

# DE L'ORGANISATION SCOLAIRE ... A LA PRATIQUE PEDAGOGIQUE

*Limites, mirages et perspectives de changement*

Monica Gather Thurler  
Universités de Genève et de Fribourg 1992

*Texte d'une intervention lors de la Table ronde "Quale Bambino per quale organizzazione scolastica", organisée dans le cadre du Colloque TRE INSEGNANTI, DUE LINGUE, IL BAMBINO à Saint-Vincent, Région autonome Vallée d'Aoste, 11-13 juin 1992.*

*Merci à Carla Ansaldi, Carla Dagnes, Luciana Diemoz, Corrado Fosson, Donato Haudemand, Giovanni Maria Joly, Pier Angelo Rosset et Daniela Sarteur, pour leur excellent travail de saisie des données. Merci également à Philippe Perrenoud et à Etienne Vellas pour leurs précieux conseils.*



En changeant les structures scolaires, les autorités valdôtaines espèrent, semble-t-il, parvenir à renouveler les pratiques pédagogiques. Grâce à un double pari :

- On peut améliorer l'efficacité de l'enseignement en augmentant l'apport en ressources humaines, en faisant bénéficier les élèves des compétences diverses de plusieurs enseignants.
- On peut amener les enseignants à une réflexion sur leurs pratiques, ou même à une remise en question de leurs concepts et de leurs manières de faire, en les invitant à collaborer à l'intérieur des modules, à la faveur de la co-présence en classe et de la programmation didactique en commun.

pour plaire et qui semble garantir la mise en place d'une pédagogie d'avant-garde, centrée sur l'enfant et permettant une gestion optimale des apprentissages. En y regardant de plus près, on peut cependant se demander si le changement des structures est suffisant pour amener les enseignants à changer leurs manières de voir et de faire et si les effets correspondent réellement aux objectifs fixés. On en vient également à se dire :

- a) que la réforme, si elle est bien mise en route, est loin d'être achevée;
- b) qu'on ne perçoit peut-être pas suffisamment les vertus limitées d'un simple changement formel de l'organisation scolaire;
- c) qu'on risque de céder aux mirages des réussites superficielles, alors qu'au fond rien n'a vraiment changé;
- d) qu'il existe de réelles perspec-



Nous sommes ainsi en présence d'une organisation scolaire qui, à première vue, a tout

tives d'ouverture, qui valent la peine d'être mieux exploitées.

Pour fonder mon analyse, je ferai état d'observations recueillies dans le cadre de la préparation du projet *PEDRA*<sup>1)</sup>, autour des thématiques suivantes: autonomie et coopération des élèves; gestion efficace de la classe, à l'intérieur du module et par rapport à l'extérieur; évaluation formative et continue; gestion démocratique; bilinguisme.

Ces thématiques n'ont pas été inventées, on les retrouve en lisant le programme de l'école valdôtaine. L'équipe<sup>2)</sup> de *PE-DRA* s'est tout simplement demandée dans quelle mesure il était possible d'observer, dans la pratique quotidienne de la classe, dans les relations entre les enseignantes et les élèves, et entre les enseignantes collaborant dans les modules, des réalisations pédagogiques allant dans le sens de ces thématiques, et dans quelle mesure celles-ci sont favorisées par la structure mise en place.

Reprenons les deux éléments du pari mentionnés plus haut et examinons-les par rapport aux observations faites dans quelques modules. Avec une mise en garde essentielle: ces observations sont exploratoires, **il est difficile d'affirmer leur validité générale faute d'une enquête extensive.**

Cependant, elles recoupent des témoignages divers et vont à la rencontre de ce que disent enseignantes, conseillers et directeurs didactiques. Il ne s'agit pas ici de faire le procès d'une école en mouvement, mais plutôt de contribuer à sa dynamique en mettant en évidence les points sur lesquels il reste à travailler pour que les virtualités de la nouvelle organisation se réalisent pleinement.

Qu'on ne prenne donc pas les propos qui suivent comme des critiques, mais comme une série d'hypothèses permettant une action aussi lucide que possible.

On parlera de façon générale des **enseignantes**, puisque la majorité sont des femmes.



.1.

**On peut améliorer l'efficacité de l'enseignement en augmentant l'apport en ressources humaines, en faisant bénéficier les élèves des compétences diverses de plusieurs enseignants**

Voici quelques observations recueillies à ce sujet dans les modules.

