

# Le travail des enseignants en éducation à la santé : analyse des dynamiques collectives du dispositif “ Apprendre à mieux vivre ensemble a l’école ”

Corinne Mérini, Patricia Victor, Didier Jourdan

▶ **To cite this version:**

Corinne Mérini, Patricia Victor, Didier Jourdan. Le travail des enseignants en éducation à la santé : analyse des dynamiques collectives du dispositif “ Apprendre à mieux vivre ensemble a l’école ”. Travail et Formation en Education. Revue européenne interdisciplinaire de recherche, 2010, 6, pp.revue électronique. hal-01116757

**HAL Id: hal-01116757**
**https://hal.science/hal-01116757**

Submitted on 14 Feb 2015

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# LE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS EN EDUCATION A LA SANTE : analyse des dynamiques collectives du dispositif « Apprendre à mieux vivre ensemble a l'école »

Mérini Corinne, Victor Patricia, Jourdan Didier.
Clermont Université, Université Blaise Pascal,
PAEDI[1] EA 4281, F-63000 Clermont-Ferrand. France.

IUFM d'Auvergne – Université Blaise Pascal
36, rue Jean Jaurès
CS 2001
63407 Chamalières Cedex
Corinne.MERINI@univ-bpclermont.fr; patricia.victor@univ-rouen.fr;
Didier.JOURDAN@univ-bpclermont.fr

Résumé :

L'enseignement des disciplines qui reste la structure cellulaire du travail à l'école ne recouvre pas l'ensemble des activités scolaires. De nouvelles formes d'organisation du travail scolaire, telles que les éducations à… en général et l'éducation à la santé en particulier, tiennent une place de plus en plus significative. Ceci n'est pas sans générer de tensions. Du fait de leurs spécificités, notamment leur lien aux problématiques sociales, les éducations à… appellent à une ouverture de l'école et à une réorganisation des activités scolaires. Cette recherche qualitative de type ethnographique, fondée sur l'analyse de 698 écrits professionnels récoltés sur une période de 3 ans, montre que les équipes d'école impliquées dans le dispositif « Apprendre à mieux vivre ensemble à l'école » adoptent des fonctionnements collectifs qui peuvent être catégorisés selon quatre grands modes: opportuniste, novateur, opérateur et opposant. L'analyse des mécanismes d'échange laisse apercevoir comment les écoles organisent leur sensibilité à leur environnement.

Abstract:

Questions of health can never be far removed from the concerns of those involved in education of the human being that's why school is considered as one of the main settings for

[1] Processus d'Action des Enseignants Déterminants et Impacts (PAEDI). Equipe d'Accueil (EA)

health education. In France health education is not a subject, it is part of citizenship education. Due to its specific status, very different from that of regular subjects, health education led teachers to new practices more open to the school environment. This qualitative research was based on the analysis of 698 documents collected during a 3 years period in 22 primary schools involved in the device « Apprendre à mieux vivre ensemble à l'école ». Results show that school staff had 4 different modes of collective work: opportunist, innovator, operator and opponent.

Resumen

Comprobando una tensión entre la actividad de enseñanza y la emergencia de nuevas formas de organización del trabajo escolar, este artículo punza las características de las *educaciones a*... (aquí la educación a la salud). Las *educaciones a*..., debido a sus lazos al campo social y debido a la problemática de cambio de comportamiento que las funda, en materia de salud, en materia de ciudadanía etc., requieren una apertura de la escuela y una reorganización de las actividades escolares. Esta investigación cualitativa, de orden etnográfico, fundada sobre el análisis de 698 escritos profesionales cosechados sobre 3 años muestra que los equipos que participan en el dispositivo « Apprendre à mieux vivre ensemble à l'école » adoptan funcionamientos colectivos categorizados según cuatro grandes modos: oportunista, novador, operador y opositor. El análisis de los mecanismos de intercambio deja percibir cómo las escuelas organizan su sensibilidad a su entorno.

Mots clés : Education à la santé – travail collectif des enseignants – éducation à
Keywords: Health education – school – collective work
Palabras claves: Educación a la salud - Trabajo en equipo de los profesores - Las educaciones a…

Le développement d'activités éducatives ayant trait à la santé, à la citoyenneté ou au développement durable amène, par leurs caractéristiques particulières, les enseignants à inscrire leur travail dans des dynamiques collectives d'échanges avec une grande variété d'acteurs. En effet, ces activités imposent, d'une part, une perméabilité particulière de l'Ecole au champ social parce que leurs objets sont partagés par différents systèmes (les familles, les pouvoirs publics ou les associations…), mais aussi différents acteurs (l'enseignant, les parents, les personnels scolaires non enseignants, etc.) et, d'autre part, une approche globale et systémique des problématiques qu'elles visent, prenant en compte à la fois des dimensions préventives, éducatives et développementales (Bizzoni-Prévieux et al., accepté). En ce sens, les activités d'éducation à la santé peuvent mêler des préoccupations sanitaires, mais aussi sociales ou psychiques constitutives d'un bien-être scolaire favorable aux apprentissages (St Leger et Young, 2009).

Cet article s'appuie sur un dispositif intitulé « Apprendre à mieux vivre ensemble à l'école », développé en Auvergne entre 2003 et 2006 visant à promouvoir l'éducation à la santé dans cette perspective, alliant santé physique, santé psychique et santé sociale (Simar et Jourdan, 2010), pour identifier les « dynamiques collectives de travail » des enseignants. Nous entendons sous cette dénomination l'ensemble des interactions et des mouvements que provoque cette perméabilité au milieu, ainsi que les jeux stratégiques qui s'y développent comme forces qui influent sur les décisions de l'enseignant. C'est donc avant tout d'un processus que cet article tente de rendre compte, dans ses mouvements, et ses modes de régulation par lesquels les équipes organisent une perméabilité à contexte social. La nature de l'éducation à la santé, en tant qu'objet partagé avec les familles et les partenaires, amène à la construction de ces dynamiques, le démarquant ainsi des situations scolaires habituelles d'enseignement.

Après avoir caractérisé ce que nous appellerons dorénavant les « éducations à… » (Lange & Victor, 2006 ; Lebeaume, 2008), et identifié les structures théoriques et méthodologiques de l'étude inscrite dans le champ de l'éducation à la santé, nous examinerons comment les dynamiques collectives de travail, comme mode d'organisation du travail enseignant, peuvent permettre de caractériser des fonctionnements typiques d'établissement.

## 1. ENSEIGNEMENT DE… ET ÉDUCATION À… : DES ACTIVITÉS SCOLAIRES DE NATURE DIFFÉRENTE.

Le travail enseignant a longtemps été perçu au travers de son alignement sur l'activité d'enseignement (Tardif et Lessard, 1999). La création des ZEP dans les années 80, puis la loi d'orientation de 1989 ont largement contribué à diversifier les tâches de l'enseignant, par l'introduction du travail sous forme de projet qu'il soit de classe, de cycle ou d'école. Une succession de réformes a ainsi amené l'enseignant à inscrire les débats didactiques de la classe dans un contexte social scolaire de plus en plus complexe. Cette complexité tient au fait que l'enseignant développe son activité au creux d'interactions de type collaboratif. Ces interactions le relient à la fois à des stratégies politiques qui relèvent de différents niveaux (politiques d'école, de circonscription, mais aussi politiques publiques qui prennent en compte la demande sociale…), à des stratégies techniques d'ordre didactique, mais aussi stratégies sociales lui permettant de faire coïncider des intérêts individuels et collectifs (Crozier et Friedberg, 1977).

L'enseignement des disciplines (Chervel, 1998) et la transmission de savoirs restent la structure cellulaire du travail à l'école, ce que Vincent (1994) identifie derrière la notion de forme scolaire. Cette dernière ne recouvre pourtant pas l'ensemble des activités scolaires qui se diversifient à la fois en réponse aux réformes, en interactions avec l'évolution des techniques et avec le fait que le savoir n'est plus seulement présent à l'école. La diversification de ces activités fait aussi écho à la demande sociale qui attend de l'école qu'elle socialise l'individu et qu'elle contribue au développement d'un individu autonormé (Troger, 1999). Contrairement aux enseignements disciplinaires qui sont conçus à partir des programmes, les « éducations à… » sont, elles, pensées du point de vue de l'apprenant et de leur curriculum. La tension entre enseignement des disciplines et « éducations à… » existe dès la fondation de l'école républicaine (Denis & Kahn, 2003), et cette tension est irréductible.

