leur propose de s'attarder un instant sur le déroulement du lendemain (mercredi). Des parents sont attendus pour nettoyer l'école (vo9, 11 :00).



Il fait régulièrement allusion à l'heure. Entre deux réunions, il estime le temps de travail nécessaire avant la prochaine concertation : ... *um 10 : 30 zusammen zu kommen* (v03, 12 :10). Il est garant du temps écoulé (vo6, 19 :40). Chaque « entretien » est minuté : *von 11 :30 bis 12 : 00... mit dir Alice*.

Un grand soin est également apporté au programme des premières journées d'école. Par exemple, il discute avec Noémie des horaires des futures réunions avec les élèves de la phase 3: ... *immer am Montag Nachmittag* (vo9, 00 :40). Il fixe aussi les heures de toutes les réunions du jeudi (vo9, 07 :00).

Pour Eléonore et Nadia, une planification structurée fournit une grande aide : *Ich glaube einerseits wohl, weil wir immer wissen was kommt oder was erwartet ist* (vee1, 13:30). / *Ich finde es wichtig, dass man in Team die Verantwortlichkeiten regelt. Wer ist wofür verantwortlich. Und jeder weiss wo kann ich mir Hilfe holen. (...) und dann die Unterstützung sehr breit ist* (vee1, 05 :00). Eléonore apprécie la gestion du temps du directeur: *Er hat sehr gut im Griff zu mit der Zeiteinteilung. (...) Es ist eigentlich genau eingeteilt und alles hat Platz. (...) Der Zeit ist wertvoll genutzt.* (vee2, 14:40). Pour Dominique, il est important que les enseignants sachent ce qui est attendu d'eux : *Also, das ist jetzt für mich eigentlich wichtig, mit den Kindern oder auch im Team, die Kommunikationswege und die Zeit, die es braucht, dass das eigentlich klar ist, klar strukturiert* (ved1, 19:25).

#### **Gestes de recherche de traces :**

Lors des moments de travail, Dominique passe vers tous les enseignants afin de vérifier leur avancée. Ils discutent, par exemple, avec Eléonore et Leila au sujet de leurs projets respectifs (vo5, 03 :30), ou fait un état des lieux avec Alice, concernant la commande de matériel (vo14, 00 :00).

Nadia passe aussi régulièrement vers ses collègues et les questionne sur le travail effectué. Elle se rend vers Leila : *Ich komme zu dir*. Leila lui présente ce qu'elle envisage de proposer aux élèves pour organiser un marché. Elle a en tête plusieurs produits que les élèves pourraient confectionner et vendre (vo6, 03 :56).

A la fin de la journée, Nadia invite les enseignants à effectuer un bilan (vo24).

Dominique aime partir des idées des enseignants, de leur avancée, pour construire la journée : *Was ich mir überlege, ist die Form, welche Form geht das an, und von meiner Haltung, ist es meist so, dass ich ja schaue, was kommt von den Leuten... Und dann eigentlich versuche ich das anzupassen. Das ist eigentlich auch eine Grundstruktur, die aber so viele Offenheit zulässt, dass Ideen von den Leuten aufgenommen werden können* (ved1, 10 :10).

#### **Gestes de contrôle :**

Le directeur questionne régulièrement les enseignants. Après la présentation du projet-type, il leur demande s'ils ont des questions : *Habt ihr dazu Fragen ?* (vo2, 18 :20). Il vérifie ensuite ce qu'ils ont retenu de la vidéo théorique. Il reformule, synthétise, écrit (vo3, 00 :45).

A chaque fois qu'un point important est abordé, Dominique va prendre des informations chez les protagonistes. Il reformule régulièrement leurs propos, afin de vérifier qu'il ait bien compris (vo5, 02 :10 / vo7, 00 :30 / vo7, 04 :00). Avant de changer de sujet, il s'assure que tout est clair (vo9, 05 :55 / vo9, 08 :00).

Durant la phase en binôme, Nadia fait récapituler par Loïc le fonctionnement de certains rituels, pour la phase 1 (vo18, 00 :00). Lorsqu'elle discute avec ses collègues, elle reformule régulièrement leurs propos (vo22, 00 :00).

## Posture de régulateur

### **Gestes de mise en rapport :**

Durant cette journée consacrée aux projets, Dominique a régulièrement tissé des liens entre un projet de l'année précédente, le modèle théorique et le programme de l'année à venir. Il explique que toutes ces informations ont pour but de donner un aperçu de leur avancée dans ce projet et surtout de la forme que peut prendre un projet type : *Ihr habt eine Idee wie das in der Praxis ausgesehen hat (vo3, 18 :12)*. Il insiste sur la pertinence de tels modèles pour travailler sur les projets et propose de prendre chaque activité future sous l'angle de ces derniers (vo3, 06 :40).

Ces liens impliquent donc surtout un aller-retour entre la théorie et la pratique. Nadia confirme : *Er macht immer so Verknüpfungen zwischen der Theorie und der Praxis. Das hilft nachher, das was du machst... wie zu verstehen, oder... (...) So hast du wie ein Ablauf im Hinterkopf (vee2, 07:13)*. Ce lien est très important pour le directeur, qui considère que la théorie isolée peut être oubliée : *Also es war wenig Theorie gewesen, Theorie mit Modellbeispiel und dann Übertrag auf das eigene Projekt. Und das ist für mich sehr zentral, sonst wäre die Zeit fehlinvestiert. (...) Deswegen ist für mich die Theorie immer praxisorientiert einzusetzen ist. (ved2, 14:45)*.

### **Gestes de valorisation :**

Dominique présente aux enseignants les différentes étapes du projet de l'année précédente, en insistant sur l'importance de chacune d'elles. Par exemple, commencer par mettre en commun les connaissances et expériences de chaque élève, réfléchir à ce qui doit être fait, etc. (vo2, 03 :04). Il met en évidence la façon convaincante dont fonctionne leur didactique et s'en enthousiasme : *Die Kinder, (...) die finden Wege die (Aufgaben) zu lösen. Ohne Unterschätzung (vo2, 16 :28)*.

Il met régulièrement en évidence les points principaux dont doivent se rappeler les enseignants, les aspects les plus importants (vo3, 00 :45).

Nadia relève aussi les aspects centraux du travail effectué les années précédentes, en parlant par exemple de la réussite et des progrès des élèves (vo3, 17 :10).

Nadia explique une particularité de Dominique, lorsqu'il cherche à mettre en évidence des éléments pertinents : *Er zeichnet immer. Wenn er spricht, zeichnet er immer. Und ich finde das sehr interessant, weil wenn er zeichnet (...) dann unsere Auge geht immer wieder auf das Papier, möchte schauen «Ah, was ist der nächste Punkt?». And so arbeitet er oft. (...) Und das hilft für Menschen, die sehr visuell sind, aber auch für Menschen, die sehr... darauf hören. (...) Und dann ist die Aufmerksamkeit viel grösser... (vee2, 08 :10)*.

### **Gestes d'ajustement :**

L'arrivée de nouveaux enseignants et la multiplicité des projets en cours et à venir exige une importante coordination. Dominique veille donc à ce que chacun d'entre eux en prenne connaissance (vo2, 00 :35). Il fournit également des documents leur permettant d'effectuer un suivi des élèves qui leur seront confiés, en donnant par exemple une copie des derniers examens cantonaux à Eléonore (vo4). Durant la journée, il crée des groupes de travail, permettant de faciliter le passage de témoin avec certains projets (vo3, 11 :10). Il coordonne ses propres actions avec son binôme, Noémie (vo5, 00 :50) ou avec Alice, la secrétaire (vo14, 03 :05).

Durant les phases de travail, Nadia passe vers chacun de ses collègues et discute avec eux de diverses tâches. Elle discute avec Eléonore d'un projet que cette dernière doit reprendre (vo22, 05 :00). Elle s'investit particulièrement auprès de Loïc, son binôme, afin de lui expliquer le fonctionnement de la phase 1 : *Meistens machen wir so...* (vo18). Dans les échanges en plénum, elle questionne également Dominique à plusieurs reprises, afin de se coordonner avec lui (vo2, 19 :20).

Ces nombreux moments de discussion ayant une visée de coordination sont importants pour Eléonore. *Für mich, weil ich neu bin, ist es gerade noch wichtig zu der Austausch... dann mit ich gut arbeiten kann (...) die Rücksprache mit N. und der D. so wie Ideen oder Input... (...)* (vee1, 03:50). Comme développé plus haut, elle pointe l'intérêt de se baser sur des projets déjà existants (vee1, 19 :30).