### Autonomie et coopération des élèves

#### Acquis, côtés positifs

- Les enfants collaborent pour développer une méthode de travail ou exécuter une tâche.
- L'espace est organisé de manière à faciliter le travail en groupe. Le climat est généralement serein et incite à travailler.
- Durant les projets, on tend à faire gérer une partie du temps par les enfants, avec un plan de travail explicite.
- Dans certains cas, on a instauré une alternance entre plages obligatoires (gérées par l'enseignante) et plages gérées par les enfants (travail sur fiches).
- Dans la plupart des classes, les enfants travaillent, à certains moments, de manière indépendante (chacun pour soi).

#### Limites, difficultés observées

- L'enseignement frontal domine encore largement, notamment dans les disciplines "lourdes".
- L'autogestion du temps reste marginale, les enfants n'y sont encouragés qu'une fois terminées les activités imposées et

considérées comme fondamentales; on s'en tient alors au principe «Occupe ton temps "intelligemment", tiens-toi tranquille, ne perturbe pas».

- Le travail habituel en classe se déroule selon une alternance imposée par l'enseignante entre activité collective et activités individuelles; on offre peu d'espace au travail en petits groupes, avec des rôles définis au fur et à mesure.
- On laisse peu d'espace à la planification de leur travail par les enfants eux-mêmes, fait particulièrement frappant dans les pluri-classes. Les leçons sont dirigées par les enseignantes, de manière très organisée et pré-programmée; tous les élèves suivent le même travail en même temps; les enfants n'ont que rarement l'occasion de faire des choix en fonction de leurs intérêts et besoins, sauf parfois en lecture ou géographie.
- On discute au début de l'année les règles de conduite avec les élèves. Mais, pour la plupart, les règles correspondent avant tout aux besoins des enseignantes et se rapportent surtout aux interdits (ne pas bouger, ne pas parler, etc.)
- La programmation didactique devrait viser en premier lieu le travail autonome des enfants. Or, il existe un certain risque de confusion entre travail individuel (chacun pour soi) et travail vraiment individualisé.

### Evaluation formative

#### Acquis, côtés positifs

- En règle générale, les enseignantes favorisent le dialogue, cherchent à encourager et à aider, donnent des indications, évitent d'infliger des blessures narcissiques, de mettre à nu l'enfant qui ne sait pas. Dans beaucoup de cas, on constate que les enseignantes ont des attentes très différentes par rapport aux divers enfants, ce qui aboutit dans la majorité des cas à un traitement "inégal",

mais plutôt **équitable et encourageant**.

- Les élèves reçoivent un retour d'information différencié, formulé en termes neutres, constructifs, encourageants.
- On cherche à impliquer l'élève en alternant l'évaluation par l'enseignante, voire par d'autres élèves et l'auto-évaluation. Si dans les branches lourdes, l'auto-évaluation n'est pas encore entrée dans les mentalités, ni dans les attitudes des enseignantes, il existe certaines tentatives pour les matières "moins sérieuses", telle le dessin, où les enseignantes "marchandent" l'appréciation: "Il te semble avoir fait un bon travail?"

### Limites, difficultés observées

- Les enseignantes établissent des objectifs cognitifs et sociaux, donc des règles de travail et de vie collective - ne pas copier, ne pas faire du bruit, écrire au crayon, etc. - qui, en général, ne sont pas négociés, mais imposés.
- Il n'y a pas de suivi systématique pour chaque élève. Il n'existe pas d'instruments d'évaluation différenciés, parce qu'il n'y a pas d'enseignement différencié. Les enseignantes estiment bien connaître leurs élèves et pensent par conséquent ne pas avoir besoin de tels instruments! Elles se servent uniquement de fiches de récapitulation de type sommatif, basées surtout sur les contenus, en fonction de la progression de la classe. Il y a peu de conscience des possibilités d'exploitation de telles fiches pour la régulation des apprentissages. C'est ici qu'on voit très clairement la confusion entre fonction formative et fonction certificative de l'évaluation pratiquée. Lorsque la priorité est clairement accordée aux fonctions formatives et diagnostiques de l'évaluation, les problèmes se situent au niveau de la maîtrise insuffisante des possibilités de régulation; c'est souvent le fait, de la part de l'enseignante, d'un manque de

compétence dans la discipline. Bien que les enseignantes soient conscientes de l'importance des régulations, elles manquent d'outils pour les mettre en oeuvre, tant pour les enfants rencontrant des problèmes d'apprentissage que pour ceux qui ont de la facilité. Quant à la différenciation, elle n'est que rarement réalisée: cela exige beaucoup de travail, une toute autre conception de l'enseignement, basée sur une interprétation différente du curriculum, ainsi qu'une réflexion approfondie sur les conditions et les processus d'apprentissage en général.