En effet, dès les origines de l'école, la perspective économique et de démocratisation de l'éducation l'emporte sous l'impulsion de Durkheim, qui impose la forme scolaire (la classe, les disciplines nommées à l'époque « matières scolaires ») comme mode de transmission des connaissances. Pour autant la question du développement de l'élève, d'ailleurs dans une perspective très moderne alliant santé sociale, psychique et physique, est déjà inscrite dans le dictionnaire pédagogique de Ferdinand Buisson (1887)[2], plus précisément dans l'article de

[2] Ouvrage à l'usage des enseignants considéré comme l'un des fondements de l'école républicaine.

Durand sur les voyages scolaires. Cette tension ressurgit régulièrement quand il s'agit de développer le domaine des « éducations à… » parfois considéré comme de l'animation voire « du tourisme pédagogique ».

Ainsi, comme ont pu le montrer Simonneaux & al. (2006) à propos du développement durable, l'éducation à la santé ne peut se réduire à des enseignements disciplinaires en raison, en particulier, de son fondement épistémologique multiréférentiel (Ardoino, 1993). C'est également ce qui fait que l'éducation à la santé ne peut pas non plus être sous-traitée à des associations ou à des structures de santé publique qui le plus souvent ont, elles, des entrées univoques thématiques d'ordre préventif.

Au-delà de la question épistémologique qui les dissocie, l' « enseignement de... » et l' « éducation à… » sont deux formes d'activité scolaire qui peuvent être caractérisées à partir de différents critères. Nous fonderons la problématisation de la mise en œuvre de l'éducation à la santé à l'école à partir de cette caractérisation, en pointant en quoi cet objet peut être original dans le champ scolaire, en particulier par ses finalités situées à différents niveaux et en quoi il appelle une diversification des pratiques scolaires.

### 1.1 Un objet original dans le champ scolaire

Les disciplines scolaires restent avant tout orientées par les savoirs, même si ceux-ci peuvent être de différente nature. Le champ des « éducations à… » est un domaine d'action, il est donc situé au plus près des pratiques (dans cette étude, celles de santé et de citoyenneté). En ce sens, si les savoirs prennent appui sur des référents académiques, et sont donc partagés avec les communautés scientifiques, le champ des pratiques est lui fondé sur des savoirs inscrits dans des théories d'usage ou des croyances, et est partagé avec la société civile (dont les parents sont les principaux interlocuteurs). De fait, le domaine des pratiques suppose des interactions fortes et nombreuses avec le champ social et donc une certaine porosité de l'école aux problématiques sociales, contrairement à ce que l'on peut observer pour l'enseignement des disciplines, pour lequel l'école doit être sanctuarisée afin de protéger la transmission de savoirs de ce qui peut faire « bruit » pour l'élève.

Les « éducations à… » se nourrissent d'une diversité de champs scientifiques, juridiques économiques, elles « sont issues de compromis politiques » qui font d'elles des objets « polémiques, mouvants, objets de controverses » (Lange & Victor, 2006), contrairement aux disciplines dont les savoirs évoluent certes mais dans une temporalité telle que l'on peut les considérer comme stables au niveau scolaire. Les « éducations à… » ont, par ailleurs, pour

particularité d'être inscrites autant dans l'univers scientifique que dans l'univers domestique dont le quotidien se déploie dans, et hors l'école.

L'aspect changeant, évolutif et polémique mais aussi la proximité de la vie sociale des « éducations à… » mettent souvent les enseignants mal à l'aise et leur posent des problèmes éthiques, ceux-ci ayant été formés à enseigner des disciplines (Loizon, 2009). Si dans le quotidien de la classe, la maîtrise des savoirs académiques rassure les enseignants et leur confère une autorité, les pratiques sociales, parce qu'elles sont discutables, sont sans doute moins confortables pour eux car ils s'exposent à l'incertitude et aux déplacements de l'objet.

### 1.2 Un objet original ayant une double finalité

Une autre particularité des « éducations à… » est de se référer à une double finalité. L'une est centrée sur les apprentissages en vue du développement de la capacité au jugement libre et responsable (construction d'une opinion raisonnée). L'autre s'insère dans une dynamique de changement social visant, pour ce qui est de l'éducation à la santé, l'amélioration de la santé publique. Il s'agit, au travers de l'élève, de contribuer au changement des pratiques sociales en sensibilisant le milieu où évolue celui-ci. L'enjeu est de rendre l'élève capable d'agir sur ses comportements et/ou sur son contexte dans une perspective de changement et d'évolution des comportements en matière de santé, de citoyenneté ou de développement durable. Cette idée de contribuer à l'évolution indirecte des pratiques que ce soit en matière de tabagisme, d'alimentation ou de tri des déchets suppose, dans le même temps, que des cohérences s'instaurent entre l'école, les familles et les structures associatives. L'ouverture de l'école aux enjeux de société doit donc être un exercice polyphonique et non cacophonique. Les visées des enseignements disciplinaires sont essentiellement liées à la transmission de savoirs et à leur didactisation dans une rythmicité organisée par les programmes scolaires. En ce qui concerne les « éducations à… », leur mise en œuvre est plus liée à la reconnaissance d'une nécessité sociale de changement et s'inscrit dans le parcours de l'élève en fonction de la présence de ressources dans le contexte mais aussi aux besoins des élèves.

Si l'enjeu majeur des enseignements disciplinaires reste bien l'amélioration des connaissances, ceux des « éducations à… » sont à situer du côté du développement d'opinions raisonnées (Lange & Victor, 2006) afin de prendre des décisions éclairées. En ce sens, on retrouve la tension originelle de la création de l'école précédemment évoquée entre la volonté d'améliorer les connaissances par l'enseignement des disciplines et celle de rendre l'élève autonome et responsable, tension donc entre l'idée d'un élève instruit et savant, et celle d'un

élève épanoui capable d'initiatives, se responsabilisant face aux défis sociaux, l'individu auto normé évoqué plus haut.

### 1.3 Un objet original qui nécessite une diversification des pratiques scolaires.

La diversification des pratiques scolaires s'articule autour de la prise en compte de plusieurs caractéristiques : tout d'abord la forme de l'activité. Pour l'enseignement des disciplines, il s'agit d'une structure fermée (la classe en tant que groupe associant élèves, enseignant et savoirs) et où la relation maître/élèves y est magistrale et discursive. Dans les « éducations à… », l'activité prend place dans des structures ouvertes et réticulées situées à la fois dans et hors la classe, voire hors l'école. L'activité y est protéiforme et l'expérience des individus est centrale, ce qui suppose des mises en situations particulières permettant à l'élève d'être acteur, voire même auteur (Lange et al., 2008).

La forme scolaire est si prégnante dans les représentations collectives que les préventologues ou les intervenants en éducation à la santé, entrant dans le domaine d'action par une thématique, font parfois l'erreur d'adopter la forme magistrale discursive alors que l'objet d'éducation est d'une autre nature. Dans un autre sens, l'ouverture nécessaire aux « éducations à… » n'est pas sans poser problème aux enseignants qui ont tendance à inscrire l'éducation à la santé dans les débats disciplinaires (éducation physique et sciences de la vie et de la Terre le plus souvent) et n'ont pas forcément intégré la question de l'ouverture dans la conception de leur mission comme a pu le montrer une série de travaux (Cogérino, 1998 ; Jourdan, 2004 ; Turcotte, 2006).

Une autre caractéristique des pratiques scolaires à prendre en compte est la temporalité, celle des enseignements des disciplines est organisée autour des programmes, des compétences à acquérir à la fin d'un cycle, ou des savoirs à posséder à la fin d'une unité d'apprentissage. En ce qui concerne les « éducations à… », celle-ci intervient comme une des balises curriculaires (Lange & Victor, 2006) dans le parcours de l'élève selon ses besoins et les ressources en présence. S'il est assez simple pour un enseignant de suivre un programme, faire une analyse de besoins en matière de santé et exploiter les ressources disponibles pour construire les porosités nécessaires avec le champ social sont sans doute moins naturels.