## **Posture de contradicteur**

### **Gestes de questionnement :**

Dominique pose des questions lorsqu'il souhaite s'assurer que les enseignants ont bien compris ce qu'ils avaient à faire ou afin de s'enquérir de leurs besoins éventuels : *Habt ihr dazu Fragen ?* (vo2, 18 :20).

Durant son entretien avec Noémie et celui avec Alice, il questionne beaucoup l'organisation, cherche à connaître leur avancée et ce qu'elles ont prévu de faire (vo10, 09 :00 / vo15).

Pour les enseignantes, les questions ont toujours leur place, même si le programme est très structuré, comme le souligne Nadia : *Aber sonst ist es eigentlich, man sitzt und alle sprechen miteinander, jedes hat eine Idee... (...) Aber kann man direkt sagen «Stop, ich habe eine Frage.»* (vee 2, 10 :25). Dominique préfère éviter de consacrer trop de temps à entrer dans les détails lors des moments en plénum. Il prend volontiers du temps après, si nécessaire. Cependant, il y a toujours un espace prévu pour les questions : *Aber ich finde es sehr wichtig, ihnen zu zeigen, dass sie nicht Stress auslösen und doch Klarheit bringen. Und dass die Inhalte auch relevant sind* (ved2, 20 :20).

### **Gestes de problématisation :**

A plusieurs reprises, Dominique et Nadia évaluent les effets de certaines pratiques avec leurs collègues (vo5, 00 :50). Par exemple, le directeur et Eléonore discutent de la répartition des élèves au sein des projets (vo5, 04 :20), le collectif met en discussion la question des effectifs pour chaque projet (vo7, 02 :00)...

Les multiples discussions et débats autour des problématiques touchant à la pratique présentent une certaine richesse pour Nadia : *Es kann sein, dass nicht alle die gleiche Meinung hat. Das ist interessant. Dominique hat auch gesagt, er möchte, dass wir mehr Konflikte haben. Weil das bringt uns wirklich weiter...* (vee3, 12:40). Pour Eléonore, l'atmosphère qui règne entre les enseignants y joue un rôle : *Wenn ich gerne etwas hätte, oder wenn mich etwas stört, kann man ohne schlechtes Gewissen das sagen. (...) Wir alle sagen, was wir denken* (vee3, 14:30).

### **6.2.3.1 Synthèse**

Dans cette dernière partie, nous pouvons remarquer que les postures de traducteur, de médiateur et de pisteur, sont souvent mises en évidence. Les gestes d'écoute, de conseil, de soutien et de planification apparaissent le plus souvent et leurs impacts sont régulièrement exprimés par les enseignantes et le directeur.

## 7 Interprétation des résultats

Dans cette partie, nous entreprendrons de revenir sur les différents concepts mis en évidence dans ce travail, à savoir le travail en collectif, le leadership et les gestes professionnels/accompagnement.

### 7.1 Quant au travail en collectif...

Quant au travail en collectif, à travers les observations et les entretiens menés, nous avons pu constater que ce dernier est très ancré dans la culture d'établissement. Si nous reprenons les différentes appellations différenciées par Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud et Tardif (2007), nous pouvons remarquer que l'établissement fonctionne généralement selon le degré le plus élevé de travail en équipe, à savoir *la coopération*. En plus de se coordonner dans le choix des objectifs et des tâches, tout en partageant des espaces de concertation et des ressources, les protagonistes recherchent perpétuellement à ajuster leurs activités, afin d'atteindre les buts qu'ils se sont fixés. Ajoutons à cela un enseignement partagé au sein des différentes phases, des décloisonnements réguliers et le développement d'une relation forte et authentique entre les enseignants.

Gather Thurler (1994, 2000) identifie cinq modes de coopération professionnelle, à savoir *l'individualisme, la balkanisation, la grande famille, la collégialité contrainte et la coopération/interdépendance*. Notre recherche montre que les deux premiers modes ne sont pas utilisés par l'établissement. Les enseignants travaillent durant la grande majorité du temps tous ensemble ou alors en binôme. Bien que l'école soit divisée en trois phases, avec des espaces délimités, il n'existe pas réellement de classe et les élèves sont régulièrement amenés à interagir ensemble. De plus, le programme s'inscrit dans une perspective à long terme et pluridisciplinaire, à travers des projets. Si, pour des questions de commodité et d'efficacité, les protagonistes s'organisent en binôme, ils sont amenés à se réunir plusieurs fois par jour. Il n'existe aucune rivalité entre ces sous-groupes. En ce qui concerne les modes que sont la grande famille et la collégialité contrainte, nous pouvons dire que l'établissement s'y retrouve sur certains points et pas sur d'autres. Sur le plan relationnel, les différents protagonistes ont développé une relation très forte, qui va parfois au-delà du professionnel, comme entre Nadia et Dominique, par exemple. Les échanges sont amicaux et généralement exempts de conflits. La confiance est de mise et les enseignants veillent à instaurer un climat de respect et de bienveillance entre eux. Le leader veille au bien-être de ses collègues et porte autant d'attention à leur profil personnel que professionnel. Malgré tout, le groupe échappe à la dérive du « sur-relationnel » et privilégie la dimension pédagogique et didactique.

La rareté des conflits est une conséquence de l'ouverture à l'opinion des autres et du dialogue. Le travail en collectif est inscrit dans le quotidien de l'école. Les réunions sont structurées et portent sur des objectifs clairs et précis, dont le but est de favoriser l'apprentissage des élèves. Ces moments d'échanges sont consacrés à la planification des journées, à des discussions autour des élèves, à des périodes de formation continue, etc. En plus du travail en amont, les enseignants coopèrent également durant le temps de classe, pratiquent le « team teaching ». Ces temps en commun sont organisés par le directeur et possèdent donc un certain caractère obligatoire. Cependant, l'établissement échappe encore une fois à certaines dérives. Malgré ce fonctionnement inscrit dans l'établissement, les témoignages cités plus haut démontrent l'importance qu'il prend pour les enseignants, qui y accordent beaucoup d'intérêt. En considérant ces différents aspects, nous pouvons constater que l'école observée utilise principalement un mode de travail basé sur la coopération et l'interdépendance. Les aspects professionnels et relationnels occupent une place égale et se complètent.

Les enseignants s'entraident, échangent des conseils et partagent leur expertise. Ils élaborent ensemble des projets, des stratégies, ils cherchent des solutions et portent un regard critique sur leur pratique.

Ils intègrent à leur quotidien des moments plus informels, notamment des repas en commun. L'intérêt envers chaque protagoniste ne porte pas uniquement sur son profil professionnel mais également sur sa personnalité propre, ce qui est particulièrement marqué chez Dominique. Chaque enseignant a le droit de cultiver ses propres opinions et valeurs, malgré une cohésion de groupe très forte. Le leader occupe un double-rôle qui est à la fois d'entraîner et soutenir le collectif, mais également de faire preuve d'humanité. De plus, nous avons pu observer que le leadership présent dans l'établissement est de type coopératif, notamment à travers la place qu'occupe Nadia.

Finalement, compte tenu des éléments présents ci-dessus, nous pouvons considérer que le profil du groupe est celui d'une équipe pédagogique car, comme le définit Perrenoud (2013), il s'agit « d'un groupe constitué partageant un projet, des ressources et parfois la coresponsabilité d'un certain nombre d'élèves ou d'activités pédagogiques », définition à laquelle nous pouvons rajouter la présence d'un leadership distribué. Le collectif parvient, en outre, à éviter certains écueils comme la perte de temps ou le conflit, par le soin apporté à sa structure et au respect de l'individualité de chacun.

## **7.2 Quant au leadership...**

Quant au leadership, à travers les observations et les entretiens menés, nous avons pu constater que le leadership conféré à Dominique provient de son implication dans la création de l'école, mais également de son expertise dans l'enseignement et dans la gestion d'établissements scolaires. Ses tâches sont multiples, qu'elles concernent l'administratif, l'organisation du travail au sein de l'équipe pédagogique ou encore les relations avec l'extérieur. La caractéristique la plus mise en avant chez lui est sa personnalité empathique et à l'écoute des autres.

Nous avons également pu remarquer que le leadership effectué était de type distribué. En plus d'un partage des responsabilités, nous avons observé qu'une enseignante se détachait des autres, en la personne de Nadia. Elle possède elle aussi un statut d'experte et est régulièrement sollicitée par Dominique. La formation qu'elle suit actuellement, en administration et gestion d'institutions de formation, prouve qu'elle occupe peu à peu un rôle de leader.

Gather Thurler (2000) définit plusieurs modalités d'exercice du leadership, que nous allons tenter de mettre en parallèle avec nos observations, à savoir : *le leadership orienté vers la formation ou l'accompagnement ; le leadership orienté vers la culture ; le leadership orienté vers les transactions ; le leadership orienté vers la transformation*. Au premier abord, nous pouvons constater que Dominique s'inscrit dans chacune de ces modalités.