### Accent mis sur une gestion démocratique de la classe

#### Acquis, côtés positifs

- Chacun a le droit d'exprimer et de défendre son point de vue.
- Les efforts particuliers de chacun sont expressément appréciés. La présence d'enfants handicapés en classe a beaucoup facilité les choses: les enseignantes sont sensibilisées aux problèmes d'apprentissage et de comportement, les acceptent mieux, ne stigmatisent et n'excluent pas.
- On discute de ses relations avec les autres, surtout au début de l'année scolaire, lorsqu'il faut faire connaître et discuter les règles de conduite.
- Chaque fois qu'un enfant ou une enseignante a besoin d'aide, il la reçoit. On organise des groupes de travail pour les enfants en difficulté.

#### Limites, difficultés observées

- Bien que chacun ait le droit d'exprimer et de défendre son point de vue, les enseignantes disent qu'il faut parfois faire taire les enfants, parce qu'ils exagèrent. Les enseignantes ont peur que la dynamique leur échappe, ne savent pas très bien gérer des discussions où un véritable échange d'opinions aurait lieu. On instaurer trop de règles prescrivant ce que les enfants ne doivent pas

faire, plutôt que de dire ce qu'ils peuvent faire. Dans la pratique de la classe, les initiatives des enfants ne sont pas concertées. On ne tient pas suffisamment compte des capacités spécifiques des uns et des autres.

- A cause de la formule "modules", il y a **moins** de temps qu'avant pour des contacts personnels entre enfants et enseignantes. Il y a trop d'enfants dont il faut s'occuper, on entre dans les classes et on repart. On n'est plus toute la journée avec les enfants, on doit quitter la classe, laisser la place aux autres, chacun a le souci de mener à bien son programme, davantage que de gérer la dynamique psycho-sociale.
- Même si les relations entre les enfants sont basées sur le respect mutuel, il n'est pas toujours facile de tenir compte des points de vue de chacun,



étant donné qu'ils ne s'écoutent guère. Les enseignantes manquent d'instruments et de savoir-faire pour gérer les rapports entre des enfants encore très égocentriques et peu habitués à ce type de participation, d'échanges, d'écoute et de prise en considération des points de vue d'autrui.

- On discute, surtout au début de l'année scolaire, des relations des uns avec les autres, dans le but de faire connaître et de discuter les règles de conduite. Or, celles-ci sont définies par les enseignantes dans tous les modules, les enfants ne sont pas impliqués dans cette démarche. On leur expose, on explique, à la limite on discute, mais ils ne sont pas engagés dans le processus d'élaboration. Les enseignantes sont convaincues que les "petits" élèves ne sont pas capables de comprendre, voire de négocier les règles. Pour elles, les élèves doivent suivre, se soumettre.

## Accent mis sur le bilinguisme

### Acquis, côtés positifs

- Les enseignantes s'astreignent à utiliser, pour communiquer avec les élèves, la langue prévue pour l'unité didactique.
- Durant les leçons de français, elles le font de manière cohérente, tout en s'adaptant aux besoins des enfants ou de la classe; par exemple, lorsqu'un concept ne passe pas, elles reviennent à l'italien, pour être certaines de se faire comprendre. Dans beaucoup de classes, les enfants s'expriment bien et comprennent bien, le vocabulaire est riche, on est visiblement habitués à parler le français. Un exemple: à Gignod, le projet "marionnettes et théâtre" (voir article dans ce numéro, rubrique Experiences, page 48) a été entièrement mené en français, avec beaucoup de succès. Mais de telles situations restent exceptionnelles.

### Limites, difficultés observées

- La communication pédagogique passe surtout par le dialogue individuel enseignante-élève, un jeu de questions-réponses. À quelques exceptions près, il n'y a pas d'interactions didactiques entre élèves, d'échanges à propos de la construction des connaissances.
- On manque tout simplement de matériel varié (textes, enregistrements, fiches de travail, etc.) pour mieux maîtriser les langues! Même si les enseignantes pensent avoir beaucoup de choix, celui-ci se restreint, en réalité, à cinq petits livres. Elles ont de la peine à comprendre qu'il serait possible, comme dans d'autres systèmes scolaires, de mettre à la disposition des enfants des dizaines de livres différents; elles préfèrent que tout le monde lise le même livre.
- Les élèves n'ont pas les mêmes stimulations et motivations pour utiliser le français ou l'italien. En outre, il y a des

sources de motivation ou de refus d'ordres différents:

- la difficulté liée à la connaissance de la langue, surtout de la langue écrite;
- dans certains endroits on préférerait l'anglais au français;
- la difficulté liée au manque de moyens d'enseignement: lorsque ces moyens font défaut, l'enseignante est la seule source de motivation.