De même, la spatialité, autrement dit le lieu où se déroule l'activité qui reste la classe pour l'enseignement des disciplines est d'une autre nature pour les « éducations à… » qui peuvent, elles, se dérouler dans et hors l'école (Marcel, 2004). Ceci suppose pour l'enseignant, à la fois de construire des dispositifs d'ouverture avec des acteurs scolaires et non scolaires, et de

poser de manière centrale, non seulement la question de la cohérence des interventions, mais aussi celle des apprentissages. En effet, il s'agira pour l'enseignant d'éviter les phénomènes de sous-traitance des activités à des intervenants extérieurs, de veiller à la cohérence de celles-ci. Si la classe délimite très matériellement ce que l'on peut identifier comme l'espace cognitif de travail, dans les « éducations à… » l'enseignant va devoir installer une vigilance particulière pour que les activités scolaires s'ancrent dans la question des apprentissages et ne basculent pas, comme nous l'avons dit plus haut, dans l'animation ou la muséologie.

De plus, le fait de rendre l'élève acteur dans la situation d'« éducations à… » inverse la relation pédagogique habituellement surplombante et descendante dans les « enseignements de… ». L'implication de l'élève aux côtés de l'enseignant ou de l'intervenant dans un dispositif d'action, le rapprochant des pratiques sociales, va « horizontaliser » la relation à l'adulte dans les « éducations à… ». Cette reconstruction de positionnement par rapport à celui habituellement investi dans une situation classique d'enseignement peut déstabiliser un enseignant. Par ailleurs, la thématique des « éducations à… » (santé, citoyenneté, environnement, etc.) qui est partagée par tous les acteurs sociaux questionne le positionnement du maître qui, tout à la fois, pilote une action éducative et se fait interpeller dans ses propres comportements. Dans un autre sens, certains enseignants se saisissent de cette opportunité et utilisent cette inversion de la relation, dans une perspective pédagogique de rapport à l'adulte, pour introduire une nouvelle dynamique dans le groupe.

Enfin, la proximité du champ social, assortie à la nécessité de cohérences entre la nature des activités éducatives et le fonctionnement de l'établissement, suppose que l'équipe éducative inscrive clairement dans les pratiques scolaires les principes qui régissent la pratique sociale en question (en matière de rapport à l'environnement ou à la santé notamment). Il ne s'agit pas d'attendre que l'élève imite les bonnes pratiques de l'adulte, mais bien qu'il fasse l'expérience de la mise en œuvre de ces principes. Ainsi, il va s'agir de faire en sorte que, dans les moments et les espaces scolaires collectifs (récréation, cantine, goûter, chorale, piscine, BCD, etc.), les principes de santé en matière d'alimentation, de locaux ou de climat scolaire, par exemple, soient respectés.

On peut considérer que les caractéristiques particulières de l'éducation à la santé vont amener les enseignants à devoir construire la porosité des activités scolaires aux grands enjeux de la santé par le biais de trois grands axes d'activité : l'ouverture de la classe et de l'école, la mise en relation de situations éducatives diversifiées et ancrées dans différents champs

disciplinaires et a-disciplinaires, et une prise en compte collective et partagée de ces enjeux par les enseignants, les familles et les acteurs de la santé.

Dans cet article, nous cherchons à examiner et à modéliser la double question de l'ouverture et des dynamiques collectives à l'œuvre dans un dispositif de formation et d'accompagnement d'enseignants situé dans le champ de l'éducation à la santé.

## 2. SITUATION DE L'ÉTUDE, STRUCTURES THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIE

### 2.1 Situation de la recherche

L'étude a été menée selon le modèle d'une « recherche intervention » (Mérini et Ponté, 2008) qui poursuit à la fois des objectifs épistémiques et transformatifs. La « recherche intervention » fait travailler conjointement chercheurs et praticiens à chacune des étapes de la recherche (construction de l'objet, démarche de prise d'information, indexation des données, traitement des données, analyse et mise en œuvre du système de validité), non pas dans des logiques d'amélioration des situations d'intervention, mais dans celles de la construction d'une « grammaire » des pratiques permettant de reproblématiser (Martinand, 2000) les situations professionnelles et de construire de nouvelles façons d'être dans le métier. Le contexte de cette « recherche intervention » met en relation une pluralité de systèmes de référence (modèles théoriques, théories d'usage, croyances…) permettant de conjuguer une double logique : logique de proximité des pratiques et de la réalité du métier tel qu'il est mis en œuvre, et logique scientifique qui suppose des gestes qui lui sont spécifiques comme l'objectivation, la distanciation et la validation. Dans cette étude, nous avons positionné la question de l'intervention au niveau des cadres intermédiaires (conseillers pédagogiques, directeurs, formateurs) et non directement au niveau des écoles. La perspective transformative est donc à situer au niveau de la lecture des pratiques collaboratives que peuvent en avoir les cadres intermédiaires censés accompagner les dynamiques collectives de travail des équipes.

### 2.2 Nature de la démarche de recherche

La dimension collective du travail enseignant est peu repérée par les enseignants eux-mêmes, (qui ne l'intègrent pas forcément comme un pan du métier), mais également par la recherche (Barrère, 2002 ; Garnier, 2003). Les travaux étant le plus souvent basés sur des approches déclaratives (questionnaires et/ou d'entretiens), il est difficile de repérer la nature et la qualité de cet aspect du travail enseignant. D'autres approches plus empiriques et plus proches des pratiques manifestes (Marcel & al., 2007) montrent que le travail collectif des enseignants

existe bel et bien. De ce point de vue, la situation de la recherche et la méthodologie adoptée conditionnent l'approche des dynamiques collectives de travail.

Dans cet esprit, notre démarche générale de recherche est ethnographique et qualitative. Il s'agit de rendre explicites, de décrire puis de catégoriser les interactions qui peuvent se nouer entre les personnels scolaires (enseignants et non enseignants) et les acteurs extérieurs (territorialité, familles, monde associatif, etc.). Deux conditions s'imposent alors, d'une part disposer d'une durée suffisante pour la prise d'informations, et dans cette recherche, le recueil de données s'est étiré sur trois ans entre 2003 et 2006, et d'autre part, disposer d'une technique qui permet de travailler sur des traces de pratiques, pour cela nous avons fait le choix des écrits professionnels ayant trait au projet « Apprendre à mieux vivre ensemble à l'école » (projets d'école ou d'action, compte-rendu de réunion ou bilan d'action, lettres, notes ou productions d'élèves, etc.).

### 2.3 Les structures théoriques fondant la recherche

Nous avons fondé notre démarche ethnographique de recherche sur une posture multiréférentielle (Ardoino, 1993), essentiellement pour la conjugaison de systèmes d'intelligibilité, propre à une « recherche intervention », qui mêle références scientifiques et références empiriques, elles-mêmes empreintes de soubassements idéologiques.

Le cadre conceptuel d'analyse est celui de la sociologie dans ses capacités à éclairer les logiques sociales du champ professionnel, sociologie qualitative pour la description et la compréhension des stratégies des acteurs (Crozier et Friedberg, 1977), dans la construction de situations professionnelles d'ordre partenarial. L'analyseur est la décision (Jamous, 1969) et plus précisément encore la critique de la décision (Sfez, 1981) qui, par la critique de la linéarité, de la mono rationalité et de la liberté à agir, permet de repérer les lignes de sens qui président aux pratiques telles qu'elles se manifestent au travers des traces de décision présentes dans les écrits récoltés.

### 2.4 Méthodologie

L'étude a donc associé douze chercheurs et praticiens pendant quatre ans, autour de 22 écoles de deux circonscriptions[3] de la région de Clermont-Ferrand (France). Le dispositif d'accompagnement, appliquée aux 2 circonscriptions, s'appuie sur l'autonomie et l'initiative des écoles et inclut la perspective de formation des acteurs par un accompagnement des

[3] La circonscription, en France, est un district administratif placé sous l'autorité d'un inspecteur, celui-ci est le supérieur hiérarchique des enseignants de la dite circonscription.

équipes et l'évaluation de l'action des écoles. Le dispositif de formation ne concernait que les écoles de la circonscription 2 (circ.2), il avait pour but d'étayer les ressources dont les équipes disposent à la fois en matière de matériel didactique et de scénarios possibles à mettre en œuvre, tout en sensibilisant les enseignants à la présence de ressources environnantes.

L'approche « Apprendre à mieux vivre ensemble à l'école » (désormais AMVEE) qui sert de base au dispositif de formation et d'accompagnement est fondée sur la prise en compte des spécificités précédemment définies des « éducations à… » et s'inscrit dans le champ d'une éducation à la santé globale et systémique. Elle concerne, en effet, à la fois la relation Ecole-famille et le climat d'école par le biais d'activités prenant en compte tant la question de l'estime de soi ou la prévention des risques, que celui du rapport aux autres et à la règle, de l'amélioration du milieu de vie ou les rapports intergénérationnels (Simar et Jourdan, 2010).