### **Leadership orienté vers la formation ou l'accompagnement**

Dominique possède une formation de base dans l'enseignement, ainsi qu'une formation dans la gestion d'institutions de formation et une autre dans les thérapies. Ces expériences-là, combinées à une pratique de plusieurs années, font de lui une personne-ressource importante pour les enseignants. Dans son travail, les pratiques pédagogiques prennent une grande place et il inscrit l'établissement dans une démarche de formation continue, qu'elle soit menée par lui-même ou par des intervenants extérieurs. Dans le même temps, il accorde un grand soin au bien-être des enseignants et à leur développement professionnel, en particulier les nouveaux arrivants. Par les échanges qu'il favorise durant les concertations en plénum et par les réunions individualisées, il accompagne chaque protagoniste au plus près de ses besoins, en définissant avec lui des objectifs spécifiques.

## **Leadership orienté vers la culture**

La philosophie d'enseignement du directeur apparaît clairement dans la construction de la culture d'établissement. Les enseignants coopèrent, conçoivent le programme à travers une démarche de projet, échangent, analysent leur pratique et recherchent ensemble des solutions. A travers sa manière d'organiser et de structurer le fonctionnement de l'école, ainsi qu'à travers ses compétences sociales, Dominique favorise l'acquisition de valeurs et de croyances propres à l'équipe pédagogique, qui se répercutent ensuite sur le cadre scolaire. Par exemple, les élèves sont quotidiennement encouragés à coopérer et à rechercher des solutions.

## **Leadership orienté vers les transactions**

Nous avons pu constater à de nombreuses reprises l'importance que prend l'organisation du travail pour Dominique. Importance également ressentie par les enseignants. Ces derniers sont répartis sur les différentes tâches, en l'occurrence des projets, en fonction de la phase à laquelle ils appartiennent et de leurs motivations ou compétences. Malgré ce partage des activités, ils sont régulièrement amenés à s'entraider et discutent régulièrement dans le groupe des modalités de ces projets. En dépit de la structure mise en place par le directeur, les enseignants possèdent une certaine liberté d'action et peuvent à tout moment exprimer un désaccord ou provoquer un débat. Il ne s'agit donc pas pour Dominique de mettre des noms sur des grilles-horaires mais bien de co-construire une forme de travail efficace et ordonnée, où chacun peut prendre sa place.

## **Leadership orienté vers la transformation**

Cette dernière modalité semble être la plus mise en avant dans le leadership de l'établissement observé. Le développement professionnel des enseignants est au cœur du fonctionnement de l'équipe pédagogique. A travers les moments de concertation, le visionnage d'extraits vidéo issus de la pratique et les rencontres avec d'autres professionnels, les protagonistes sont amenés à porter un regard critique sur leurs actions, à élaborer de nouvelles stratégies et à acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire. La coopération fait partie intégrante du travail quotidien, à nouveau dans le but d'améliorer les pratiques. L'aspect relationnel est très important et, selon les témoignages, semble être garant de l'efficacité du travail. Le leader est un accompagnateur, un guide, dans un fonctionnement basé sur une co-construction de la culture d'établissement. Nous assistons également ici à une forme de leadership distribué qui, comme le précise Gather Thurler, est l'une des caractéristiques de cette modalité orientée vers la transformation. Chaque individu fait partie intégrante de l'école et y participe de façon active, en partageant ses propres compétences et en bénéficiant de celles des autres. Un climat de confiance et de bienveillance règne entre les enseignants.

### ***7.3 Quant aux gestes professionnels/accompagnement...***

Quant aux gestes professionnels et à l'accompagnement, à travers les observations et les entretiens menés, nous avons pu constater que le directeur adoptait un certain nombre de postures et de gestes professionnels, dont certains apparaissaient plus régulièrement et de façon plus prononcée, comme les gestes d'écoute, de conseil, de soutien et de planification.

Dans notre cadre conceptuel, nous avons considéré que le leader adoptait une posture d'accompagnement, de par ses tâches d'organisation et d'aide à la construction de l'identité professionnelle des enseignants.

Si nous reprenons les trois modalités d'accompagnement proposées par Jorro (2011), à savoir *l'accompagnement comme soutien, appui et cheminement*, nous pouvons mettre en évidence leur alternance, en fonction des situations rencontrées par l'équipe pédagogique.

### **Accompagnement comme soutien**

Dominique guide les enseignants dans la planification des tâches. Il met en place des moments de concertation et construit avec eux le programme des journées d'école. Il organise également chaque semaine des temps consacrés à des réflexions collectives et à la résolution de problèmes. Il accompagne particulièrement les nouveaux enseignants, afin qu'ils puissent s'intégrer à la philosophie de l'établissement.

### **Accompagnement comme appui**

En-dehors des réunions en plénum, le directeur se tient à disposition des enseignants en cas de besoin. Ses multiples expériences font de lui une personne-ressource vers laquelle ces derniers se dirigent facilement pour obtenir des conseils ou des éclaircissements.

### **Accompagnement comme cheminement**

Que cela ait lieu durant les moments de concertation ou lors d'entretiens individuels, Dominique accompagne les enseignants sur le chemin de la réflexion. Il utilise par exemple le travail par thématique, en proposant un point de focalisation pour une réunion spécifique. Il guide les échanges, questionne, relève les éléments pertinents et incite les protagonistes à débattre et à confronter leurs opinions. Il donne des impulsions que ses collègues utilisent ensuite pour faire évoluer leur pratique et leurs conceptions.

En conclusion, si nous nous intéressons brièvement aux postures de l'accompagnant (Biémar & Castin, 2011), nous pouvons dire que Dominique joue à la fois un rôle de conseiller, de guide, de mentor et de coach. En effet, il est amené à donner des conseils, structurer et orienter les échanges, intégrer les nouveaux enseignants et permettre à chacun de se développer professionnellement.

Certaines recherches, comme celle de Lafortune et Martin (2004, cités par Pana-Martin, 2015), montrent que l'accompagnement peut prendre la forme d'un collectif. Les retours effectués par les enseignantes mettent en évidence la façon dont l'équipe pédagogique soutient et enrichit chacun des membres.

## 8 Retour sur le questionnement

Dans ce chapitre, nous entreprendrons de vérifier nos hypothèses de départ, suite à notre questionnement et à la recherche sur le terrain. Notre questionnement s'est organisé autour des concepts de culture d'établissement, travail en collectif, leadership et gestes professionnels.

- I. *Si le leader pratique un leadership de type coopératif ou distribué, avec une autorité négociée entre les membres...*

Nous avons pu constater que les responsabilités étaient partagées entre les protagonistes, en fonction des tâches effectuées ainsi que des compétences de chacun, et qu'une enseignante en particulier occupait un rôle de leader, en plus du directeur de l'établissement. Sa place a été démontrée par le témoignage de Dominique, qui la considère déjà comme une directrice-adjointe. Les autres enseignants lui reconnaissent également ce statut.

- II. *Si le leader pratique un leadership orienté vers la transformation...*

Nous avons pu constater que les actions de Dominique s'inscrivaient dans chacune des modalités, mais plus particulièrement dans un leadership orienté vers la transformation. Sont mis en avant le développement professionnel des enseignants, la coopération – qu'elle ait lieu avant, pendant ou après les périodes d'enseignement – et les relations entre les acteurs. De plus, comme mentionné ci-dessus, le pouvoir tend à être partagé entre les enseignants.

- III. *Si le leader adopte une posture de médiateur et de pisteur, ainsi que les gestes professionnels associés...*

Nous avons pu constater que les postures de traducteur, de médiateur et de pisteurs apparaissaient le plus souvent dans les observations, ainsi que dans les entretiens. Le discours des enseignantes a fait particulièrement émerger les gestes explicatifs, de conseil, de soutien, d'écoute et de planification. L'expertise du directeur permet notamment aux nouveaux enseignants d'assimiler le fonctionnement de l'école. Sa présence, sa disponibilité et son empathie sont très appréciées des autres membres de l'équipe pédagogique, qui se sentent alors soutenus et autorisés à s'exprimer dans leur individualité. Finalement, la structure qu'il apporte à l'organisation leur fournit une aide précieuse et leur permet d'avancer avec efficacité, en étant au clair avec ce qui est attendu d'eux. Le discours de Dominique corrobore celui de ses collègues, car les domaines auxquels il accorde le plus de soin sont effectivement l'organisation, l'écoute, le soutien et l'ouverture aux opinions de chacun. Ces mêmes gestes ont été relevés à plusieurs reprises chez Nadia, qui occupe également un rôle de leader.

