

Les interactions au sein des établissements scolaires.

La salle des maîtres donne-t-elle le ton ?

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Cédric Bellini
Sous la direction de : Raphaël Lehmann
La Chaux-de-Fonds mars 2021

Remerciements

Je tiens à remercier les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce travail de Bachelor, à commencer par mon directeur de mémoire Raphaël Lehmann. J'ai bénéficié de sa grande disponibilité et de ses précieux conseils dont j'ai pu faire bon usage.

Je remercie également ma maman Corinne Bellini pour son aide en informatique, ainsi que Leïla Weber et Yannick Schader pour leurs relectures attentives.

J'exprime ma gratitude envers les personnes qui ont bien voulu participer à ma recherche et répondre à mes questions.

Je tiens finalement à remercier ma femme Camille et nos enfants Mirco, Mattia, Timeo et Elia pour leur patience, ainsi que pour le soutien dont ils m'ont fait part tout au long de ce travail.

Résumé

Il semble faire consensus que la salle des maîtres est le lieu de pause emblématique qui permet d'instaurer un dialogue entre collègues au sein de l'école. Est-ce là son unique fonction ?

Il existe certainement d'autres emplacements, parfois inattendus, qui se trouvent être des endroits stratégiques pour entrer en communication avec autrui. Les bâtiments scolaires offrent-ils des espaces en adéquation avec les besoins du personnel ? Les tiers-lieux et autres espaces de collaboration sont le reflet des nouvelles pratiques de travail, toutefois les établissements scolaires ne semblent pas tous avoir suivi l'évolution sociétale de ces dernières années. Cela nuit-il à leur bon fonctionnement ?

Cette étude vise à déterminer quels sont les tiers-espaces de l'école, à analyser la manière dont ils sont perçus et utilisés par leurs utilisateurs, et de quelle manière. Il s'agit également de saisir l'impact que ces endroits ont sur les relations entre les membres du corps enseignant ainsi que le regard que leur porte les personnes garantes de l'autorité au sein du bâtiment scolaire.

Pour recueillir les données, des entretiens ont été menés avec un directeur, un directeur adjoint et un membre du personnel enseignant.

Cinq mots clés : espaces scolaires ; salle des maîtres ; tiers-lieux ; interactions sociales ; chef d'établissement.

Liste des figures

Figure 1 : Programme des locaux (école enfantine et école primaire) du canton de Neuchâtel.	6
Figure 2 : Cartographie beta des espaces hybrides, version 2-07/05/2017 (source : Prima Terra, observatoire des espaces hybrides et autres tiers lieux).....	9
Figure 3 : Démarche qualitative d’après Paul Van Royen et al.	14
Figure 4 : Schéma de la mise en œuvre de la méthode par entretien.....	19
Figure 5 : Schéma de conduite d’entretien, avec reformulations-résumés et relances.	21
Figure 6 : Nuage de mots issus des termes de S2 et S3 au sujet d’éléments d’ordre sociologique.	30

Liste des tableaux

Tableau 1 : Le travail analysé selon le rapport du CADRE.....	11
Tableau 2 : Caractéristiques des trois types d’entretiens.	19
Tableau 3 : Profil de la population.	22
Tableau 4 : Processus de codification menant à la réduction des données.....	23
Tableau 5 : Espaces scolaires selon S1.	26
Tableau 6 : Espaces de vie identifiés.....	26
Tableau 7 : Utilisateurs des tiers-lieux.....	27
Tableau 8 : Verbatim de S3 au sujet des horaires discontinus et du numérique.....	27
Tableau 9 : Prise en compte des utilisateurs selon S2.....	28
Tableau 10 : Gestion des tiers-lieux.....	28
Tableau 11 : Constats à propos de la salle des maîtres.	29
Tableau 12 : Identification au cercle scolaire.	31
Tableau 13 : Verbatim de S3 à propos des difficultés relationnelles intra-collèges.....	31
Tableau 14 : Fonctions des concierges et visées pédagogiques selon S3.	32
Tableau 15 : Fonctions des concierges et visées pédagogiques selon S1 et S2.	32
Tableau 16 : Verbatim de S2 concernant la conciergerie.....	33
Tableau 17 : Difficultés relationnelles identifiées.....	33

Tableau 18 : Réalités du quotidien selon S1.....	34
Tableau 19 : Mode de fonctionnement idéal selon S1.....	35