Sur cette base, nous avons développé une ethnographie des pratiques collaboratives à partir des écrits professionnels confiés par les enseignants pendant 3 ans. Ainsi 698 traces ayant un lien avec la mise en œuvre d'activités scolaires autour de la thématique AMVEE ont été récoltées. Les écrits ont été rendus anonymes à la source au moyen d'un code alphanumérique (numérotation des sites de 1 à 22 et des opérations), puis indexés selon une grille éprouvée lors de recherches antérieures (Mérini, 2005). Cette grille permet d'identifier et d'analyser le contenu des écrits professionnels à partir des régularités observées ou au contraire de l'absence d'information relative à l'action, son origine, ses objectifs, l'origine et la répartition des moyens (qu'ils soient humains ou financiers), l'évaluation de l'action, les obstacles rencontrés et les effets perçus, puis d'établir un graphe. Celui-ci, dénommé le « décisiogramme », réalisé par année scolaire et par établissement, synthétise les décisions ayant présidé à l'action, au travers de ses évolutions, sa pérennisation, le nombre de classes concernées, la présence de facteurs endogènes ou exogènes influençant son développement, etc. Le système de validité est double. Il est constitué d'une part par la triangulation (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) des résultats, et de leur analyse lors de séminaires bimensuels du groupe de recherche sur 3 ans et d'autre part par 74 entretiens menés auprès des directeurs (11), des enseignants (48), des élèves (119) et des parents (8), ainsi que par l'enregistrement de quelques conseils d'école (5). Outre la question de la validité, le contenu de ces entretiens et des enregistrements a contribué à nourrir le passage du descriptif à l'inférentiel dans l'analyse des données.

En marge de notre étude, un travail quantitatif a été mené chaque année par questionnaires auprès des élèves, des parents et des enseignants cherchant à repérer le sentiment de bien-être

à l'école, dont les résultats ont été donnés en retour aux équipes lors du processus d'accompagnement.

## 3. DES ÉQUIPES D'ÉCOLE QUI FONCTIONNENT SELON DIFFÉRENTS MODES.

Les résultats sont présentés et commentés à partir de tableaux qui organisent une cohérence descriptive des éléments empiriques donnant à voir les espaces professionnels où se prennent et se transmettent les décisions, la reconduction des actions sur les trois ans. Selon d'où se prennent les décisions, nous pointons les origines de l'action ainsi que les ressources à l'œuvre. Les éléments quantitatifs sont de nature descriptive et sont à aborder comme des indicateurs heuristiques ne permettant pas d'établir des inférences ou de mettre en évidence des relations de significativité.

### 3.1 Analyse des différents niveaux de la décision collective

La nature des écrits professionnels rendus nous permet d'identifier les espaces institutionnels où la mise en œuvre des opérations est décidée et débattue, de repérer la manière dont l'information relative à ces opérations circule ainsi que les acteurs qui sont concernés.

*Tableau 1 : Types d'écrits professionnels récoltés par circonscription*

| **Types d'écrits professionnels** | Circonscription 1 | | | | Circonscription 2 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | An 1 | An 2 | An 3 | T | An 1 | An 2 | An 3 | T | Total par type de traces |
| CR conseils d'école | 18 | 25 | 27 | 70 | 15 | 20 | 16 | 51 | **121** |
| CR conseils de cycle | - | - | - | 0 | - | - | 1 | 1 | 1 |
| CR conseils de maîtres | 1 | 8[4] | 3 | 12 | 15[5] | 10 | 8 | 33 | 45 |
| CR conseils d'enfants | 1 | 5 | 6 | 12 | - | 4 | 1 | 5 | 17 |
| Informations et conseil aux parents | - | 19 | 18 | 37 | 4 | 51 | 43 | 98 | **135** |
| Productions élèves | - | 2 | - | 2 | - | 14 | 5 | 19 | 21 |
| Courrier / échanges partenaires | - | 6 | 5 | 11 | 1 | 3 | 5 | 9 | 20 |
| Coupures de presse | - | 2 | - | 2 | - | 6 | - | 6 | 8 |
| Projet et documents Ecoles | 4 | 3 | 7 | 14 | 7 | 12 | 5 | 24 | 38 |
| Projet de classe, documents enseignants | 2 | 1 | - | 3 | 2 | 1 | 4 | 7 | 10 |
| Total des écrits écoles | 26 | 71 | 66 | **163** | 44 | 121 | 88 | **253** | **416** |
| Total toutes traces | 70 | 113 | 100 | **283** | 116 | 175 | 124 | **415** | **698** |

**Le tableau ci-dessus montre que les écrits analysés sont très divers ; nous ne traiterons que ceux provenant de l'école (les autres provenaient de l'équipe d'accompagnement) car ils sont susceptibles**

[4] Toutes du site 6
[5] Appartiennent aux sites 14 (6) et 19 (9)

**d'éclairer le contexte dans lequel les décisions sont prises par les équipes, la dernière ligne du tableau dénombre, elle, l'ensemble des traces qui ont été indexées.**

L'évolution du nombre d'écrits et de leur nature traduit indirectement, certes de façon incomplète, le volume et la nature de l'activité collective des équipes ; elle nous permet d'identifier l'espace dans lequel les informations s'échangent. Ainsi, les décisions peuvent être débattues et prises de manière formelle lors d'un conseil d'école, semi-formelle lorsqu'il s'agit d'un conseil de cycle, des maîtres, ou d'élèves, voire presque informelle quand il s'agit de production ou de préparation d'un enseignant ou d'une information aux parents. Selon la nature de l'espace au sein duquel sont prises les décisions, on perçoit bien que ce ne sont pas les mêmes éléments qui sont traités, et que l'organisation des activités scolaires dans la thématique relève des différents niveaux. Le nombre d'écrits provenant des écoles évolue considérablement, puisqu'il double de la première à la deuxième année en circ.1 et triple en circ.2, même si l'on peut noter une baisse sensible des chiffres entre l'an 2 et l'an 3 (- 5 pour la circ.1, - 33 pour la circ.2). Ce phénomène confirme que la mise en place d'un dispositif de recherche impacte les pratiques, ne serait-ce qu'en stimulant les liens école/famille (135).

Il apparaît nettement que c'est surtout au sein du conseil d'école que l'on trouve trace des décisions prises autour de la thématique. Rappelons qu'il s'agit, pour les écoles primaires françaises, de l'un des seuls lieux qui associe les acteurs extérieurs ou périphériques à l'école. Cette situation favorise les échanges et l'explicitation des décisions. De plus, le compte-rendu du conseil d'école permet d'inscrire les décisions de manière formelle dans la mémoire collective de la communauté éducative. Il est néanmoins probable que la conception des opérations s'effectue plutôt en conseil des maîtres, ce que confirment les enregistrements de réunion que nous avons pu faire. Les documents concernant les conseils de cycle restent très exceptionnels. Le conseil des maîtres est l'œuvre de quelques écoles seulement qui peuvent le réunir jusqu'à une dizaine de fois dans l'année. Il faut noter que, dans les petites écoles (3 classes et moins) qui constituent près d'un tiers de la population observée, les enseignants échangent verbalement lors des temps intermédiaires, à l'ouverture ou à la fin des classes mais aussi le midi et à la récréation. Ces échanges ne font pas l'objet de compte-rendu, ni de relevé de décisions.

On peut également noter que le lien aux parents évolue notablement dans les deux circonscriptions entre l'année 1 et 2 de l'étude (+ 19 pour la circ.1, + 47 pour la circ.2), comme si les équipes s'appuyaient sur la thématique pour entrer en relation avec les parents et stabiliser les liens Ecole/parents sur des sujets moins fâcheux que ceux concernant les résultats scolaires. Mais on peut surtout penser que le projet (AMVEE) associe enseignants et

parents autour de la question éducative précédemment évoquée. Il n'est pas question que l'école agisse à la place des parents, mais que les deux parties soient associées dans le même challenge, nous en voulons pour preuve le nombre d'écrits d'information échangés avec les parents.