- IV. *Si les caractéristiques d'un établissement efficace sont celles que Gather Thurler (2000) développe dans sa recherche...*

Nous avons pu constater que ces différentes caractéristiques étaient présentes dans l'établissement. L'organisation du travail est très structurée mais flexible, et cela offre une sécurité aux enseignants. Chacun peut s'épanouir à l'intérieur de ce cadre et exprimer sa propre individualité. La coopération est l'une des composantes principales de la culture d'établissement et se manifeste autant dans la planification du quotidien scolaire que dans la démarche commune de résolution de problèmes et la formation continue.



Une autre composante concerne l'utilisation du projet comme matrice du programme impliquant les élèves. Une année scolaire se construit donc dans une perspective à plus ou moins long terme, en fonction des projets choisis. L'aspect relationnel occupe une large place dans l'école et se manifeste principalement par une communication empathique et bienveillante entre les enseignants. La philosophie de l'établissement favorise le développement professionnel des protagonistes. Ainsi, la pratique réfléchie est régulièrement utilisée, que cela soit à travers des situations rapportées du quotidien ou des extraits vidéos. Relier la théorie et la pratique est l'un des objectifs du directeur.

V. *Si le mode de travail au sein de l'équipe enseignante fonctionne sur le principe d'une relation professionnelle basée sur la coopération et l'interdépendance...*

Nous avons pu constater que l'établissement travaille principalement selon le mode de la coopération. Les enseignants ont développé une vraie relation de confiance. Ils s'entraident, se conseillent, cherchent ensemble des solutions. Dans le même temps, ils partagent aussi souvent que possible des moments plus conviviaux, notamment des repas en commun. Ils effectuent la majeure partie de leurs tâches soit en plénum, soit en binôme, dans une réelle démarche de coopération. Chacun est libre d'exprimer ses opinions et d'affirmer sa personnalité. Le rôle principal du directeur est d'organiser le travail de l'équipe pédagogique, tout en offrant un accompagnement collectif ou plus individualisé. L'écoute et la proximité avec ses collègues sont très valorisées par lui-même.

En considérant ces différents éléments retrouvés tout au long de la littérature que nous avons convoquée dans notre partie théorique, tels que la culture d'établissement, le leadership et les gestes professionnels, nous pouvons affirmer que...

- I. Le leader pratique un leadership distribué et orienté vers la transformation, en adoptant principalement une posture de traducteur (gestes explicatifs), de médiateur (gestes de conseil/soutien/écoute) et de pisteur (gestes de planification).
- II. L'école choisie présente les caractéristiques d'un établissement efficace, tel que décrit par Gather Thurler (1994).
- III. Le mode de travail au sein de l'équipe pédagogique fonctionne sur le principe d'une relation professionnelle basée sur la coopération et l'interdépendance.

En conclusion, nous pouvons poser le constat que le leadership a une influence sur la construction d'une culture d'établissement efficace de type coopératif, à condition qu'il soit distribué, orienté vers la transformation et manifesté principalement à travers une posture de traducteur, de médiateur et de pisteur. Ses effets s'observent dans l'efficacité du travail des enseignants, des rapports cordiaux et bienveillants, une grande entraide, une démarche orientée vers l'avenir et un processus continu de développement professionnel.

## 9 Conclusion

Dans cette dernière partie, nous effectuerons un retour sur ce travail. Dans le but d'ouvrir les perspectives de recherche, nous mentionnerons quelques pistes susceptibles de prolonger la question de départ. Parce que le choix de ce sujet a été motivé par des intérêts bien spécifiques, nous développerons enfin quelques enjeux auxquels il répond.

### 9.1 Prolongement

Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi d'observer les effets du leadership sur la coopération entre les enseignants à travers les gestes professionnels. Nous avons pu relever un certain nombre d'informations nous permettant de corroborer les éléments identifiés dans la théorie. Cependant, avec du recul, nous pensons que d'autres facteurs pourraient être pris en compte. Certaines études, comme celle de Rosenholtz (1989b, citée par Gather Thurler, 2000) tendent à montrer qu'un mode de travail axé sur la collaboration apparaît plus souvent dans des petits groupes que dans un ensemble. Il se pourrait donc que la taille de l'établissement ait une influence sur le mode de travail utilisé. La pédagogie pratiquée pourrait également avoir un impact sur la coopération. Dupriez (2007) pose comme hypothèse qu'un dispositif traditionnel et cloisonné encouragera moins l'enseignant à aller vers les autres qu'un fonctionnement davantage axé sur le projet et l'interdisciplinarité. Comme nous l'avons mentionné dans notre problématique, Dupriez (2010) formule son hypothèse comme suit : « Plus un établissement (ou un système scolaire) définit ses objectifs en termes d'éducation, valorise l'appropriation de savoirs contextualisés et développe des dispositifs pédagogiques laissant de la place aux apports des élèves, plus cet établissement (ou ce système) s'appuiera sur du travail collectif et de la coopération entre enseignants ». Finalement, les nombreuses études récentes s'étant intéressées à la problématique de la présence, recensées par Cuddy (2015) nous inciteraient à nous pencher plus spécifiquement sur son influence au sein d'un groupe. Cette dernière permettrait en effet d'inspirer davantage la confiance et l'intérêt chez l'interlocuteur (Cuddy, Wilmuth & Thornley, cités par Cuddy, 2015).

Afin d'affiner les résultats de notre recherche, il serait pertinent de comparer différents établissements présentant une forte coopération, afin d'évaluer les similitudes et différences entre eux et avec l'école observée. Il serait également intéressant d'étudier un établissement présentant un fonctionnement plus individualiste.

Finalement, les entretiens nous ont permis de constater que ces multiples moments en collectif semblaient être perçus comme des apports par les enseignants. Nous pourrions donc envisager de nous pencher sur la thématique du développement professionnel et de la mettre en parallèle avec les gestes professionnels du leader. Dans le même ordre d'idée, les enseignants nouvellement arrivés dans l'établissement pourraient servir d'échantillon.

En dépit des divers facteurs énoncés ci-dessus, qui pourraient être pris en compte pour expliquer des résultats si proches de l'idéal présenté dans la théorie, nous formulons l'hypothèse qu'il pourrait y avoir un simple effet de la personnalité du directeur et des enseignantes présentes depuis le début, qui se complèteraient particulièrement bien. Un autre établissement comprenant le même type de pédagogie et le même effectif ne fonctionnerait peut-être pas pour autant de cette façon. Une telle situation ne serait pas un cas unique, comme le démontre l'étude de Périsset (2016), qui met également en lumière une dynamique particulièrement efficace entre les membres de l'équipe enseignante observée. Il nous paraît également intéressant de porter un regard sur les conditions d'embauche. Dans un tel contexte, le directeur possède une grande liberté quant au choix des enseignants qu'il souhaite accueillir dans son équipe pédagogique. Nous pouvons supposer que les personnalités choisies se rapprochent de très près des valeurs du chef de l'établissement.

Grossen (1999), qui a effectué des recherches sur les dynamiques intra- et intergroupes, met justement en évidence l'importance de l'identité de groupe, qui passe par le partage de certaines normes et valeurs communes.

## **9.2 Conclusion finale**

Au terme de cette recherche, nous souhaitons rappeler les enjeux cachés derrière le travail en collectif des enseignants. Nous avons constaté au début de ce travail que, bien que fortement encouragée par les prescriptions, cette manière de faire n'était pas très répandue dans les établissements et inspirait certaines réticences. Nous avons donc décidé de nous intéresser à un établissement paraissant, au premier abord, pratiquer une forme de coopération et avons cherché à en extraire les causes. Notre angle d'approche s'est porté sur le leadership et les gestes professionnels tels que décrits dans la littérature. Nous avons inscrit ces éléments dans des grilles d'observations et d'entretiens, afin de les analyser à l'aune de ce que disent les écrits scientifiques que nous avons étudiés dans la partie théorique de notre mémoire. Nous avons pu remarquer que l'école choisie favorisait effectivement la coopération entre les enseignants et que ce fonctionnement était influencé par certaines caractéristiques présentes chez le leader ainsi que par certains types de gestes professionnels.

### **9.2.1 Apports de la recherche à la connaissance du travail en collectif, du leadership et des gestes professionnels**

Comme nous avons pu le constater, le travail en collectif est un concept complexe qui dépend de nombreux facteurs. Parmi ces derniers, nous retrouvons : la liberté de choix ; l'élaboration d'objectifs communs ; l'ouverture au changement ; la mise en commun des compétences de chacun ; le climat relationnel. Cette forme de travail est l'une des composantes caractérisant un établissement dit « efficace » (Gather Thurler, 1994), au même titre qu'une organisation flexible, une démarche de projet orientée vers l'avenir et un esprit constamment tourné vers l'apprentissage.