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 DÉFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE	3
1.1.1 <i>Raison d'être de l'étude</i>	3
1.1.2 <i>Présentation du problème</i>	3
1.1.3 <i>Intérêt de l'objet de recherche</i>	4
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION.....	5
1.2.1 <i>Les endroits dévolus au personnel enseignant</i>	5
1.2.2 <i>La salle des maîtres et autres espaces de collaboration</i>	6
1.2.3 <i>Les tiers-lieux.....</i>	7
1.2.4 <i>Les interactions sociales au sein des écoles.....</i>	9
1.2.5 <i>Le rôle de directeur d'établissement</i>	10
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS (OU HYPOTHÈSES) DE RECHERCHE	12
1.3.1 <i>Identification de la question de recherche</i>	12
1.3.2 <i>Objectifs de recherche.....</i>	13
CHAPITRE 2. MÉTHODOLOGIE	14
2.1 FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES.....	14
2.1.1 <i>Type de recherche</i>	14
2.1.2 <i>Type d'approche.....</i>	16
2.1.3 <i>Type de démarche.....</i>	17
2.2 NATURE DU CORPUS	18
2.2.1 <i>Récolte des données</i>	18
2.2.2 <i>Procédure et protocole de recherche</i>	20
2.2.3 <i>Échantillonnage</i>	22
2.3 MÉTHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES	23
2.3.1 <i>Transcription.....</i>	23
2.3.2 <i>Traitement des données.....</i>	23
2.3.3 <i>Méthodes et analyse</i>	24
CHAPITRE 3. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	25
3.1 INDICATIONS GÉNÉRALES	25
3.2 DISCUSSIONS	25
3.2.1 <i>Les espaces scolaires, des lieux de vie ?.....</i>	25
3.2.2 <i>Les tiers-lieux, un concept à envisager dans les écoles ?.....</i>	27
3.2.3 <i>La salle des maîtres, un tiers-lieu potentiel ?.....</i>	29
3.2.4 <i>Les acteurs du bâtiment scolaire, tous égaux ?.....</i>	31

3.2.5 <i>La direction, baromètre des interactions ?</i>	34
CONCLUSION	36
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	39

Introduction

Jusqu'à il y a peu, j'étais à la tête d'un établissement public villageois. J'ai noué d'étroites relations avec mes clients ainsi qu'avec mon personnel durant de nombreuses années. Aujourd'hui, selon mon appréciation, j'ai pris conscience que l'aptitude à l'empathie, permettant une sociabilité harmonieuse, est le fruit d'un long parcours et que celle-ci semble être la meilleure façon d'entretenir une relation agréable avec autrui. Je veux profiter de mon expérience en tant que gérant de restaurant pour mettre en exergue le rôle du chef d'établissement public avec celui du garant de l'autorité au sein de l'école.

À travers les yeux du chef d'établissement, je vais tenter de conforter mon idée qui consiste à penser que mes années passées dans la restauration me seront d'une grande utilité pour mon futur travail. Je ne cherche pas par là à insinuer que je serai directeur d'école dans le futur, mais il est cependant indéniable que je vais démarrer ma nouvelle profession avec une certaine expérience. Il existe d'après moi nombre de ramifications similaires axées sur le personnel gravitant autour des deux entités. Les intervenants de ces deux mondes influent sur les choix et les décisions à prendre et l'ensemble des acteurs apportent leurs contributions au fonctionnement de ces entreprises. À mon sens, les similitudes entre ces deux professions dépassent les simples considérations afférentes à la gestion des lieux. En effet, au-delà de toutes les tâches de fonctionnement et des démarches administratives inhérentes à ces fonctions, il est une capacité primordiale qui se doit d'être acquise : communiquer avec les acteurs en présence.

De nos jours, la majorité de notre communication se fait par le biais d'envois électroniques de messages divers et variés, sous différentes formes, et parfois peu adaptés au contenu qui doit être transmis. Il existe un risque avéré que le récepteur ne perçoive pas certaines nuances incluses dans un texte. Je pense qu'une communication verbale adaptée entre deux individus demeure être le moyen le plus concluant dans la visée d'une compréhension mutuelle, dès lors qu'elle permet aux protagonistes d'appuyer et de nuancer leurs propos dans une perception plus sensible de l'autre. En ce qui concerne le restaurateur, celui-ci sait où trouver ses clients pour prendre la température de la salle. Il a également ses employés sous la main lorsqu'il s'agit de dispenser des conseils et des recommandations. Cette situation est-elle réciproque pour le directeur d'école envers les enseignants dont il est en charge ?