### Conclusion sur le premier pari

Les changements intervenus sont donc importants. Ils vont notamment dans le sens d'une plus grande disponibilité des enseignantes envers les besoins individuels des enfants, tant cognitifs qu'affectifs, en leur accordant une certaine autonomie pour gérer leurs apprentissages, l'espace et le temps leur permettant d'exprimer et de défendre leurs points de vue, et en mettant en place des dispositifs visant à offrir de l'aide en cas de blocages.

Les limites constatées concernent la difficulté de mettre en place une véritable évaluation formative. Elle seule peut entraîner, en effet, les prises de conscience rendant indispensable la mise en place d'une différenciation de l'enseignement, d'une didactique et d'une pédagogie plus ouvertes, d'un espace plus grand accordé à l'autonomie et à la coopération des élèves, d'une gestion plus démocratique de la classe. Les observations montrent bien, par exemple, que la seule préparation, pourtant très méticuleuse, durant la "programmation didactique", n'amène pas nécessairement les enseignantes à accorder davantage d'importance aux méthodes actives et à réduire la part de l'enseignement frontal. Seule l'évaluation formative, parce qu'elle révèle de manière flagrante combien l'enfant a besoin pour apprendre de pouvoir suivre son

propre cheminement, donne naissance à une modification souvent radicale des pratiques pédagogiques les plus traditionnelles. L'enseignement frontal se mettant alors à céder la place à des systèmes de travail forçant l'enfant à être plus actif.

Ce qui nous amène au second élément du pari.

. 2 .

On peut amener les enseignants à une réflexion sur leurs pratiques, ou même à une remise en question de leurs concepts et de leurs manières de faire, en les invitant à collaborer à l'intérieur des modules, à la faveur de la co-présence en classe et de la programmation didactique en commun

Voici quelques observations recueillies dans les modules.

Gestion efficace de la classe, à l'intérieur du module et par rapport à l'extérieur

### Acquis, côtés positifs

En ce qui concerne les aspects de gestion, il n'y pas de problème, en apparence: en effet, la collaboration semble bien instaurée dans le sens d'une co-existence pacifique: les enseignantes sont contentes de collaborer, parce qu'elles ne sont plus les seules responsables; on établit des calendriers, un ordre de jour, on rédige un petit procès-verbal résumant les contenus traités et à traiter. Très souvent, on parle de choses pratiques, liées à l'organisation de la classe, ou à ce qu'on peut demander aux élèves. Les décisions sont prises de manière claire et univoque, soit au début de l'année, soit en cours de route. Dans les modules où on suit la programmation, on s'en tient aux décisions écrites.

### Limites, difficultés observées

- C'est un problème lié au temps scolaire, à l'organisation en modules, aux programmes. En effet, on observe que les enseignantes par-

lent toujours davantage du "temps" disponible, respectivement manquant. Elles n'ont pas encore trouvé une organisation suffisamment économique et fonctionnelle leur permettant de gagner du temps, évitant la répétition, permettant d'accorder la priorité aux compétences transversales et sortant des schémas traditionnels de l'enseignement.

- Aux lacunes méthodologiques et didactiques s'ajoutent des problèmes de paradigme d'apprentissage: les enseignantes sont convaincues d'être les seules responsables des apprentissages des enfants, elles ne tiennent pas compte des savoirs déjà existants, des possibilités de confrontation des points de vue, etc.
- Même s'il y a trois enseignantes, chacune persiste à croire que tout doit passer par sa discipline enseignée, et ne perçoit pas que certains apprentissages se font parallèlement dans plusieurs disciplines, ce qui accentue la redondance. Les enseignantes ont par exemple de la peine à reconnaître que des compétences instrumentales telles que savoir lire, prendre des notes,



s'informer, se documenter, etc. s'apprennent autant en faisant de l'histoire que durant les leçons de français ou d'italien.

- On continue à trop se préoccuper des contenus, on n'accorde pas assez d'importance à la découverte des concepts, des habiletés transdisciplinaires, et ceci malgré les nouveaux programmes, qui offrent le choix parmi les contenus; cette possibilité n'est tout simplement pas saisie par les enseignantes.
- Le spectre de l'école moyenne renforce cette attitude: on fait beaucoup trop au lieu de faire moins et mieux.

- La programmation didactique, qui devrait être un pilier de l'École italienne, n'est pas suffisamment exploitée, à cause de la difficulté des enseignantes à établir les liens nécessaires entre objectifs visés et démarches d'enseignement.