La manière dont les équipes développent leurs actions, les stabilisent, se saisissent des moyens à leur disposition, nous semble témoigner de leur façon d'appréhender le contexte dans lequel elles se situent et de gérer la balance ressources/contraintes propre au milieu, en gérant dans le même temps les ressources/obstacles en interne (changement d'enseignants, restructuration des classes, etc.) et en externe selon la présence, ou non, d'une volonté à agir conjointement sur cette thématique (engagement des parents, de la territorialité, des associations, etc.).

On peut conclure, de l'analyse du type de traces récoltées, que la thématique est mise en œuvre en relation avec le contexte social dans lequel est située l'école, cela se traduit dans le nombre de conseils d'école mentionnant le travail effectué (121), et le nombre d'échanges avec les parents (135). Les conseils des maîtres sont les lieux de conception des opérations (45) qui trouvent leur légitimité dans le projet d'école et les documents élaborés par l'école (38).

### 3.2 Stabilisation et développement des opérations par des vecteurs d'action et de pérennisation

Ainsi, s'il existe bien une marge de manœuvre pour mettre en place un travail en éducation à la santé orienté autour du thème AMVEE, cela demande une réorganisation du travail impliquant collectivement les enseignants, et associant des partenaires. La question est de savoir comment ce phénomène prend forme.

*Tableau 2 : Reconductions des opérations*

| | Circonscription 1 | Circonscription 2 |
|---|---|---|
| Reconduction an 1- an 2 | 3 | 24 |
| Reconduction an 2 - an 3 | 26 | 41 |
| Reconduction an 1- an 3 | 4 | 19 |
| Reconduction an 1- an 2 - an 3 | 2 | 16 |

D'une manière générale, les équipes ont tendance à reconduire les actions. Ce phénomène pourrait être d'ordre ergonomique, les équipes « amortiraient » en quelque sorte leurs efforts en reconduisant les opérations. Par contre, si la reconduction est un phénomène commode,

elle peut aussi constituer une limite. En effet, reconduire une action sans porter attention à ses résultats ou sans s'assurer de sa pertinence au regard des besoins des élèves peut s'avérer complètement inutile. En effet, il est fréquent que des interventions extérieures appréciées (le plus souvent sur le mode de « l'applaudimètre ») soient reconduites plus pour « faire plaisir » (aux enfants ou aux parents) que pour leur efficacité, de même que l'on peut suggérer une certaine vigilance aux reconductions qui se font sous la pression d'organismes extérieurs, de décideurs ou de financeurs. Là encore, nous sommes face à une autre limite de l'exercice. En effet, les intervenants extérieurs rémunérés par des organismes extérieurs ont intérêt à se faire apprécier, et à ce que leurs interventions soient reconduites d'une année sur l'autre sans que l'intérêt ou les besoins des élèves ne soient considérés comme centraux. Ce point fonde l'importance qu'il y a à examiner certains déterminants de l'action.

L'analyse des données montre que les opérations se développent à partir de ce que nous appellerons des vecteurs d'action, c'est-à-dire des structures ou des dispositifs apportant des moyens matériel, financier et/ou humain qui vont permettre aux équipes de mettre en place ou de stabiliser leurs actions. Ces vecteurs peuvent prendre des formes diverses, mais ils traduisent surtout deux grandes dynamiques : l'une exogène influençant ou soutenant l'activité scolaire par un apport extérieur de moyens, l'autre endogène émanant de l'école qui trouve ses propres ressources en interne.

La diversité est surtout le fait des dynamiques exogènes. On trouve en effet des vecteurs internationaux et nationaux comme dans le cas d'un projet « UNICEF » d'aide aux enfants victimes du Tsunami pour développer l'esprit de solidarité, ou d'un projet européen « Comenius » permettant de découvrir une autre culture et d'accepter les différences ; des vecteurs territoriaux (région – département – municipalités) contribuent à la mise en place du « conseil municipal d'enfants » comme exercice de citoyenneté, des « classes de découverte » ou des sorties scolaires visant à la fois le bien être physique, l'autonomie ou à poser un regard sur une province typique et un temps révolu « sur les chemins de Pagnol » ; des vecteurs impulsés par la circonscription comme le « Festival jeune public », le « Prix du p'tit lecteur » permettant d'explorer la littérature de jeunesse ayant des thématiques relatives à la santé dans la diversité de ses aspects ou les Usepiades qui unissent de nombreuses écoles de la circonscription, opérations où les écoles présentent leurs prestations artistiques, élisent le meilleur album de jeunesse de l'année ou s'affrontent dans des épreuves sportives travaillant ainsi l'esprit de compétition et dans le même temps le « fair play ».

Toujours dans cette dimension exogène, on trouve des vecteurs « Etude » où les opérations sont impulsées au travers des études menées par des équipes de recherche ou les

organismes intervenant dans le champ de la santé. Il peut s'agir de « mallette santé » contenant des outils, des albums de jeunesse pour « apprendre à mieux vivre ensemble », ou d'un travail autour de la santé dentaire animé par la faculté dentaire. On a également des vecteurs « intervenants extérieurs » (Iex), qui animent des ateliers ou des séquences de prévention contre le tabac ou les risques domestiques, ou qui contribuent à la mise en place d'ateliers jardinage, d'activités artistiques, sportives etc. Ce sont par exemple des associations, des services de secours (gendarmes, pompiers, SAMU) et/ou des parents. A noter que les opérations peuvent être fondées sur des vecteurs relevant de différents niveaux d'action comme par exemple les « Usépiades » qui dépendent à la fois de la structure USEP nationale et des structures locales (département, circonscription...), le schéma est d'ailleurs identique pour le travail avec « Les Restos du cœur ».

En ce qui concerne les dynamiques endogènes, on peut donner pour exemple des vecteurs « Ecole » comme la mise en place de « Jardins scolaires » permettant de développer le respect du milieu et la solidarité, du « Conseil des parents », ou du « Caf'éduc »… organisés et animés par les équipes d'école en relation avec les parents dans une aide à la parentalité permettant d'évoquer l'importance du sommeil, le développement de l'enfant, etc.

Outre l'orientation des dynamiques d'influence de l'extérieur vers l'école ou inversement, on peut identifier que ces dynamiques s'organisent autour de deux logiques différentes dans le rôle que les vecteurs peuvent jouer. Ces derniers peuvent, en effet, impulser et donc être à l'origine de l'action (vecteur origine), ou bien permettre, dans leur apport de moyens, de stabiliser ou de développer l'action, dans ce cas nous les nommerons vecteurs « bailleurs ».

L'examen des vecteurs « origine » nous permet de repérer si l'action a été développée à partir de logiques exogènes ou endogènes à l'école (Tableau 3).

*Tableau 3 : Origines de l'action*

| Origines de l'action | Circ. 1 | Circ.2 |
|---|---|---|
| Vecteur origine école | 59 | 86 |
| Vecteur origine « hors école » | 26 | 70 |

Que ce soit dans l'une ou l'autre circonscription, l'école est majoritairement l'initiatrice du travail. C'est sur la volonté et l'engagement des équipes que le travail est impulsé, même si l'environnement joue aussi un rôle dans cette dynamique. Ce rôle est d'ailleurs plus important dans la circonscription 2 où le contexte semble plus présent. Rappelons ici qu'en plus de l'accompagnement commun aux deux circonscriptions, les écoles qui appartiennent à celle-ci bénéficient d'une formation spécifique incluant un volet partenarial. La politique de

circonscription y est plus marquée, mais les parents et les mairies semblent aussi plus impliqués.

*Tableau 4 : Vecteurs « bailleurs »*

| Type de vecteurs | Circonscription 1 = 99 opérations | | | | Circonscription 2 = 173 opérations | | | | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | An 1 | An 2 | An 3 | T | An 1 | An 2 | An 3 | T | |
| Nationaux –internat. | 0 | 2 | 2 | 4 | 2 | 4 | 1 | 7 | 11 |
| Territoriaux | 1 | 8 | 10 | 19 | 9 | 17 | 19 | 45 | 64 |
| Etudes | 2 | 1 | 4 | 7 | 1 | 3 | 2 | 6 | 13 |
| Intervenants ext. | 0 | 21 | 19 | **40** | 7 | 34 | 24 | **65** | 105 |
| Circonscription IEN | 1 | 1 | 1 | 3 | 0 | 1 | 4 | 5 | 8 |
| Ecoles | 1 | 17 | 25 | **43** | 11 | 21 | 35 | **67** | 110 |
| Total | 5 | 50 | 61 | 116 | 30 | 80 | 85 | 195 | 311 |

L'analyse des types de vecteurs (tableaux 3 et 4), à l'œuvre dans les deux circonscriptions, montre que ce sont les actions créées et portées par l'école qui sont majoritaires dans les deux circonscriptions. Les intervenants extérieurs et la territorialité sont des bailleurs importants et soutiennent largement les écoles. Les chiffres concernant les vecteurs : nationaux et internationaux, étude et circonscription (IEN) sont au contraire presque semblables, on peut noter que ces vecteurs constituent des « niches » d'évolution mais qui sont sans doute plus difficiles d'accès pour les équipes, la mairie étant un partenaire plus naturel.