En effet, les horaires qui diffèrent, les courtes pauses durant la journée, la surveillance de la cour d'école, les occupations diverses et les imprévus ne permettent pas à chaque enseignant de se retrouver systématiquement à un endroit précis à une heure donnée. Qui plus est, le directeur possède parfois son bureau dans un autre collège. De ce fait, il lui est certainement compliqué d'anticiper efficacement les déplacements de ses enseignants et par là-même de les rencontrer. Un endroit semble néanmoins permettre de sonder l'ambiance générale, d'atteindre plus aisément le corps enseignant, et de connaître les préoccupations de celui-ci : la salle des maîtres.

Je suis vivement intéressé par les échanges et les interactions entre les gens ; ce qui les différencie mais surtout ce qui les rapproche. Mes vingt dernières années passées dans la restauration ainsi que mon implication, à divers niveaux et dans plusieurs milieux associatifs, n'y sont pas étrangères. En cherchant à traduire ce côté sociologique à travers un sujet de recherche, j'en suis arrivé à considérer la salle des maîtres comme le lieu crucial de rassemblement de plusieurs acteurs du collège ; ma réflexion initiale s'est tournée vers cette salle en tant que dénominateur commun, l'idée de base étant d'élaborer un questionnement sur les personnes qui la fréquentent et d'en comprendre, autant que possible, leurs motivations.

J'ai rapidement constaté que cet endroit est mal documenté scientifiquement et que son rôle reste assez vague, hormis pour une utilisation en tant que local de pause. Ainsi, en affinant ma réflexion, j'ai défini ma question de départ : existe-t-il au sein des écoles des endroits qui permettent à ses acteurs de se rencontrer et de mener une discussion ? Pour répondre à cette question, j'utiliserai le point de vue de l'autorité, de manière à lui prodiguer une dimension supplémentaire, proche de l'expérience que j'ai vécu ces dernières années.

La première partie de ce travail traite de la problématique. Ce chapitre s'édifie à la lumière des diverses thématiques qui englobent mon domaine de réflexion, de sorte que chaque section pourrait faire l'objet d'un développement complémentaire, et ainsi servir de point de départ à d'autres recherches. Le recoupement de la littérature existante sur ces sujets me permet ainsi d'en dégager un questionnement original et, possiblement, d'en inspirer d'autres. C'est d'ailleurs cette approche transversale qui va nous mener à la deuxième partie du chapitre, à savoir l'exposition de la question de recherche

Dès lors, le deuxième grand chapitre est méthodologique. Dans cette section, je parle plus précisément des fondements de la réflexion que j'ai été amené à conduire. Il est essentiel ici de relever la nécessité ressentie de décortiquer les concepts théoriques inhérents à ce chapitre de façon large. En effet, mon processus de compréhension de ces notions a été compliqué à mener à terme et j'ai ressenti le besoin de poser sur le papier l'intégralité du cheminement qui m'a permis de prendre les décisions qui reflètent mes choix méthodologies.

Enfin, la présentation des résultats et la conclusion de ce travail reprennent les grandes lignes de la problématique et les confrontent aux déclarations recueillies auprès des personnes interrogées. Il est alors possible de conforter les intuitions initialement convoquées et d'offrir de nouvelles perspectives au travers d'orientations non-anticipées lors de la rédaction de la première partie de ce travail. Par ce biais, cette dernière portion de texte devient également une source de nouveaux points de départ réflexifs qui pourraient être travaillés ultérieurement.

Chapitre 1. Problématique

Ce chapitre vise principalement la mise en lumière des différents aspects qui vont s'entremêler tout au long de l'étude. Selon notre perception, le sujet qui nous intéresse ici ne peut se définir sans l'apport de certains concepts et thématiques qui le composent. En passant par la recherche d'éventuelles prescriptions, il nécessite d'identifier au sein de l'école quels sont les divers lieux d'échanges qu'elle recèle, ainsi que certaines de leurs caractéristiques. Il en découle ainsi une mise en perspective des interactions sociales entre les différents acteurs du collège au travers d'une réflexion sur de nouveaux espaces à prendre en compte, qui favorisent des contacts étroits entre les intervenants par une utilisation adéquate de ceux-ci.