Nous avons remarqué que ces deux concepts laissent également une large place au leadership, en particulier un leadership de type coopératif (Gather Thurler, 2000). Forte de ce constat, nous avons décidé d'observer nous-même l'impact de ce dernier sur le travail en collectif. Mais il nous fallait trouver un moyen concret de le faire. Les recherches de Gather Thurler présentent plusieurs modalités d'exercice du leadership. Cela nous a donc conduit à chercher un outil permettant d'identifier les actions posées par le leader. C'est alors que nous avons découvert le travail de Pana-Martin et le concept de « geste professionnel », élaboré par Jorro (1998) dans le cadre de la formation à l'enseignement. Selon nous, un leader peut en effet être considéré, d'une certaine façon, comme un accompagnateur. Ce dernier est souvent amené à guider les enseignants, en particulier les nouveaux arrivants. De plus, les recherches de Rosenholtz (1989b, citée par Gather Thurler, 2000) montrent que le leader tend à influencer les pratiques des enseignants. Il nous semblait donc possible de lier les deux. En outre, cette nomenclature offre au chercheur la possibilité de classer les différentes actions observées de façon précise et concrète. Il est ensuite aisé de repérer les gestes les plus présents et de les lier à la théorie, comme nous l'avons fait avec la littérature sur le travail en collectif.

Nous pouvons donc dire que le leadership influence la collaboration au sein d'une équipe enseignante. Et il est possible de l'observer et de l'analyser sous l'angle des gestes professionnels.

### **9.2.2 Apports méthodologiques**

Comme expliqué plus haut, nous nous sommes largement inspirée du travail de Pana-Martin (2015), pour élaborer nos outils méthodologiques. Nous avons procédé en deux étapes : l'observation filmée d'un moment de travail en collectif, suivie d'entretiens portant sur ces mêmes observations. Chacun de ces moments a été analysé à travers des grilles précises nous permettant de mettre directement en parallèle les pratiques et la théorie.

Nous remarquons que cette manière de procéder peut se révéler très efficace. La première partie n'impose aucune exigence aux individus observés. Ils ont la possibilité d'évoluer librement dans leur environnement habituel. Ceci permet au chercheur, à condition qu'il ait instauré un climat de confiance au préalable et qu'il sache se mettre un peu en retrait, de capturer des instants authentiques. Avant même de bénéficier d'un retour des participants, il est déjà possible de s'imprégner de l'atmosphère du groupe et d'identifier ses enjeux ainsi que les types d'interactions présentes à l'intérieur. Le premier tri et classement d'informations entrepris suite à ces observations aide alors le chercheur à sélectionner les éléments lui paraissant les plus pertinents et qu'il souhaite soumettre aux membres. Quant aux entretiens, ils offrent la possibilité aux individus d'exprimer leur ressenti et de compléter les premières informations. Ceci se fait dans un contexte de mise à distance, puisque les participants ne sont plus dans l'action mais observe celle qui s'est déroulée précédemment, lui insufflant une plus grande objectivité. Dans notre cas, l'habitude d'analyser des vidéos les mettant en scène s'est clairement manifestée chez les enseignantes et le directeur. En effet, les extraits présentés n'ont souvent été que de petites impulsions donnant matière à des remarques et à des réflexions dépassant largement le cadre de leurs contenus. Les commentaires reçus ont donc été riches et détaillés.

Ceci nous permet donc de mettre en avant les avantages de la recherche dit « qualitative » (Dumez, 2012) qui, malgré son utilisation dans un contexte très restreint, nous a permis de récolter beaucoup d'informations, que nous avons pu mettre en lien avec la théorie. Cette approche favorise le dialogue et donne la possibilité de questionner les premières observations et d'approfondir les éléments importants. Malgré le petit échantillon choisi, nous pouvons démontrer que l'équipe pédagogie pratique le travail en collectif et que ce dernier est influencé par certains gestes du directeur/leader. Même s'il serait difficile d'affirmer que toutes les écoles pourraient adopter cette façon de travailler, nous avons ici un exemple d'un groupe qui fonctionne et de ce qu'il met en place pour que cela fonctionne.

Malgré tout, nous relevons ici ce qui s'est présenté comme notre propre limite dans le cadre d'une approche qualitative : l'analyse et le découpage d'une si grande masse d'informations. Il n'est pas aisé de prendre en compte chaque élément observé et un certain « deuil » est nécessaire. Nous devons prendre ce qui nous paraît le plus pertinent et lâcher prise sur le reste. Mais il n'est alors pas impossible d'oublier un élément d'importance. Cette même difficulté se retrouve lors des entretiens. Il faut poser les bonnes questions et « sentir » quand une remarque mérite d'être approfondie ou orientée vers une autre question. Une certaine incertitude demeure donc tout au long du processus.

### **9.2.3 Apports pratiques**

Cette recherche nous permet finalement de mettre en exergue quelques éléments pouvant être utiles à la pratique.

Elle nous incite d'abord à questionner la place du travail en collectif dans les réformes scolaires. Au bout de toutes ces années, force est de constater qu'il n'occupe toujours pas une place incontournable dans les établissements. Certaines raisons sont avancées par Perrenoud (1994), comme le manque d'utilité, la perte de temps et l'affaiblissement de l'identité professionnelle.

Cependant, nous pouvons relever des critères de réussite qui peuvent le favoriser. En premier lieu, nous retrouvons la liberté de choix. Dans les établissements pratiquant efficacement la collaboration, les enseignants se sont constitués en groupes de travail car ils y ont perçu une utilité et un besoin. Ce rassemblement fait sens pour eux et il se construit autour d'objectifs communs. Nous nous permettons donc de porter un regard critique sur le caractère « obligatoire » de ces réformes. Certes, un monde professionnel idéal devrait n'être constitué que d'individus pratiquant avec enthousiasme et rigueur un travail en collectif de tous les instants. En considérant la multiplicités des personnalités et des visions portées par les individus, il nous semble difficile de prétendre atteindre cet idéal. Cependant, il nous paraît important qu'un établissement souhaitant favoriser la collaboration se penche sérieusement sur la façon de la rendre nécessaire et enrichissante aux yeux des acteurs. Sinon, cela pourrait se révéler difficilement envisageable sur le long terme et dans une optique d'efficacité. Au-delà de l'utilité, notre recherche met encore en évidence, à l'image de bien d'autres, la nécessité de créer un climat de confiance et de respect mutuel. L'aspect relationnel est en effet un autre garant d'un travail en équipe efficace et durable.

Le leader peut avoir un grand impact sur cette organisation. Ce qui ressort de notre recherche est le besoin pour les enseignants d'avoir un directeur avant tout humain, tourné vers les autres et à l'écoute. Mais ces derniers apprécient également d'être accompagnés, guidés. Un grand besoin de structure se fait enfin ressentir. Un leader efficace devrait donc utiliser en majorité des gestes d'écoute, de conseil, de soutien et de planification. Son action devrait être orientée sur le développement professionnel des enseignants. Selon les recherches de Gather Thurler (2000), un leadership distribué renforce encore une culture d'établissement efficace. Nous avons pu le constater dans notre propre travail.

Outre la relation directeur/enseignants, nous pourrions également nous intéresser à la relation enseignant/élèves. Puisque ce dernier occupe en quelque sorte un rôle de leader, nous posons l'hypothèse que les gestes mis en évidence ci-dessus seraient également susceptibles d'améliorer l'atmosphère de la classe et de contribuer à instaurer un climat de collaboration entre les élèves et avec l'enseignant.

En résumé, le projet de notre recherche fournit divers apports, qu'ils émergent des parallèles conceptuels effectués, des outils utilisés ou des résultats obtenus, qui permettent de porter un éclairage particulier sur les pratiques collaboratives au sein des établissements scolaires. Au vu de l'évolution des pratiques enseignantes, de l'hétérogénéité croissante des élèves et des compétences toujours plus nombreuses qu'exigent la profession, le travail en collectif nous paraît être un enjeu de taille pour les prochaines années.

## 10 Références bibliographiques

Alin, C. (2010a). Gestes professionnels et transmission de l'expérience. In D. Loizon, D. (Ed.). *Le conseil en formation. Regards pluriels*. Dijon : CRDP de Bourgogne.

Alter, N. (2009). *Donner et prendre*. Paris: La Découverte.

Biémar, S. et Castin, J. (2011). La posture singulière d'un pair accompagnateur. In E. Charlier & S. Biémar (Eds.). *Accompagner un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck.

Borges, C. & Lessard, C. (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme ? In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagoud & M. Tardif (Eds.). *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes* (pp.61-74) Bruxelles: de Boeck Universités.

Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1970). *La Reproduction : Eléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Editions de Minuit.

Cantón Mayo, D.I. (2005). La qualité de l'établissement. In J.-F. Marcel & T. Piot (Eds.). *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace des enseignants* (pp. 57-70). Lyon : Institut national de recherche pédagogique.

Cuddy, A. (2015). *Montrez-leur qui vous êtes. Modifier votre attitude corporelle pour atteindre vos rêves*. Paris : Marabout.

Davel, E. & Tremblay, D.-G. (2011). *Formation et apprentissage organisationnel*. Québec : Presses de l'université du Québec.

Direction de l'Enseignement Primaire. (1994). *Individualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble, placer les enfants au cœur de l'action pédagogique, trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise. Texte d'orientation*. Genève : Département de l'Instruction Publique, Direction de l'Enseignement Primaire.

Dumay, X. (2009). La coordination locale du travail enseignant : une approche par le cadrage, *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 72, 4-36.

Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'Aegis*, 7, 47-58.

Dupriez, V. (2005). Le travail collectif comme forme de coordination locale : significations et limites. In J.-F. Marcel & T. Piot (Eds.). *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace des enseignants* (pp. 31-43). Lyon : Institut national de recherche pédagogique.

Dupriez, V. (2007). Quelles relations entre les formes organisationnelles et les formes de l'action éducative au sein des établissements ? In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagoud & M. Tardif (Eds.). *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes* (pp.21-34) Bruxelles: de Boeck Universités.

Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, 7, 1-13.

Gather Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? *Revue française de pédagogie*, 109, 19-39. DOI: 10.3406/rfp.1994.1244

Gather Thurler, M. (1996 a). Innovation et coopération entre enseignants : liens et limites, In Bonami, M. et Garant, M. (Eds.). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*. Bruxelles : De Boeck.

Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. France : ESF éditeur.

Gather Thurler, M. & Perrenoud, Ph. (1991). L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens ! In Société Suisse de Recherche en Education (SSRE). *L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre ?* Lucerne, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen, pp. 75-92.

Grossen, M. (1999). Collaboration et travail pluridisciplinaire. *Actualités psychologiques*, (6), 55-76.

Haute école pédagogique (01.10.18). Référentiel de compétences. Document interne à l'institution. St-Maurice et Brig: HEP-VS.

Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *Revue En question*, 19, 1-19.

Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Jorro, A. (2004). *Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociations*. In *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?* Actes du colloque de l'AIRDF. Québec. [http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium\\_Bucheton/Jorro.pdf](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Bucheton/Jorro.pdf)

Jorro, A. (2011). Accompagner les équipes enseignantes : soutien, appui ou cheminement. *Revue trimestrielle de l'association française des administrateurs de l'éducation*, (2), 71-77.

Lator, C. (2007). La collaboration entre enseignants, facteur de réussite scolaire. Une équation non-évidente. In Frenay, M. & Dumay, X. (dir.), *Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer*. Belgique : Presses universitaires de Louvain.

Lator, C. (2010). Moments de coopération entre enseignants : entre logiques institutionnelles, organisationnelles et professionnelles. *Travail et formation en éducation*, 7, 1-16.

Lator, C., Bonami, M. & Garant, M. (2007). Pratiques de concertation et production collective de savoirs pédagogiques au sein d'établissements scolaires. In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagoud & M. Tardif (Eds.). *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes* (pp.143-156) Bruxelles: de Boeck Universités.

Marcel, J.-F. (2005). Analyse de l'espace professionnel de l'enseignant du primaire en France. In J.-F. Marcel & T. Piot (Eds.). *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace des enseignants* (pp. 191-204). Lyon : Institut national de recherche pédagogique.

Marcel, J.-F., Dupriez, V. & Périsset Bagnoud, D. (2007). Introduction. Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagoud & M. Tardif (Eds.). *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes* (pp.7-17) Bruxelles: de Boeck Universités.

Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre : le rapport au savoir dans la classe*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Merini, C. (2007). Les dynamiques collectives dans le travail enseignant : du mythe à l'analyse d'une réalité. In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagoud & M. Tardif (Eds.). *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes* (pp.35-47) Bruxelles: de Boeck Universités.

Merini, C. & Ponté, P. (2009). Le travail conjoint à l'école : exploration des modalités d'action. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42 (2), 43-65. DOI:10.3917/lse.422.0043

Pana-Martin, F. (2015). *Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants en situation d'accompagnement individualisé* (Thèse de doctorat inédite). Conservatoire national des arts et métiers.

Paul, M. (2009a). L'accompagnement : d'un dispositif social à une pratique relationnelle spécifique. In J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.C. Ruano-Borbalan (Eds.). *L'Encyclopédie de la formation*. Paris : PUF.

Périsset Bagnoud, D. (2005). Le travail collectif, enjeu du processus de professionnalisation de l'enseignement ? In J.-F. Marcel & T. Piot (Eds.). *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace des enseignants* (pp. 45-56). Lyon : Institut national de recherche pédagogique.

Périsset Bagnoud, D. (2007). Les référentiels de compétences, profils attendus de la professionnalité enseignante. Acteurs et points de vue en Suisse romande. In L. Talbot & M. Bru (Ed.), *Des compétences pour enseigner : de l'objet social à l'objet de recherche* (pp. 87-104). Rennes : Presses Universitaires.

Perrenoud, Ph. (1992). Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes. *Cahiers pédagogiques*, (306), 49-55.

Perrenoud, Ph. (1993). Décloisonnement des classes et travail en équipe pédagogique. *L'Ecole Valdôtaine*, (20), 3-10.

Perrenoud, Ph. (1994). Travailler en équipe pédagogique, c'est partager sa part de folie. *Cahiers pédagogiques*, 325, 68-78.

Perrenoud, Ph. (1997). Réfléchir ou agir ensemble ? *Educateur*, 12, 8-11.

Perrenoud, Ph. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Issy-les-Moulineaux : ESF.

Perrenoud, Ph. (2013). Apprendre à travailler équipe, c'est développer plus d'une compétence. *Profesorado : Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (3), 134-149.

Perrenoud, Ph. et Montandon, C. (1989). Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs. *Revue française de pédagogie*, 89, 110-112.

Piot, T. (2005). Introduction. L'extension de l'espace professionnel enseignant. In J.-F. Marcel & T. Piot (Eds.). *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace des enseignants* (pp. 17-26). Lyon : Institut national de recherche pédagogique.

Piot, T. (2005). Le travail entre enseignants hors de la classe à l'école élémentaire : la place des pratiques informelles. In J.-F. Marcel & T. Piot (Eds.). *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace des enseignants* (pp. 105-118). Lyon : Institut national de recherche pédagogique



Poirel, E. et Yvon, F. (2012). Le leadership distribué : l'épreuve des réformes éducatives. In S. Blain, L. Deblois, N. Rousseau, P. Ruest & M. Théberge (Eds). La gestion et l'appropriation du changement en éducation. *Education et francophonie*, XL (1), 94-118.

Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (2007). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Mardaga.

Spillane, J.P., Halverson, R.R. & Diamond, J. B. (2008). Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située. *Education et sociétés*, 1 (21), 121-149. DOI : 10.3917/es.021.0121

Tardif, M. (2005). Préface. Evolution de la scolarisation et développement du travail enseignant hors de la classe. In J.-F. Marcel & T. Piot (Eds.). *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace des enseignants* (pp. 9-13). Lyon : Institut national de recherche pédagogique.

Tardif, M. (2007). Conclusion. Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants. In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagoud & M. Tardif (Eds.). *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes* (pp.171-179) Bruxelles: de Boeck Universités.

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.

Tavignot, P., Thémines, J.F. & Buhot, E. (2017). Intentions de formation et dimension collective du travail des enseignants débutants. In T. Piot & J.-F. Marcel (Eds.). *Changements en éducation. Intentions politiques et travail enseignant* (pp. 37-55). France : Octarès Editions.

Vité, A.P. & Vité, L. (2007). Nouvelles formes de pratiques enseignantes à Genève : une étude de cas. In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagoud & M. Tardif (Eds.). *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes* (pp.103-115) Bruxelles: de Boeck Universités.

Zay, D. & Gonnin-Bolo, A. (1995). *Établissements et partenariats. Stratégies pour des projets communs, Actes du Colloque des 14, 15 et 16 janvier 1993*. Paris:INRP.