### Evaluation formative

- Si l'auto-évaluation est entrée dans les concepts sur le plan législatif, elle n'a pas encore pénétré dans les mentalités des enseignantes, qui pensent que les enfants n'en sont pas capables, que les élèves faibles sont trop indulgents et les élèves doués trop sévères envers eux-mêmes.
- Les enseignantes collaborant dans le même module ne s'engagent que rarement dans une confrontation permettant à chacun d'explicitier ses projets, ses valeurs, ses normes. Il y a en début d'année une mise en commun des objectifs didactiques, pour le reste, chacun conserve son idéologie.
- Les débats de fond restent très ponctuels, ils manquent de continuité. Ce qui ne favorise pas les prises de conscience. Par exemple dans les modules où prévalent des préjugés "méritocratiques", avec des enseignantes d'accord entre elles à ce sujet et confirmées dans leurs attitudes par les pressions de l'environnement, il est difficile de se rendre simplement compte qu'on pourrait penser différemment, de façon moins sélective.
- Lors des réunions, on parle surtout des enfants "à problèmes". Si quelqu'un a une opinion différente, on ne discute pas, on évite les conflits.

### Accent mis sur une gestion démocratique de la classe

- Le programme se trouve au centre des préoccupations. On ne dégage guère de priorités et on laisse peu de choix aux élèves, même dans la définition des projets pédagogiques. Alors qu'on affirme vouloir tenir compte du "plaisir" (bien-être, motivation, intérêt, sécu-

rité) tant pour les élèves, que pour les enseignantes, ceci n'est pas toujours le cas.

- En cas de conflit, en principe, les enfants sont encouragés à chercher des solutions satisfaisant toutes les parties. Mais en réalité, en fin de compte, ce sont les enseignantes qui décident.

### Conclusion sur le second pari

Par rapport à des situations existantes dans d'autres systèmes scolaires, les **acquis** sont donc importants: on a réussi à sortir les enseignantes de leur isolationnisme, en les amenant à collaborer dans la salle de classe et à planifier, ensemble, les diverses démarches didactiques et méthodologiques. Elles ont appris à dialoguer, à se confier leurs soucis, à se partager l'espace, en tolérant la présence de l'autre dans leur classe, en dépassant, du moins en apparence, la peur d'être observée, jugée, évaluée par une collègue. Elles ont appris à se partager les responsabilités en ce qui concerne les diverses disciplines enseignées, à l'intérieur des modules, par rapport aux parents, pour anticiper, constater, analyser et résoudre les problèmes rencontrés.

Par rapport aux objectifs visés par la réforme valdôtaine, ces observations mettent en évidence un fort décalage entre les objectifs visés et la réalité.

En effet, on a voulu, par la mise en place d'un système formel certes généreux et intelligent (large dotation en ressources humaines, des horaires comprenant du temps pour la concertation et la préparation en commun, etc.), contraindre les enseignantes à collaborer entre elles, sans leur en donner ni les concepts ni les moyens. Il en résulte surtout une forme de **coexistence pacifique**: grâce à une préparation commune, on parvient à bien délimiter les territoires des unes et des autres; l'une enseigne pendant que l'autre corrige, l'une tient la classe des grands, alors que l'autre travaille avec les trois élèves de 1 et 2 P.

On peut se satisfaire de réussir là où beaucoup d'autres sys-

tèmes ont échoué: amener deux, voire trois enseignantes à co-habiter dans un espace où, habituellement, chacune est seule maîtresse à bord. En résulte une collaboration qui est davantage un **mirage** qu'un avantage, dans la mesure où les enseignantes ne parviennent pas nécessairement à unir leurs forces pour mieux négocier avec les élèves, pour mieux différencier, pour mieux animer, et pour donner davantage de sens aux activités des unes et des autres et, finalement, pour permettre aux enfants de mieux apprendre. Un premier pas pour dépasser ce problème est de mieux comprendre les processus en cours. A cette fin, il me semble nécessaire de distinguer entre **collégialité contrainte** et **culture de collaboration**.

. 3 .

### Collégialité contrainte ou culture de collaboration ?

Ce sont Hargreaves & Fullan (1991), deux auteurs américains, qui proposent de distinguer ces deux types de collaboration entre enseignants.

#### La collégialité contrainte

Quelle que soit la forme de collaboration préconisée entre les enseignantes, qu'elle soit limitée dans le temps et dans l'espace ou qu'elle recouvre une grande partie du travail pédagogique, la question-clé est de savoir **comment y parvenir**. Comment passe-t-on de l'isolationnisme à la collaboration ?