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude

Lors de stages effectués ces dernières années, nous avons sans surprise pris conscience que la salle des maîtres est le lieu incontournable pour les acteurs de l'établissement scolaire. Elle est d'après nous un endroit d'ouverture à l'autre et de partage, ainsi que la voie d'accès à la vie sociale de l'école. Cependant, à l'heure actuelle, la salle des maîtres semble être un endroit « refuge » et son utilité n'est visiblement pas clairement définie autrement que comme un local de pause. Toutefois, même pour cette utilisation, elle paraît être peu ou mal aménagée – qui ne s'est jamais retrouvé debout parce qu'il manque une chaise ? – et donc peu appropriée à la détente ou à l'échange entre collègues. D'après nos constatations, les enseignants ne se l'approprient que rarement de manière personnalisée et certains d'entre eux ne la fréquentent que peu ou pas du tout. Si d'aucuns n'apprécient pas l'endroit, d'autres n'ont simplement pas le temps de s'y rendre – pour des raisons géographiques peut-être ? –, et celles et ceux qui ne travaillent que les après-midis n'y rencontrent jamais personne.

Aussi, ce lieu commun ne mériterait-il pas quelques approfondissements quant à son aménagement et à son organisation, son utilisation par le corps enseignant et sa fonction fondamentale de renforcement des sociabilités ?

1.1.2 Présentation du problème

Dans son livre adapté au théâtre, « *La salle des profs* », Wouters (2014), une ancienne institutrice, confère à cet endroit des caractéristiques bien tranchées. Selon elle, c'est un lieu où se déchargent les tensions et où naissent d'incessantes plaintes aux sujets variés. Selon sa description, la salle des maîtres est le reflet d'un environnement fortement marqué du point de vue de l'atmosphère qui y règne et est souvent le territoire révélateur d'un certain clivage entre les personnes qui la fréquentent.

Dutercq (1991) ne fait pas mentir les propos de Wouters puisque, selon lui, elle est la plupart du temps séparée en plusieurs zones, auxquelles sont attachées certaines catégories d'enseignants, qui peuvent se distinguer par des styles de vie divers ou par certaines opinions qui s'expriment particulièrement dans l'établissement. Il affirme même : « il s'est donc constitué dans cette salle des professeurs comme des territoires qui sans être jalousement gardés correspondent à des lieux spécifiques [...] » (p.86). Kherroubi (2003) confirme son appréciation en ces termes : « Dans les travaux existants, diverses observations faites de la salle des professeurs ont été particulièrement sensibles au marquage de territoires distincts révélant les fractionnements du corps des professeurs » (p.55).

En ce qui concerne les fonctions des personnes qui fréquentent la salle des maîtres, Clément (2008), sur le site internet de Philippe Meirieu, relate quelques faits dans une rubrique intitulée « Brèves de salles

des profs ». Il y explique notamment qu'il n'y voit que rarement la directrice du collège, ce qu'il trouve dommage, et insiste sur le fait que celle-ci devrait surtout être une meneuse et une initiatrice. Selon Clément, la frontière semble difficilement franchissable entre enseignants et directeurs : « On se mélange peu. À quand des administratifs intégrés aux équipes pédagogiques, non pas seulement pour vérifier, surveiller ou rappeler à l'ordre, mais aussi pour partager nos dialogues, nos joies et nos angoisses ? » (Meirieu.com). D'après nos lectures, les concierges n'y sont pas toujours les bienvenus et c'est peut-être à travers cet exemple qu'il faut en rechercher les causes. Dans une analogie entre théâtre et enseignement, Runtz-Christian (2018) image cette représentation : « La loge et la salle des professeurs fonctionnent toutes deux comme un sas, un lieu de passage entre la vie privée et la réalité théâtrale ou pédagogique. Elles ont une valeur symbolique de seuil quasi sacré » (p.18). Nous déchiffrons par ses mots la définition d'un espace clos, plus ou moins privé et vaguement élitiste.