L'examen du contenu des écrits professionnels montre que les parents (qualifiés d'intervenants extérieurs) sont engagés comme bailleurs, soit en tant qu'acteurs des opérations, soit en tant que financeurs, voire fournisseurs de matériel aux écoles (motoculteur, costumes, moyens de transport, etc.). On peut remarquer aussi que les écoles de la circonscription 2 utilisent beaucoup plus les moyens de la territorialité que celles de la circ.1, ce qui va dans le sens de l'hypothèse formulée plus haut d'une sensibilité particulière au contexte. Pour conforter ce point, rappelons que le nombre de traces d'échanges avec les parents recueillis dans la circ.2 (98) est nettement plus important que dans la circ.1 (37).

La circ.2 semble créer plus facilement des cohérences entre les différents niveaux de vecteurs.

*Tableau 5 : Vecteurs « bailleurs » et « origine »*

| Vecteurs | Circonscription 1 | Circonscription 2 |
|---|---|---|
| Circonscription IEN | 9 | 25 |
| Territoriaux | 22 | 51 |
| Nationaux –internat. | 5 | 17 |

La présence beaucoup plus importante, en circ.2, de vecteurs « origine » ou « bailleurs » de la circonscription, du niveau territorial ou du niveau national/international tend à laisser penser que la mise en œuvre est le résultat à la fois d'un accompagnement affirmé de l'équipe de circonscription, mais aussi d'une chaîne de volontés politiques (Mérini et al., 2004), s'exprimant à chacun des niveaux. Cette perméabilité à l'environnement direct de l'école peut laisser entrevoir des sources de cohérence dans l'action.

### 3.3 Quatre grands types de fonctionnement d'équipe

À partir de l'ensemble de ces éléments, nous pouvons isoler quatre grands modes de fonctionnement qui illustrent de manière caractéristique la façon dont les équipes mettent en place leurs actions. Précisons qu'il ne s'agit pas d'identifier des modes de fonctionnement plus efficaces ou plus pertinents que d'autres, cette typologie cherche simplement à décrire les différentes manières de fonctionner des équipes. Par ailleurs, ces modes de fonctionnement évoluent dans le temps en fonction du contexte social des pratiques (le départ ou l'arrivée d'un collègue, par exemple, modifie le comportement des équipes), ils évoluent aussi par le fait que les équipes ont tendance, dans le temps, à prendre le leadership de la mise en œuvre et de moins s'appuyer sur les partenaires. Le modèle présidant à la catégorisation des modes de fonctionnement est issu de la sociologie des organisations et caractérise en partie la manière dont sont prises les décisions.

#### 3.3.1 Le fonctionnement de type acteurs « Opposants »

Les acteurs opposants ont pour caractéristique de traduire leur résistance en refusant une partie du protocole de recherche (entretiens, écrits professionnels, retour des questionnaires…) ou en entretenant des relations difficiles avec toutes structures perçues comme représentatives de l'Institution, et ceci alors même que les 21 sites ont accepté de faire partie de l'étude sur la base du volontariat. Le site 4 par exemple, bien qu'ayant choisi d'être associé à la recherche, n'a rendu aucun écrit professionnel à l'opératrice. L'équipe semble partagée entre le fait de contribuer à l'étude et de ne pas vouloir donner l'impression de se « soumettre » à ce qui est ressenti comme des injonctions hiérarchiques. Pour autant, l'équipe met en place des actions (sans doute même avant la recherche) et en cela semble convaincue de la nécessité de le faire si on veut « mieux vivre ensemble à l'école ». Au travers des entretiens, on peut repérer le travail effectué et les opérations mises en œuvre, mais le refus de rendre compte, pour une part, à la recherche est sans doute l'élément déterminant du mode de fonctionnement qui, pour nous, est l'œuvre « d'acteurs opposants ».

Le site 3, quant à lui, est sans doute perturbé par les changements d'enseignants et refuse, lui, les entretiens, et le site 19 et le site 5 qui présentent le même profil manifestent à plusieurs reprises leur opposition ou leur mécontentement, même si un certain nombre de traces écrites ont été rendues et des entretiens accordés.

### 3.3.2 Le fonctionnement de type acteurs « Opportunistes »

Ce mode de fonctionnement se caractérise par le fait que, pour répondre à leur engagement, les équipes ont un recours massif aux intervenants extérieurs, que l'origine de l'action n'appartient pas à l'école, voire que les bailleurs sont extérieurs. On relève aussi fréquemment que les intitulés des opérations ne sont pas de même nature que lorsque l'école pilote le travail. On aura, par exemple, des interventions « Pompiers », « Gendarmes » ou « Ligue contre le tabagisme » et non : décloisonnement, ateliers multi-âges ou accueil des enfants du voyage. Le site 1 est un exemple de mode de fonctionnement opportuniste. En effet, 6 opérations ont des origines extérieures, pour 5 pilotées par l'équipe enseignante. On peut remarquer par ailleurs que les bailleurs sont extérieurs (intervenants extérieurs, étude…). Le site se saisit de vecteurs existants dans son environnement comme l'intervention de la Ligue contre le tabagisme ou les pompiers qui sont des dispositifs proposés par la territorialité ou les intervenants extérieurs. Il en est de même pour le travail avec la faculté dentaire qui met à disposition des outils, des moyens, etc. La logique dominante qui préside au développement des opérations est donc l'opportunisme, même si, peu à peu, l'équipe « s'affranchit » de ces offres de services pour mettre en place des actions dont elle a la maîtrise et qui sont plus adaptées aux besoins des élèves, comme par exemple un travail sur l'écoute et la concentration.

### 3.3.3 Le fonctionnement de type acteurs « Opérateurs »

Les sites, que nous qualifions d'opérateurs, ont pour caractéristique d'organiser leurs actions en réponse à ce qu'ils considèrent comme une prescription. Cette prescription peut être de deux ordres :

- Soit l'équipe fonde son travail sur les résultats obtenus aux questionnaires du dispositif d'accompagnement AMVEE, les commentaires ou l'intervention des parents, voire sur un évènement particulier (l'arrivée d'enfants du voyage par exemple). Nous sommes, ici, en présence d'une auto prescription secondaire fondée sur une analyse de besoins plus ou moins « armée » de la part de l'équipe. Nous avons qualifié ce mode de fonctionnement d'opérateur de type 1.

- Soit l'équipe reprend dans les mêmes termes les outils ou les situations pédagogiques présentés lors d'animations de circonscription ou de la formation. La prescription, dans ce cas, peut donc être considérée comme secondaire (Goigoux, 2007) et externe, nous parlons alors de mode de fonctionnement opérateur de type 2. En fait, les équipes se comportent de manière opportuniste par rapport à l'offre de formation qui leur est faite. Cette offre de formation a pour caractéristique d'être fondée sur une analyse de besoins conduite par l'équipe de circonscription, ce qui à la fois fait « gagner » du temps aux équipes, mais dans le même temps occulte les fondements du travail.

En mettant en place leurs opérations avec une approche AMVEE, les sites opérateurs répondent à la fois aux injonctions officielles des programmes (prescription primaire), aux besoins repérés par les enseignants ou aux injonctions de l'équipe de circonscription.

Le site 10 est, pour nous, typique d'un fonctionnement opérateur 1. Cette école a suivi les informations de l'équipe de recherche « à la lettre » en attendant les résultats des questionnaires, élèves et parents, pour noter que les relations entre élèves étaient difficiles. Face à ce constat, elle met en place 6 opérations ayant comme objectif d'améliorer le climat scolaire. L'école prend ensuite en compte les résultats des questionnaires de l'an 2 pour reconduire ses opérations. Pari gagné puisque le score obtenu à l'item cotant le bien-être des élèves évolue positivement aussi bien pour les élèves de cycle 2 que pour ceux du cycle 3. Les sites 20 et 21 ont eux le comportement typique d'opérateurs de type 2 même s'ils y associent une dimension novatrice.