L'approche la plus habituelle va dans le sens de la collégialité contrainte. Le système valdôtain des modules en relève: on a pris une série de décisions et de mesures formelles, bureaucratiques et structurelles, afin d'amener les enseignantes à collaborer: heures de programmation en commun, co-présence en classe, clarification des tâches et responsabilités des uns et des autres, journées de formation continue suivies en commun, etc.

Ces initiatives sont des contraintes d'ordre administratif, visant à créer une collégialité là

où il y en avait peu avant. Elles visent à créer davantage de liens entre les enseignantes, à les amener à davantage de partage, en vue d'une amélioration des pratiques. En général, la collégialité contrainte vise également à créer le contexte adéquat pour réussir la mise en oeuvre de nouvelles approches et finalités pédagogiques, par exemple le bilinguisme.



Dans les cas les plus favorables, la collégialité contrainte peut être une **phase préliminaire** pour parvenir à instaurer une véritable culture de collaboration, pour aider les enseignantes à se centrer sur des changements qui s'avèrent nécessaires. Elle peut aussi représenter un garde-fou par rapport à l'individualisme dominant: en créant une forme de collaboration ponctuelle, par exemple à la fin de l'année scolaire, pour discuter de la certification et de la promotion des élèves, pour évaluer ensemble l'efficacité de l'enseignement, on ne crée pas une forte collaboration, mais on évite les arbitrages les plus criants, les isolements les plus néfastes.

Au pire, la collégialité contrainte peut faire fonction de substitut rapide, ponctuel, superficiel et formel, à une véritable culture de collaboration, dont la mise en place prendrait beaucoup plus de temps, de soins et de sensibilité qu'on n'accorde d'habitude aux réformes qu'on souhaite mettre en place.

Vue ainsi, la collégialité contrainte comporte les mêmes difficultés que tant d'autres belles idées réformatrices: elle ne garantit pas d'avance qu'il y ait, dans l'équipe enseignante en question, davantage d'efficacité, de transparence ou d'entraide, tout comme l'introduction de l'espéranto ne peut garantir une meilleure compréhension entre les nations.

#### La culture de collaboration

Les véritables cultures de collaboration, selon Hargreaves & Fullan, se caractérisent par l'aide, le soutien mutuel, la confiance et la franchise qui se manifestent pratiquement à chaque instant. De telles attitudes se trouvent au centre du travail quotidien de l'enseignant. Elles se concrétisent dans maints petits détails de la vie scolaire: les petits gestes, les anecdotes et les regards qui signalent la sympathie et la compréhension; les mots gentils et l'intérêt personnel que les enseignants se témoignent mutuellement; la manière de fêter l'anniversaire des uns et des autres, de créer une série de rituels; l'acceptation que la vie personnelle et professionnelle s'entremêlent; l'appréciation ouverte, la reconnaissance et la gratitude; le partage et la discussion d'idées et de ressources.

Dans de telles cultures, l'échec et l'insécurité ne sont ni protégés, ni défendus, mais partagés et discutés, dans le but d'obtenir de l'aide et du soutien. Les enseignants ne perdent pas du temps et de l'énergie à se retrancher derrière leurs défenses. Les cultures de collaboration exigent un accord très large sur les valeurs éducatives, mais elles acceptent aussi le désaccord, y encourageant même dans certaines limites.

Lorsqu'elles fonctionnent, les cultures de collaboration favorisent une forte chaleur humaine et une forte cohérence des idées. Mais celle-ci n'est pas tout simplement le résultat d'une expression spontanée des sentiments. Elle doit être créée et maintenue: comme un bon mariage, elle doit être construite, à **travers une gestion efficace, avec de l'aide externe**.

Dans la plupart des systèmes scolaires, les enseignants n'ont pas beaucoup de temps pour se voir, pour créer une telle culture. En général, ça se passe en dehors du temps de travail, après une journée fatigante, pendant la pause de midi, lors d'un après-midi de congé.

Dans ce sens, la réforme scolaire valdôtaine, qui prévoit explicitement du temps de programmation didactique pour les

enseignantes collaborant dans les modules, constitue une petite révolution. Mais il faut être attentif au fait que le temps disponible n'offre que l'occasion, le contexte matériel, pour développer une culture de collaboration.