À l'heure actuelle, la salle des maîtres permet-elle à l'ensemble du personnel de l'école de s'y sentir à l'aise ? Est-elle appropriée pour s'y détendre durant les pauses ? Est-elle agencée pour y travailler ? Est-elle configurée pour y tenir des réunions ? Est-elle apprivoisée par tous comme un endroit incontournable des rapports sociaux de l'école ou n'est-elle qu'un lieu de passage ? C'est au travers de ces questionnements que nous proposons une possible lecture inédite du rôle de la salle des maîtres par une nouvelle vocation vouée à l'intégralité des fonctionnalités relatées ici. Des endroits tels que décrits selon ces caractéristiques multifonctions existent. Ces derniers, des tiers-lieux, sont probablement déjà existants dans le cadre scolaire car ils sont composés de trois choses : des personnes, un territoire et des actions. « Un tiers-lieu ne se définit pas par ce qu'il est mais par ce que l'on en fait ! » (Movilab.org).

La salle des maîtres peut-elle se caractériser selon cette approche ?

À mi-chemin entre le domicile et le travail, le tiers-lieu est décrit d'une multitude de façons, c'est pourquoi les termes qui le définissent sont larges et prennent le sens que certains concepteurs veulent bien lui attribuer. Ainsi, dans le numéro 30 de la revue *Enjeux pédagogiques*, Moody, Darbellay, Jaffé, Camponovo et Sedooka (2018) tentent même d'accrocher cette notion au chemin de l'école. Ils empruntent à cet effet le concept de tiers-lieu d'Oldenburg (1989), qui décrit les zones entre les deux grandes sphères significatives de la vie des individus, à savoir le lieu du domicile et celui du travail. Cela n'est pas sans rappeler la vision de Runtz-Christian qui figure un peu plus en amont.

En 2018, Moody et al. illustrent la dimension sociale du tiers-lieu que nous souhaitons développer ici :

Les tiers lieux génèrent, par les rencontres aléatoires et les conversations qu'ils permettent, des liens sociaux et renforcent la cohésion de la communauté, aplanissant les différences socio-économiques et culturelles entre les individus qui se retrouvent dans un endroit neutre et où ils deviennent cocréateurs de leur réalité. (p.16)

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

En premier lieu, il est évident que peu de documentation traite de la salle des maîtres et des relations sociales qui s'y établissent. Cette recherche peut alors contribuer modestement à poser un regard alternatif sur cet endroit et induire une prise de conscience chez certains acteurs des collèges. En second lieu, mettre en évidence une corrélation entre l'institut scolaire et les notions de tiers-lieux et de tiers-espaces nous semble novateur. Enfin, proposer une place prépondérante à la communication verbale dans les interactions sociales, au sein desquelles les tiers-lieux révèlent, sous la condition d'un usage raisonné et d'une supervision bienveillante, leur rôle essentiel au sein de l'école nous paraît être d'une importance capitale.

Il nous apparaît que la société a beaucoup évolué ces dernières années et nos institutions sont lentes à réagir au rythme effréné qu'elle nous inflige. Toutefois, l'école se doit maintenant de rattraper le retard

qui semble avoir été accumulé au fil des années et être à même de proposer des outils en adéquation avec les réalités actuelles.

D'un point de vue plus personnel, et comme déjà mentionné dans l'introduction de ce travail, nous cherchons à faire émerger les similitudes entre deux branches à première vue distantes. À notre sens en effet, les relations humaines sont primordiales au sein d'une entreprise, et l'école en est peut-être une comme les autres.

1.2 État de la question

En ce qui concerne les connaissances propres à la salle des maîtres, celle-ci est souvent mise en exergue avec des sujets variés, mais n'est jamais observée pour elle-même. Il est toutefois important de noter que certaines sources, que l'on pourrait décrire comme de la « fiction-réalité », apportent des éléments pertinents et intéressants. Les thèmes traitant des espaces scolaires, des tiers-lieux, des interactions sociales entre enseignants et du rôle du chef d'établissement sont quant à eux plus richement dotés de textes scientifiques. La mise en relation de ces différents points de vue constitue la clé de cette recherche.

1.2.1 Les endroits dévolus au personnel enseignant

À la suite de requêtes déposées auprès de tous les cercles scolaires du canton de Neuchâtel, aucun n'a été en mesure de nous fournir d'éventuels renseignements ou prescriptions relatifs aux endroits dévolus au personnel enseignant. L'Etat de Neuchâtel a toutefois édité des directives destinées aux écoles primaires et secondaires, vraisemblablement aux alentours de 2004. On y trouve quelques dispositions particulières à respecter lors de la construction, de la transformation ou de l'équipement des bâtiments scolaires. Concernant les écoles primaires et en faveur du personnel enseignant, il y figure notamment l'obligation d'y installer une salle des maîtres, un local administratif, un économat, ainsi qu'une cuisine (figure 1). Il est néanmoins à déplorer que ce document, élaboré par la Commission des constructions scolaires, ne soit plus d'actualité et n'ait pas été mis à jour. Il était en effet d'usage que le canton subventionne ces installations à hauteur de 20%. Or, ce subside a été supprimé il y a quelques années, entraînant avec elle la dissolution de la commission et rendant le document caduc.