### 3.3.4 Le fonctionnement de type acteurs « Novateurs »

Les sites novateurs ont pour caractéristique d'inventer des opérations inédites comme le « caf'éduc » ou la salle des parents par lesquelles l'équipe enseignante cherche à amener les parents à dialoguer sur des thèmes renvoyant à la parentalité. L'innovation peut aussi venir du fait que l'équipe met en relation différentes opérations pour construire un vaste système d'action comme dans le cas du site 14 qui utilise un échange Comenius avec l'Italie pour introduire une langue étrangère, puis mettre en relation un autre vecteur : « le festival jeune public » et monter une pantomime en italien sur le thème « bien-vivre ensemble à l'école » et aboutir à une prestation artistique originale en fin d'année.

Pour autant, ces modes de fonctionnement ne sont pas aussi homogènes que la présentation ci-dessus des différents profils peut le laisser entendre. Les sites évoluent dans leur manière de travailler et donc les profils évoluent d'une année sur l'autre (avec un décalage temporel d'un

an pour la circ.1), mais il arrive aussi parfois que, dans une même année, les écoles adoptent un double profil. Par exemple le site 10 que nous avons utilisé ci-dessus comme exemple d'école opératrice mettait en place, dans le même temps, des opérations novatrices.

*Tableau 6 : Profils de mode de fonctionnement des 21 sites sur les 3 ans*

| Mode de fonctionnement | | Circonscription 1 (11 sites) | Circonscription 2 (10 sites) | Total |
|---|---|---|---|---|
| Mode opportuniste | | **4** (4/0) | **2** (2/0) | 6 |
| Mode opérateur | 1 | **6** (3/3) | **1** (1/0) | 7 |
| | 2 | **1** (1/1) | **6** (6/0) | 7 |
| Mode novateur | | **5** (1/5) | **9** (0/9) | 14 |
| Mode opposant | | **3** (2/2) | **1** (1/1) | 4 |

**Entre les parenthèses apparaît l'évolution du nombre de profils repérés entre le début et la fin de l'étude**

Selon les chiffres du tableau ci-dessus, les sites de la circ.1 fonctionnent plus sur le mode «opportuniste » que ceux de la circ.2, au moins dans un premier temps. L'analyse montre que si les équipes entrent dans l'action par le biais de ce mode de fonctionnement, elles le transforment (cf. les chiffres entre parenthèses) au profit des modes opérateur 1 et novateur pour la circonscription 1, et du mode novateur pour la circonscription 2. Ceci nous amène à dire que la thématique AMVEE est un axe propice d'innovation, un peu comme si les équipes osaient des opérations inédites car l'univers d'intervention ne leur semble pas déterminant. De manière remarquable, la circonscription 2 semble, elle, avoir été incitée à l'innovation par le biais de la formation (9 sites novateurs en circ.2, pour 5 dans la circ.1). Enfin, on peut noter qu'il y a plus de sites de type « opposant » en circ.1 qu'en circ.2, peut-être est-ce dû à l'absence de références didactiques concrètes pour mettre en œuvre la thématique.

## 4. DISCUSSION

Même si un certain nombre d'équipes déclarent ne pas pouvoir mettre en œuvre l'éducation à la santé en argumentant du manque de temps et de la pression des programmes, l'étude a montré qu'il existe, quoiqu'il en soit, une réelle marge de manœuvre pour introduire des activités relevant de l'éducation à la santé, à la citoyenneté mais aussi au développement durable dans les activités scolaires. Cela suppose une réorganisation du travail scolaire (Gather-Thurler & Maulini, 2007), de sortir de la structure cellulaire de la classe, du cadre des disciplines et des programmes pour relier les activités scolaires à des préoccupations issues du champ social. Cette réorganisation constitue pour le coup un effort de la part des équipes, demande du temps pour se concerter et négocier les opérations. D'une manière générale, ce coût ergonomique est contrebalancé par une reconduction presque automatique des opérations

qui, on l'a vu plus haut, n'en demeure pas moins une limite et par le plaisir exprimé lorsque que ces actions obtiennent l'adhésion des élèves et de leurs parents. Ces activités partagent la caractéristique d'amener les élèves à construire des compétences pour faire des choix éclairés ici et maintenant, mais aussi dans le futur (Lange et Victor, 2006). Elles sont donc élaborées selon des logiques différentes de celles de la classe. Elles ont en particulier en commun d'être ouvertes sur le champ social grâce à des situations construites, en réseau, avec d'autres enseignants ou des partenaires de l'école. Cette réticulation des pratiques est le résultat du travail collectif que les enseignants construisent le plus souvent « entre deux portes », sur des temps interstitiels (récréations, pause repas...), voire sur des temps personnels comme le soir quand l'école est de petite taille. Dans les écoles plus importantes, il apparaît clairement que ces pratiques sont élaborées en conseil des maîtres puis exposées et négociées en présence des partenaires en conseil d'école.

Dans l'environnement plus ou moins proche de l'école, il existe une diversité de ressources internationales, nationales, territoriales et locales, que nous avons qualifiées de vecteurs d'action de pérennisation. Les enseignants ne les perçoivent pas toujours et ne les mobilisent pas par méconnaissance des possibilités organisationnelles qui s'offrent à eux (Almudever, 2004). Pour autant, si ces ressources ne sont pas elles-mêmes mobilisées et ne « font pas bruit » dans l'environnement proche de l'école, il est difficile pour les équipes enseignantes, plutôt orientées vers les activités de la classe, de construire des collaborations. Les parents semblent être les premiers partenaires quand il s'agit « d'apprendre à mieux vivre ensemble à l'école ». Le nombre d'écrits professionnels témoignant d'une relation école/parents peut traduire, par ailleurs, une sorte d'instrumentalisation de la thématique AMVEE pour développer la relation aux parents. L'indexation des écrits, comme les entretiens ou les transcriptions de conseils, montre que ceux-ci se prêtent assez volontiers au jeu et prennent une place non négligeable dans les activités.

Dans un premier temps le mode opportuniste est privilégié, on peut imaginer que le recours à des opportunités d'actions apporte aux équipes un sentiment de sécurité ou de confort qui leur permet d'entrer plus facilement dans l'action, alors qu'ils n'ont pas de référence en la matière. L'évolution vers des fonctionnements novateur ou opérateur, semble, par contre, traduire le fait que peu à peu les enseignants comprennent les véritables enjeux de l'approche, ils sont alors en mesure d'innover et de prendre la maîtrise des opérations.

Ces constats nous amènent à penser que les pratiques sont autant l'œuvre de la formation que le résultat d'un calcul individuel et collectif mettant en relation le coût de l'engagement avec les bénéfices obtenus, que ceux-ci s'expriment dans l'amélioration de la situation ou dans le

plaisir partagé de l'innovation. Pour autant, on voit bien que des facteurs exogènes comme la présence de vecteurs de pérennisation, d'intervenants extérieurs, ou de l'équipe de recherche, etc. jouent un rôle sur le développement de l'action. Dans le même temps, des facteurs endogènes inhérents à la réalité quotidienne de l'école comme, des changements d'enseignants, la taille de l'école ou les effectifs de classe, mais aussi les régulations menées suite à l'évaluation par questionnaires etc. ont un impact direct sur la balance ressources/contraintes évoquée précédemment et jouent un rôle non négligeable sur la manière dont les équipes prennent leurs décisions et gèrent leurs activités. Les dynamiques collectives de travail traduisent des tensions entre les différents niveaux de prescription primaire et secondaire (Goigoux, 2007) bien repérés aujourd'hui, mais aussi des prescriptions remontantes (Méard et Bruno, 2008) émanant des équipes, que les limites méthodologiques de ce travail ne permettent pourtant pas d'explorer plus avant. En situation collaborative, il faut prendre en compte ce qui peut être qualifié de prescriptions exogènes issues des univers propres aux partenaires (campagnes de prévention ou de communication émanant de la Santé publique ou de l'Ordre public, messages préventifs des associations, mais aussi attentes des parents, etc.) qui traversent, dans ce cas, la situation éducative scolaire.