Autre problème lié à la mise en place d'une telle culture: les programmes, ou plutôt l'interprétation que les enseignantes en font; l'expérience montre, en effet, et la réalité valdôtaine n'y échappe pas, que les enseignantes, lorsqu'elles ont l'occasion de collaborer, de faire ensemble de la "programmation", ont tendance à concentrer leurs énergies collectives sur des objectifs relativement immédiats, à petite échelle, tels que la prochaine séquence de travail. Il n'y a que peu d'espace pour travailler sur des problématiques plus fondamentales, par exemple pour discuter de la relation entre les contenus et les objectifs, des valeurs et les idées directrices plus générales de l'école.

On parvient ainsi à une forme de collaboration qu'on pourrait appeler "limitée": limitée par rapport à sa profondeur, son étendue, sa fréquence et sa persistance, ou dans la combinaison de ces facteurs. C'est une collaboration qui ne va pas au fond des choses, qui ne touche pas les principes ou l'éthique de la pratique, mais qui reste au niveau des conseils routiniers, de la recherche de recettes et du partage de matériel d'ordre immédiat, spécifique et technique. C'est une collaboration qui ne dépasse pas certaines séquences de travail ou certains sujets



d'étude et ne touche pas aux finalités et aux valeurs de l'école. C'est une collaboration qui se concentre sur l'immédiat et la praticabilité, en excluant des préoccupations pédagogiques à long terme. C'est une collaboration qui se centre sur des événements et initiatives spécifiques,

des interventions ponctuelles, au lieu d'une collaboration qui soit plus fortement et continuellement insérée dans les relations interpersonnelles qui constituent la vie de la classe et du module.

Il faut par conséquent être très attentif à ne pas trop prématurément crier victoire, en entretenant l'illusion d'avoir instauré une collaboration permettant d'une part de dépasser l'habituel isolement des professionnels et, d'autre part, d'améliorer la qualité et l'efficacité de l'enseignement.

La collaboration à laquelle invitent les structures est beaucoup moins forte et automatique qu'on ne pense. Et ses formes sont beaucoup plus modestes et limitées qu'on ne l'imagine. En diminuant l'isolement des enseignants, par exemple en les mettant en situation de collaboration en classe, comme c'est le cas dans les modules, ou même en créant explicitement la struc-



ture pour l'échange d'idées et la programmation commune, on crée simplement les conditions pour poser et affronter les **vrais problèmes**: comment dépasser le conservatisme, comment neutraliser les habituels mécanismes de défense contre la planification et le changement des pratiques à long terme? ou encore, comment combattre l'orientation massive des enseignants vers des problèmes ponctuels et des recettes à courte échéance?

### Conclusion générale

Pour terminer, j'aimerais m'appuyer sur les faits positifs qui ont pu être observés: malgré ses limites, et les dangers de s'illusionner par rapport à ses effets, le système des modules reste une formule très prometteuse dans la mesure où il offre, plus que d'autres types d'organi-

sation, des **ouvertures importantes** pour une pratique renouvelée et pour une gestion optimale des apprentissages. Ceci à condition de savoir les saisir et d'admettre que ça ne "va pas de soi", mais qu'il faut y travailler, qu'il faut changer les représentations et les attitudes de toutes les personnes concernées (les enseignantes d'abord, mais également les directeurs et les con-



seillers didactiques en tant que personnes autorisant et poussant au changement):

- I. en allant résolument dans le sens de la mise en place d'une évaluation formative qui entraînera une pédagogie différenciée, poussant chaque enfant à être actif. La présence de plusieurs personnes-ressources dans la salle de classe étant un immense avantage pour un tel projet;
- II. en prenant conscience qu'une telle pédagogie exige que l'enfant jouisse d'une certaine autonomie, entraîne la coopération des élèves et rend indispensable une gestion démocratique de la classe;
- III. en accordant davantage d'importance aux projets pédagogiques, dont les objectifs sont d'amener les élèves à agir, en étant responsables de problèmes qui les concernent, s'approprient des connaissances en suivant leurs propres cheminements (projets individuels), ou celui du groupe (projets collectifs, où la dimension sociale sert de catalyseur à l'action et à l'appropriation de la connaissance);
- IV. enfin en exploitant au mieux la possibilité de collaboration entre adultes offerte tant en

classe que durant la programmation didactique.

Dans ce contexte, ce serait important de centrer davantage la réflexion sur des sujets du changement à long terme, par exemple:

- *Réfléchir sur les processus réels d'apprentissage*, soit en observant plus attentivement les élèves, soit en réfléchissant sur son propre parcours de socialisation, sur la manière dont on apprend, sur les procédures les plus efficaces, sur les répertoires cognitifs permettant de mieux se représenter les tâches, sur les stratégies de résolution, voire d'évitement de problèmes, sur les attitudes à développer pour affronter diverses situations complexes, bref, sur l'acquisition des multiples compétences qui conditionnent l'efficacité intellectuelle.