La Direction de l'instruction publique du canton de Berne a édité en 2015 une brochure très complète, allant dans le sens de notre recherche. Elle y définit trois éléments clés que sont l'espace scolaire, les installations scolaires et l'école. Toutefois, le document pousse la réflexion plus loin, puisqu'il recommande également l'aménagement d'espaces contribuant à nouer des contacts et à favoriser le travail en équipe, consentant dès lors à une collaboration optimale des membres du corps enseignant. Nous y retrouvons notamment :

- Des places de travail dotées d'équipements informatiques modernes pour le travail individuel.
- La possibilité d'entreposer du matériel et des documents dans le respect de la protection des données.
- Un espace pour les supports pour l'enseignement et les moyens d'enseignement (archives, bibliothèque, collections, etc..).
- Des salles où il est possible de s'isoler pour se concentrer sur un travail, faire une pause, échanger ou se restaurer.
- Des salles de réunion pour coordonner l'enseignement, organiser des conférences ou des entretiens avec les parents.
- Des espaces pour le contact avec l'extérieur (accueil des visiteurs, espaces de discussion p. ex.)

Pour conclure cette section, il est encore important de noter que ni la Loi du 28 mars 1984 sur l'organisation scolaire du Canton de Neuchâtel, ni la Loi du 19 mars 1992 sur l'école obligatoire du Canton de Berne ne font la mention d'une quelconque prescription quant aux infrastructures ou aux installations scolaires dévolues au personnel enseignant.

No	Locaux	1 à 5 cl. 20-100 élèves	6 à 10 cl. 100-200 élèves	11 à 15 cl. 200-300 élèves
1	Salle de classe	1 à 5	6 à 10	11 à 15
2	Vestiaire	oui	oui	oui
3	Local de matériel - école enfantine	oui	oui	oui
4	Salle de dégagement - école primaire	*	*	*
5	Salle polyvalente d'activités (rythmique etc.)	oui	oui	oui
6	Activités créatrices (bois, carton) - école primaire	oui	oui	oui
7	Activités créatrices (textiles) - école primaire	oui	oui	oui
8	Salle de gymnastique	**	**	**
9	Salle des maîtres	oui	oui	oui
10	Soutien pédagogique	oui	oui	oui
11	Local administratif	-	oui	oui
12	Local de matériel scolaire (économat)	oui	oui	oui
13	Infirmierie	oui	oui	oui
14	Cuisine	oui	oui	oui
15	Local concierge	-	oui	oui
16	Nettoyage et matériel	oui	oui	oui
17	Installations sanitaires	oui	oui	oui
18	Préau	oui	oui	oui
19	Préau couvert	oui	oui	oui
20	Terrain de sport	**	**	**

* L'opportunité de l'aménagement de salles de dégagement dépend de la taille des salles de classes normales.

** L'aménagement des installations sportives est traité dans le chapitre 5.

→ Selon l'importance des unités scolaires, certaines activités peuvent être groupées dans un seul local (mention en gris dans le tableau).

Figure 1 : Programme des locaux (école enfantine et école primaire) du canton de Neuchâtel.

1.2.2 La salle des maîtres et autres espaces de collaboration

Si les recherches concernant l'organisation de la salle des enseignants sont quasiment inexistantes, de nombreuses études démontrent cependant ce qu'il s'y vit et les implications qui influencent le travail collectif de ces derniers. Comme le mentionnent Gremion, Granger & Gremion (2020), ce sont dans des espaces réservés, telles les salles des maîtres, que se construisent les règles et les valeurs qui contribuent à l'orientation des attitudes éducatives du lieu scolaire.