Enfin, on peut ajouter que la dynamique d'accompagnement et de recherche intervention a sans doute joué un rôle majeur dans l'impulsion de cette réorganisation en stimulant des analyses distanciées auprès des cadres intermédiaires (Conseillers pédagogiques, formateurs, directeurs.) impliqués dans le groupe de recherche, analyses qui leur a permis de venir en appui des équipes pour analyser les résultats quantitatifs de chaque école, réorganiser le travail, proposer des contenus en particulier dans la circ.2. Ainsi, par exemple, la compréhension de la diversité des modes de fonctionnement a permis à ces cadres de ne pas intérioriser le mode de fonctionnement « opposant » comme une situation conflictuelle, mais comme l'expression d'une façon d'être dans le métier, ou le mode « opportuniste » comme une étape peut-être nécessaire à l'appropriation d'une activité scolaire qui s'organise différemment, de même que la perception de la diversité des vecteurs a permis d'aider les équipes à diversifier leurs pratiques.

Cette étude, située à un niveau de grain relativement gros et général, a permis de dresser une cartographie sommaire des dynamiques collectives de travail des établissements à partir d'une sociologie qualitative que les travaux de Bizzoni-Prévieux (2010) tendent à confirmer. Reste que la méthodologie à l'œuvre, ne permet pas de décrire suffisamment finement le travail enseignant, ni de cerner précisément la nature de l'activité des élèves, pas plus que de

comprendre les inter-relations entre les actions et les organisateurs des pratiques enseignantes (Bru, 2003) en relation avec l'éducation à la santé.

## 5. EN CONCLUSION

Cette approche ethnographique a permis de montrer que, même si les enseignants sont généralement considérés comme ne travaillant pas ensemble (Barrère, 2002), ils savent pourtant se fédérer pour concevoir et mettre en œuvre collectivement des pratiques. Il nous faut bien entendu reconnaître la spécificité de ces pratiques qui s'inscrivent dans le domaine des « éducations à… », et qui, vraisemblablement, sont plus favorables à un travail collectif que l'enseignement des disciplines. Ce serait donc moins la capacité des enseignants à travailler ensemble qui serait en cause dans le constat de certains sociologues que le type de pratiques dont il est question, voire les méthodologies de recherche mises en œuvre.

Ainsi, la porosité de l'école à son contexte social suppose à la fois des compétences qui pourraient s'acquérir en formation mais suppose aussi la présence d'une chaîne de volontés politiques dans la proximité de l'école, reste alors à construire une certaine vigilance quant aux cohérences à développer entre les différentes formes d'activités scolaires. Reste que ce problème est sans doute plus aigu au secondaire et mériterait une exploration attentive.

BIBLIOGRAPHIE

Almudever, B. (2004). Socialisation organisationnelle des enseignants et inter-signification des conduites. La dichotomie entre activités de la classe et activités hors de la classe en question. In *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. J.F. Marcel (Dir.). Savoir et formation. Paris : L'Harmattan.

Ardoino, J. (1993). « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives ». *Revue Pratiques de Formation*, n°25-26 avril 1993. Université de Paris VIII, pp. 15-34.

Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? Revue *Sociologie du travail, 44* pp.481-497.

Bizzoni-Prévieux, C., Mérini, C., Otis, J., Grenier, J. & Jourdan, D. (accepté). L'éducation à la santé à l'école primaire: approche comparative des pratiques au Québec et en France. *Revue des Sciences de l'Éducation*. Montréal, Québec, Canada.

Bizzoni-Prévieux, C. (2010). *Les partenariats en éducation à la santé à l'école primaire : analyse comparée entre le Québec et la France.* Thèse de doctorat soutenue à Montréal en co-tutelle entre l'Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand et l'Université du Québec à Montréal.

Buisson, F. (Dir.) (1887). *Dictionnaire de pédagogie d'instruction primaire.* Paris : Hachette.

Bru, M. (2003). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche. In Marcel, J-F. (Dir). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. p. 281-300. Paris: Editions L'Harmattan.

Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique.* Paris : Belin.

Cogérino, G., Marzin, P. et Méchin, N. (1998). Pratiques et représentations chez les enseignants d'éducation physique et sportive et de sciences de la vie et de la Terre. *Recherche et Formation, 28*, 9-28.

Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *« L'acteur et le système »*. Paris : éd. du Seuil.

Denis, D. & Kahn, P. (2003). *L'école républicaine et la question des savoirs : enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson.* Paris : CNRS Editions.

Garnier, P. (2003). *Faire la classe à plusieurs*. Rennes : PUR.

Gather-Thurler, M. & Maulini, O. (2007). *L'organisation du travail scolaire: Enjeu caché des reformes ?* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique, 3*, 19-41.

Jamous, H. (1969). *Sociologie de la décision: la réforme des études médicales et des structures hospitalières*. Paris : CNRS.

Jourdan, D. (2004). *La formation des acteurs de l'éducation à la santé en milieu scolaire.* Toulouse : Éditions universitaires du Sud, collection " École et santé ".

Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (Eds.) (2004). *La recherche en éducation, étapes et approches* (pp. 123-150). Sherbrooke: Editions du CRP.

Lange, J.M. & Victor, P. (2006). Didactique curriculaire et « éducation à… la santé, l'environnement et au développement durable » : quelles questions, quels repères ? Recherches sur la communication et l'apprentissage des sciences et des techniques, *Didaskalia, n° 28*. Lyon : INRP.

Lange, J.M. et al. (2008). *Elaboration et mise à l'épreuve d'un cadre théorique pertinent permettant l'analyse et le questionnement de l'Education au Développement Durable : vers la détermination d'indicateurs*. Rapport INRP, Lyon (143p).

Lebeaume, J. (2008). Les éducations à… *Actes du 2ème colloque national « Education Santé Prévention*. Conférence plénière invitée du 19 mars 2008. Paris : Réseau des IUFM en éducation à la santé et prévention des conduites addictives.

Loizon, D. (2009). Pour une formation des enseignants en éducation à la santé. *Revue formation et profession.* Bulletin du CRIFPE. Vol. 16 n°2, octobre 2009.

Martinand, J.L. (2000). Conférence de clôture du colloque AECSE/CEFI, "*Les pratiques dans l'enseignement supérieur*" - Toulouse.

Marcel, J.F. (Dir.) (2004). *Les pratiques enseignantes hors la classe* Savoir et formation Paris : L'Harmattan.

Marcel, J.F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M. (Eds.) (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer: De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles: De Boeck.

Méard, J., & Bruno, F. (2008). Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire : analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire. *Travail et Formation en Education*. 2-2008 : les métiers de l'enseignement.

Mérini, C. & Jourdan, D. & Victor, P. & Berger, D. & Peretti (de), Ch. (2004). *Guide ressource pour une éducation à la santé à l'école élémentaire.* Rennes: ENSP.

Mérini, C. (coord) (2005). *Travail conjoint professionnalité enseignante*. Rapport de recherche IA 92- UIMM mai 2005. ADASE 56, Av de Wagram 75017 Paris

Mérini, C. & Ponte, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'approche des pratiques. *Savoirs* (16).

Sfez, L. (1981). *La critique de la décision.* Paris : Presses de la Fondation Nationale des sciences politiques.

Simar, C. & Jourdan, D. (2010). *Education et santé à l'école : étude de l'impact d'un dispositif de formation et d'accompagnement sur l'implication des enseignants dans une démarche de promotion de la santé.* Recherches & Educations, (3) 2010 :??????

Simonneaux, J., Lange, J.M., Girault, Y., Victor, P., Fortin-Debart, C. & Simonneaux, L. (2006). Multiréférentialité et rationalité dans les « éducations à… ». In *Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire : de la réflexion aux pratiques éducatives et de formation*.

Grumiaux, F. & Matagne, P. (Dir.) Actes du colloque international organisé les 12 et 13 octobre 2006 à Arras, IUFM Nord – Pas-de-Calais.

St Leger, L. & Young, IM. (2009). *Creating the document 'Promoting health in schools: from evidence to action'*. Glob Health Promot. Dec;16 (4):69-71.

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*, Belgique/Québec: Éditions de Boeck/PUL.

Turcotte, S. (2006). *L'inclusion de l'éducation à la santé en éducation physique: analyse des pratiques pédagogiques d'éducateurs physiques du primaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, 419 p.

Troger, V. (1999). Les critiques de la forme scolaire. *Revue Sciences humaines* n° 24 Hors-série mars-avril 1999, La dynamique des savoirs.

Vincent, G. (Dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : PUL.