## **10.1 Table des tableaux**

Tableau 1: Différences entre culture de coopération et collégialité contrainte, tiré de Gather Thurler, 1994, p.33 .....	24
Tableau 2: Dimensions du travail en collectif, récapitulatif.....	26
Tableau 3: Postures et gestes professionnels, tiré de Pana-Martin, 2015, p.51 .....	36
Tableau 4: Compétences générales dans l'accompagnement, tiré de Pana-Martin, 2015, p.102 .....	39
Tableau 5: Dimensions du leadership, des gestes professionnels et de l'accompagnement, récapitulatif.....	41
Tableau 6: Echantillon des enseignants du terrain de recherche.....	45

## **10.2 Annexes**

Annexe I : Tableau des observations.....	91
Annexe II : Tableau des entretiens.....	92
Annexe III : Grilles de planification Hazu.....	97

Annexe I : tableau des observations

Postures du leader	Gestes professionnels	Éléments observés (avec temps d'observation)		Réactions des enseignants, effets	Réactions du directeur, intentions
Posture de traducteur	Geste de désignation				
	Geste explicatif				
	Geste d'institutionnalisation				
Posture de médiateur	Geste de reliance				
	Geste de soutien				
	Geste de conseil				
	Geste d'écoute				
Posture de pisteur	Geste de planification				
	Geste de recherche de traces				
	Geste de contrôle				
Posture de régulateur	Geste de mise en rapport				
	Geste de valorisation				
	Geste d'ajustement				
Posture de contradicteur	Geste de questionnement				
	Geste de problématisation				
<b>Aspects symboliques</b>		<b>Aspects opératoires</b>			

## Annexe II : tableau des entretiens

Vidéos	Ce que je veux mettre en évidence	Questions	
<p>Vidéo 1</p> <p>04 :45 -&gt; 06 :00</p>	<p>Arrivée du directeur + emplacement</p> <p>Mise en place du groupe de travail</p> <p>Démarrage de la matinée</p>	<p>Comment es-tu devenu le directeur de cette école ?</p> <p>Comment te vois-tu en tant que leader ?</p> <p>Est-ce que les réunions sont obligatoires ? Quelle importance accordes-tu à ces réunions ? Quelle est la fréquence de ces réunions ?</p> <p>Comment prépares-tu les réunions ? Qu'est-ce qui est important pour toi ?</p> <p>Comment considères-tu votre manière de travailler ?</p> <p>→ Comment la favorises-tu ?</p> <p>De quoi as-tu besoin pour bien travailler ?</p> <p>Que peux-tu dire de la place que tu prends parmi les enseignants (posture) ?</p> <p>Comment considérez-vous votre manière de travailler ?</p> <p>→ Comment est-elle favorisée/ mise en place ?</p> <p>De quoi avez-vous besoin pour bien travailler ?</p> <p>Que pensez-vous de la place de Dominique parmi vous (posture) ? Comment le définiriez-vous en tant que leader ?</p>	<p><i>Wie sieht ihr eure Arbeitsweise?</i></p> <p>→ <i>Wie wird sie umgesetzt?</i></p> <p><i>Was braucht ihr, um gut zu arbeiten?</i></p> <p><i>Was haltet ihr von Dominique's Platz unter euch (Attitüde)? Wir würdet ihr ihn als Leader definieren?</i></p>
<p>Vidéo 2</p> <p>00 :15 -&gt; 01 :00</p>	<p>Mise en place du programme de la matinée</p> <p>→ Place de Dominique</p> <p>Organisation</p> <p>Lien Nadia – Dominique</p>	<p>Quelle importance à l'organisation du travail pour toi ?</p> <p>Pour quelle raison as-tu organisé le planning avec Nadia ?</p> <p>Que peux-tu dire sur ta manière d'agir, d'être ?</p> <p>Comment veux-tu que les enseignants se sentent lorsqu'ils travaillent avec toi ? Que fais-tu ?</p> <p>Comment vous sentez-vous en présence de Dominique ? Que pouvez-vous dire sur sa manière d'agir, d'être ?</p> <p>Que pensez-vous de la présentation d'un programme détaillé chaque jour ? Comment cela influence-t-il votre travail ?</p>	<p><i>Wie fühlt ihr euch in Dominique's Gegenwart?</i></p> <p><i>Was könnt ihr über seine Art zu handeln, zu sein sagen?</i></p> <p><i>Was haltet ihr davon, jeden Tag ein detailliertes Programm zu haben? Wie beeinflusst das eure Arbeit?</i></p>

01 :00 -> 03 :30	Place d'un projet déjà commencé comme modèle Place de Dominique dans l'échange (mène) Implication de Dominique dans les projets	Que pensez-vous de l'utilisation d'un projet-modèle comme exemple ?	<i>Was haltet ihr von einem Modellprojekt als Beispiel?</i>
17 :55 -> 19 :00	Place d'un projet déjà commencé comme modèle Dominique s'assure que tout le monde ait compris. Intervention de Nadia	<i>Que penses-tu de ton attitude durant ce moment ?</i> Que pensez-vous de l'attitude de Dominique durant ce moment ?	<i>Was haltet ihr von Dominique's Attitüde in diesem Moment?</i>
20 :30 -> fin	Organisation apprenante Place des ressources extérieures (vidéos)	<i>Pourquoi utilises-tu des vidéos ?</i> Que vous apporte le visionnage de vidéos ? Que pensez-vous de cette manière de travailler ?	<i>Was bringt euch das Ansehen von Videos? Was haltet ihr von dieser Arbeitsweise?</i>
Vidéo 3			
04 :00 -> 06 :00	Prise de notes de Dominique (traces) Mise en parallèle du modèle et d'un projet fait l'année précédente Place de Dominique dans l'échange (mène), place des autres enseignants (écoutent)	<i>Que penses-tu de ton attitude durant ce moment ?</i> Que pensez-vous de l'attitude de Dominique durant ce moment ?	<i>Was haltet ihr von der Dominique's Attitüde in diesem Moment?</i>
06 :40 -> 08 :00	Place de Dominique et des autres enseignants Planification de la suite (projets / modèle) Organisation rigoureuse du travail		
09 :50 -> 12 :00	Utilisation d'Hazu (garder des traces) Partage des tâches Vérification de l'approbation de chaque enseignant, prise en compte des avis	<i>Comment s'effectue la répartition des tâches ? Qu'est-ce que cette manière de faire vous apporte ?</i> <i>Que penses-tu de l'utilisation d'Hazu ?</i> Comment s'effectue la répartition des tâches ? Qu'est-ce que cette manière de faire vous apporte ? Que pensez-vous de l'utilisation d'Hazu ?	<i>Wie werden die Aufgaben verteilt? Was bringt euch diese Art, Arbeit zu organisieren?</i> <i>Was haltet ihr davon, Hazu zu benutzen?</i>
12 :00 -> 12 :50	Planification de la suite de la matinée, en tenant compte de l'heure (découpage des tâches)		

	Liens avec le modèle dessiné au tableau (référence)	<p>Que penses-tu de cette manière d'organiser la matinée (avec découpage du temps, deadlines) ?</p> <p>Que penses-tu de l'utilisation du temps ?</p> <p>Que pensez-vous de cette manière d'organiser la matinée (avec découpage du temps, deadlines) ?</p> <p>Que pensez-vous de l'utilisation du temps ?</p>	<p>Was haltet ihr von dieser Art der Organisation des Vormittags (mit Zeiteinteilung, Fristen)?</p> <p>Was haltet ihr von der Nutzung der Zeit?</p>
<p>Vidéo 6</p> <p>00 :30 -&gt; 04 : 00 05 :00 -&gt; 07 :00 (à parcourir) 08 :40 -&gt; 10 :18</p> <p>21 :15 -&gt; fin</p>	<p>Travail du groupe sans le directeur Place de Nadia parmi les autres, implication, accompagnement</p> <p>Planification de la suite du programme Mise en lien avec un nouveau schéma au tableau (structure) Place de Dominique (mène, récolte les informations et les inscrit au tableau)</p>	<p>Comment agis-tu face à des conflits ?</p> <p>Quelle place occupe Nadia au sein du groupe, face à toi ?</p> <p>Est-ce un hasard si Nadia passe vers chaque groupe ou est-ce qu'il s'agit de l'une de ses tâches (médiatrice) ?</p> <p>Comment s'organise le travail en l'absence de Dominique ?</p> <p>Comment exploitez-vous les moments de concertation durant les phases de travail ?</p> <p>De quoi avez-vous besoin pour bien travailler ensemble ?</p> <p>Que faites-vous en cas de conflits ?</p> <p>Quelle place occupe Nadia au sein de votre groupe ?</p> <p>Est-ce un hasard si Nadia passe vers chaque groupe ou est-ce qu'il s'agit de l'une de ses tâches (médiatrice) ?</p>	<p>Wie ist die Arbeit in Dominique's Abwesenheit organisiert?</p> <p>Wie nutzt ihr die Gruppenmomente während der Arbeitsphasen?</p> <p>Was braucht ihm, um gut zusammenzuarbeiten?</p> <p>Was tut ihr im Konfliktfall?</p> <p>Was ist Nadias Platz in eurer Gruppe?</p> <p>Ist es ein Zufall, dass Nadia zu jeder Gruppe geht oder ist es eine ihrer Aufgaben (Mediatorin)?</p>
<p>Vidéo 7</p> <p>00 :25 -&gt; 02 :00</p> <p>19 :45 -&gt; 21 :00</p>	<p>Organisation des informations, structure Place de Dominique (mène, organise les infos)</p> <p>Echanges Dominique – Nadia</p>	<p>Comment te positionnes-tu par rapport aux enseignants (hiérarchie) ?</p> <p>Comment vous sentez-vous face à la présence de Dominique ? Comment ressentez-vous la hiérarchie ?</p> <p>Que pensez-vous de la place de Dominique (mène la discussion, la structure...)</p> <p>Que penses-tu de ta manière d'interagir avec Nadia ?</p> <p>Que pensez-vous de la manière d'interagir entre Dominique et Nadia ?</p>	<p>Was haltet ihr von Dominique's Gegenwart? Was haltet ihr von der Hierarchie?</p> <p>Was haltet ihr von Dominique's Platz (leitet die Diskussion, die Struktur....)</p> <p>Was haltet ihr von der Art und Weise, wie Dominique und Nadia interagieren?</p>