Toutefois, pour en revenir à l'aménagement de l'espace, Rey et Gemaud (2013) définissent l'aspect lié à l'agencement matériel et spatial comme une condition majeure de la collaboration entre enseignants. Selon elles, la salle des maîtres représente un espace conçu en opposition avec la salle de classe, dans

lequel naissent la plupart des collaborations et se déroulent la majorité des échanges entre enseignants : son aménagement constitue donc une condition qui peut favoriser l'émergence d'échanges entre collègues.

Dutercq (1991) relate quant à lui que la disposition des éléments qui la constituent peut devenir un facteur de discorde entre les personnes qui la fréquentent. Ainsi, les buveurs de thé ne parlent pas aux buveurs de café et il en va de même pour les adeptes du radiateur bien chaud, ou les lecteurs assidus de presse régionale, eux aussi réunis en des endroits différents de la salle. Il relève également la présence du panneau d'affichage qui, bien que d'une nature informative, permet de combler un vide pour certains enseignants isolés ou mal intégrés, malgré l'intérêt vite épuisé de la lecture offerte. Il lui a été possible d'identifier plusieurs cercles relationnels dépendant clairement des zones dans lesquelles ses occupants s'installent en toute connaissance de cause. Leur choix correspond à un positionnement dans le tissu des relations sociales de l'établissement.

Afin de contrer l'isolement des enseignants, qui est un frein à la coopération et à l'expérimentation, il apparaît nécessaire, selon plusieurs études, de trouver des alternatives aux salles de professeurs, où il n'est pas toujours facile d'échanger et où l'aménagement et le mobilier ne sont pas souvent conçus de manière optimale. L'aménagement d'espaces et de temps dédiés à la coopération et à la rencontre semble être de plus en plus nécessaire. Selon Becchetti-Bizot, Houzel & Taddei (2017), une mise en abîme des lieux professionnels habituels favorise incontestablement le dépassement des malentendus et des distances sociales. Il est ainsi préférable de se réunir à un carrefour qui n'appartient ni à l'un ni à l'autre, dans un endroit partagé, au moins de manière provisoire. Ils recommandent de penser ces situations selon plusieurs échelles, soit à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, soit dans un micro-territoire modeste et dans lequel peuvent être agencés de simples équipements.

En 2017, Durpaire questionne des enseignants ainsi que les personnels de direction afin de percevoir le sens que donnent les acteurs de terrain aux termes utilisés usuellement dans les établissements scolaires. Il est particulièrement intéressant de noter que lorsqu'ils sont questionnés sur la fonction des espaces de vie scolaire, leurs réponses sont partagées à quasi-égalité entre une contribution apportée au travail des élèves et une utilisation destinée à la détente des élèves. Moins d'un répondant sur quatre valide la troisième proposition, à savoir la possibilité de rencontres entre les autres acteurs de la communauté scolaire. Cette focalisation sur les écoliers apporte une preuve supplémentaire que le rapprochement entre espaces scolaires et membres du personnel enseignant n'est pas encore une réalité du terrain.

Enfin, Musset (2012), dans une réflexion sur l'architecture scolaire, met en relation les espaces scolaires et le bonheur d'apprendre. Nous y voyons ici l'occasion de comparer ces deux éléments avec ce qui est dit ci-dessus, par la reprise d'un passage de l'auteur : « Il semble que les adultes se donnent bonne conscience en installant un babyfoot, quelques tables et des chaises, un distributeur de boissons dans une salle sans âme ; il en faut davantage pour créer un lieu convivial, [...] » (Cité par Mazalto et al., 2008).

1.2.3 Les tiers-lieux

A la suite de plusieurs lectures, il nous est permis d'envisager que le tiers-lieu représente un focus sociologique appliqué au tiers-espace. En effet, Bazin (2015) a fait un rapprochement entre trois figures du tiers-espace. Y sont représentés le contre-espace pour sa dimension sociopolitique, le tiers-paysage pour sa dimension écologique et écosystémique, et enfin le tiers-lieu pour sa dimension d'auto-fabrication économique et culturelle. En les croisant, ces trois représentations permettent une redéfinition du tiers-espace comme un fait social complet et complexe. Bazin le résume ainsi : « Nous

pourrions dire autrement que ces tiers-espaces sont aujourd'hui les nouveaux espaces du commun où peut se croiser une diversité tout en constituant une communauté de destin » (p.2).