- *Réfléchir sur l'opportunité de réorganiser les programmes d'enseignement autour d'objectifs-noyaux*, ou, si l'on préfère, de compétences-clés. Cela ne va pas de soi, c'est une tâche complexe et de longue haleine. La **pédagogie de projet** propose certainement un moyen terme pragmatique, dans la mesure où elle offre une alternative à la conception "programmative" et linéaire caractéristique de l'enseignement traditionnel. En effet, elle présente un double avantage: d'une part, elle amène à créer des "situations-problèmes" complexes, dont la résolution fait appel à l'enfant dans sa globalité; d'autre part, elle oblige à une collaboration étroite entre enseignantes, et enseignantes et élèves, ce qui permet de dépasser le cloisonnement des classes et l'isolement des uns et des autres.

- *Réfléchir sur le sens du travail scolaire et des savoirs*. Il s'agit ici pour les enseignantes, de préférence en équipe pédagogique, d'élaborer une **représentation des objectifs et des effets de leur ac-**

**tion commune**. L'efficacité n'est plus définie de l'extérieur: ce sont les membres de l'équipe pédagogique qui, par étapes successives, définissent et affinent leur contrat, leurs finalités, leurs exigences, leurs critères d'efficacité. En fin de compte, ils organisent leur propre contrôle continu des progrès accomplis, ils négocient et mettent en oeuvre les régulations nécessaires, ce qui leur permet de s'approprier mieux encore leur métier.

- *Réfléchir sur l'organisation scolaire*. Les réflexions sur les processus d'apprentissage, sur les objectifs-noyaux, ainsi que sur le sens des savoirs mèneront, à moyen ou



long terme, forcément à une remise en question de l'organisation scolaire existante: les horaires, l'utilisation des espaces, la manière de regrouper les élèves en groupes d'âges mixtes, plutôt que selon l'âge chronologique, l'utilisation du temps scolaire et extra-scolaire, etc. dépendent très étroitement des réponses données aux trois points précédents.

#### Notes.

1) PEDRA: Projet d'Évaluation formative et de Différenciation de la Région d'Aoste.

2) L'équipe de l'avant-projet PEDRA comprenait les directeurs et conseillers didactiques des circonscriptions d'Aosta 1, Gignod, Morgex et Verrès. Merci à cette équipe, ainsi qu'aux enseignantes des modules des circonscriptions concernées, pour les données que nous avons ainsi pu recueillir.



#### Références

GATHER THURLER, M. & PERRENOUD, PH. (1991) L'école apprend-elle à s'organiser dans ce sens?, in Société Suisse de Recherche en Éducation (SSRE), L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre?, Lucerne, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen, pp. 75-92.

GATHER THURLER, M. (1992) *Les dynamiques de changement internes aux systèmes éducatifs: comment les praticiens réfléchissent à leurs pratiques*. Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

HARGREAVES, A. & FULLAN, M. (1991) *Understanding Teacher Development*. Teachers College Press.

HARGREAVES, A. (1989) *Contrived Collegiality and the Culture of Teaching*. Paper presented to Canadian Society for Studies in Education Conference. University of Laval, Québec.

HUBERMAN, M. (1988) Teacher Professionalism and Workplace Conditions. Article présenté durant le Holmes Group Seminar: *Conceptions of Teachers' Work and the Organization of Schools*. Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

HUBERMAN, M. (1990) The Social Context of Instruction in School. Article présenté au symposium "Tensions in Teachers' Culture, Career and Context", aux *American Educational Research Association Annual Meetings*, Boston. Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

LITTLE, J.W. (1987) Teachers as Colleagues. in: Richardson-Hoehler (Ed.) *Educators' Handbook*, New York: Longman.

MEIRIEU, PH. (1991) *L'école, mode d'emploi. Des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée*. Paris: ESK.

NLAS, J., SOUTHWORTH, G. & YEOMANS, R. (1989). *Staff Relationships in the Primary School: A Study of Organisational Cultures*. London: Cusell.

PERRENOUD, PH. (1991) *Différenciation de l'enseignement: résistances, deuils et paradoxes*. Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

PERRENOUD, PH. (1991): Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. In: *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, n° 4, pp. 49-81.

PERRENOUD, PH. (1992): *Organiser l'individualisation des parcours de formation: peurs à dépasser et maîtrises à construire*. Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

PERRENOUD, PH. & MONTANDON, CL. (1988) (éd.): *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Lausanne, Réalités sociales.