<p>Vidéo 8</p> <p>06 :50 -&gt; 08 :30</p> <p>11 :20 -&gt; 12 :10</p> <p>19 :00 -&gt; 19 :50</p>	<p>Organisation minutieuse des premières journées d'école (heure par heure)</p> <p>Planification du reste de la semaine</p> <p>Planification de la suite de la matinée, en tenant compte de l'heure (découpage des tâches)</p> <p>Proposition d'accompagnement de certains enseignants par le directeur</p> <p>Prise en compte des besoins des enseignants</p>	<p><b>Penses-tu que tu laisses une certaine liberté d'action aux enseignants ?</b></p> <p>Avez-vous l'impression d'avoir une certaine liberté d'action dans votre travail ?</p>	<p><i>Habt ihr das Gefühl, dass ihr eine gewisse Handlungsfreiheit in Ihrer Arbeit haben?</i></p>
<p>Vidéo 11</p> <p>00 :00 -&gt; 02 :00</p> <p>Vidéo 18</p> <p>00 :00 -&gt; 02 :00</p>	<p>Directeur = enseignant</p> <p>Nadia = enseignante</p> <p>Place de Nadia (mène, conseille)</p>	<p><b>Comment passes-tu d'un rôle à l'autre ?</b></p> <p>Noémie : sens-tu une différence entre le moment où Dominique est « directeur » et celui où il est « enseignant » ?</p>	<p><i>Noémie : Fühlst du einen Unterschied zwischen Dominique als "Schulleiter" und Dominique als "Lehrer"?</i></p>
<p>Vidéo 5</p> <p>04 :45 -&gt; 06 :10</p> <p>Vidéo 12</p> <p>00 :00 -&gt; 04 :00</p> <p>21 :30 -&gt; 22 :00</p> <p>Vidéo 21</p> <p>00 :00 -&gt; 02 :00</p> <p>Vidéo 22</p> <p>00 :00 -&gt; 02 :00</p>	<p>Accompagnement des nouvelles enseignantes par Dominique (conseils, mise à jour...)</p> <p>Travail des nouvelles enseignantes, en duo</p> <p>Planification des premiers jours</p> <p>Nadia = enseignante</p>	<p><b>Que mets-tu en place pour aider les nouveaux enseignants à s'intégrer dans l'école ?</b></p> <p>Comment vous sentez-vous dans ces débuts à B. ? Est-ce que la façon d'agir de Dominique vous apporte quelque chose ?</p>	<p><i>Was haltet ihr von diesem Debüt in B.? Bringt euch Dominique's Handlungsweise etwas?</i></p>

16 :00 -> 18 :00	Accompagnement de Leila sur un projet déjà commencé par Nadia		
Vidéo 17 00 :00 -> 03 :00	Repas en commun Atmosphère détendue Suite du travail, planification de l'après-midi Place de Nadia	<p>Que penses-tu de ces moments de repas en commun ? Il arrive que tu questionnes les enseignants sur un sujet personnel... Quelle est l'importance de ce genre d'échanges pour toi ?</p> <p>Que pensez-vous de ces moments de repas en commun ? Comment vous sentez-vous lorsque Dominique prend de vos nouvelles ou vous questionne sur un sujet personnel ?</p>	<p><i>Was haltet ihr von diesen gemeinsamen Mahlzeiten? Wie fühlt ihr euch, wenn Dominique Nachrichten von euch entgegennimmt oder euch zu einem persönlichen Thema befragt?</i></p>
Vidéo 24 03 :00 -> 05 :00	Bilan de la journée Place de Nadia en l'absence de Dominique (mène, questionne)	<p>Comment différencies-tu ton rôle de celui de Nadia ? Au final, que vous apportent tous ces moments de concertation ? Comment trouves-tu cette manière de travailler, d'organiser les journées, cette rentrée ? Quelles sont les forces de Nadia par rapport à toi et tes forces par rapport à Nadia ?</p> <p>Comment différenciez-vous le rôle de Nadia de celui de Dominique ? Quelles sont les forces de Nadia par rapport à Dominique et les forces de Dominique par rapport à Nadia ?</p> <p>Au final, que vous apportent tous ces moments de concertation ? Comment trouvez-vous cette manière de travailler, d'organiser vos journées et cette rentrée ?</p>	<p><i>Wie unterscheidet ihr Nadias Rolle von der von Dominique? Was sind Nadias Stärken im Vergleich zu Dominique und Dominique's Stärken im Vergleich zu Nadia?</i></p> <p><i>Was bringen euch schliesslich all diese Gruppenmomenten? Wie findet ihr diese Art zu arbeiten, eure Tage und das neue Schuljahr zu organisieren?</i></p>



## Annexes III : grilles de planification Hazu

Freitag, 10. August 2018

### TeilnehmerInnen

N.M., E.B., A.I. (bis 15:30), N.S., S.R., D.G. (es fehlen L.-O. B. und J.F.).

### Treffpunkt

Bed & Breakfast Berginsel in Oberems

Die Bildung von Fahrgemeinschaften ist erwünscht (zwei Autos sollten reichen)

### Zeitraumen

08:30 - 17:00 (wir brunchen dort - allenfalls könnt ihr etwas zum z'Vieri mitnehmen)

### Zielsetzung

Erstes Treffen im neuen Team-Format

Kick-off für ein erfolgreiches Schuljahr

Erste Planungsarbeiten

Montag, 13. August 2018

07.30 - 07.40 Uhr: gemeinsamer Start (Information

Erreichbarkeitszeiten/Terminfixierung Elternabend)

07.40 - 08.00 Uhr: update L (nm), to-do's aufschreiben / gd: Druck und Akustik

08.00 - 10.30 Uhr: Kommunikation --> Linie, Regeln (Kommunikation: Neue / Einführung), Tour Schulhaus --> Linie --> Kommunikation, Formulierungen (siehe mehr Infos)

10.30-12.00 Uhr: Hazu, timetree, ...

13.00-13.30 Uhr: Phasenspezifisch

13.30-15.00 Uhr: Ordnung, Ämter, ...

15.00-17.00 Uhr: Phasenspezifisch (explore-it)

17.00-18.00 Uhr: Treffen Partnerschulen Pfyn-Finges

Dienstag, 14. August 2018

06.30-08.00 Uhr: D. Sitzung Lonza Visp

08.30-10.30 Uhr: Projektmanagement

10.30-11.00 Uhr: Hühner (gd, be), Markt (mn, sr)

11.00-11.30 Uhr: Spielplatz (mn, be)

11.30 -12.00 Uhr: Musik (mn, be, sr)

11.30-12.00 Uhr: gd und ai

Nachmittag: Phasenspezifisch

Estelle "Bachelorarbeit" (ganztags - mit Aufnahmen/Interviews)

Mittwoch, 15. August 2018

08.00-10.00 Uhr: Konfliktstrategien

10.00-11.00 Uhr: Umgang mit eigener Überzeugungen

11.00-12.00 Uhr: S. A. - Musikprojekt (mn, be, sr)

Putz-Nachmittag mit anschliessendem Grillieren (13:00 - 19:00)

Donnerstag, 16. August 2018

08.00-09.30 Uhr: Strategien

### **10.3 Attestation d'authenticité**

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Muraz, le 14 février 2019,

Estelle Rogivue