En 2015, dans son livre « Tiers lieux et plus si affinités », Burret débute ainsi :

Il y a quelques années, au cours de l'un des repas collectifs hebdomadaires organisés dans l'espace de Coworking où je travaillais, un professeur apostropha les personnes présentes : « Avez-vous déjà entendu parler des tiers-lieux ? C'est un sujet grave ! » Le terme de tiers-lieu ne m'était pas inconnu. Il recouvrait alors une réalité aux contours flous, comme une expression utilisée par défaut pour qualifier un je-ne-sais-quoi d'indéfinissable. (p.7)

Pour autant, ce terme n'est pas nouveau et, lorsque le sociologue urbain Ray Oldenburg le propose dans les années 80, il s'agit pour lui de qualifier des espaces autres que le lieu de travail ou le domicile. Bohas, Faure & de Vaujany (2017) définissent la pensée d'Oldenburg en qualifiant le tiers-lieu en tant qu'un emplacement ouvert et indifférencié, couplé à un espace communautaire où la parole occupe une place prépondérante. De sa référence initiale en rapport à des lieux et des services d'infrastructure, jusqu'à sa conception actuelle, plus axée sur une vision partagée et caractérisée par son ouverture sur son environnement, le tiers-lieu s'oriente actuellement vers une interprétation sociale. « Dans un monde urbain où le lien social n'a plus l'évidence presque familiale de la ruralité (de ses villages, de ses paroisses, de ses travaux en commun...), le tiers-lieu est autant un phénomène réel qu'une réalité à maintenir voire encourager » (Bohas, Faure & de Vaujany, p.6-7).

Tout comme les auteurs cités ci-dessus, Genoud & Moeckli (2010) défendent une communauté elle-même tournée vers ses membres au travers d'échanges quotidiens qui confèrent une richesse particulière à ces endroits. Selon eux, s'il est primordial de proposer l'espace et la structure qui permettront aux intervenants et à leurs projets de se croiser, savoir les faire évoluer dans cet univers est également indissociable du processus de mise en communion des participants. « Dans ce sens les tiers-lieux doivent savoir défendre des valeurs clairement affichées et avant tout humanistes, ouvertes sur la société, sur le partage et sur la collaboration » (p.8). Néanmoins, cela ne s'improvise pas et il est dès lors nécessaire de les cultiver au quotidien afin de parvenir à développer une dynamique appropriée. La rencontre doit désormais s'organiser.

Burret relève encore un pan des tiers-lieux qui nous interroge ici. Selon lui, la présence d'un acteur incontournable permet aux individus de s'appropriier les lieux et ses usagers : le concierge. Il ne s'agit pas ici du concierge tel que nous le connaissons dans nos établissements, mais d'un personnage chargé de modeler les frontières matérielles et symboliques qui s'érigent indubitablement lorsqu'il y a regroupement d'individus aux caractéristiques semblables. Burret dépeint cette entité comme une figure complexe, aux tâches multiples, et qui permet à ses usagers de rentrer dans l'intimité nécessaire à la co-construction.

Il est au courant des problèmes des uns, des réussites des autres, des conflits naissants comme des amitiés ou des amours en germe. Des compétences complémentaires, des expériences de chacun. Cela se produit en passant du temps avec chacun, afin de comprendre leurs difficultés et leurs contraintes. Pour le concierge, bien qu'essentielle, cette posture empathique prend du temps. (p.151)

Burret conclut que ce garant du lieu est respecté, non pas en raison de son autorité, mais par son souci permanent de conserver la cohérence de l'ensemble. En mettant de côté le respect de l'autorité pour ce qu'il est en soi, l'analogie avec le chef d'établissement pourrait ici être faite de manière assez réaliste. À moins qu'il ne faille réellement considérer ce terme de concierge selon ce que nous connaissons au sein de nos écoles ?

Enfin, il reste à savoir si la salle des profs peut véritablement être qualifiée de tiers-lieu au sein de l'école. En la considérant comme un espace habité, elle rejoint en de nombreux points la définition qui fait d'elle un « [...] espace intermédiaire entre dimensions publiques et privées, entre le lieu du travail

et le lieu d'habitation dans un accompagnement mutuel à l'autoformation où sont validées des compétences collectivement par les pairs » (Bazin, p.5). Elle entre cependant également dans la case du tiers-espace selon Bazin, qui lui attribue des vertus favorisant les processus de résilience. En ce sens, d'un point de vue sociologique, ce « lieu refuge » permet d'envisager une manière de faire face à l'adversité, de relâcher la pression maintenue face aux élèves et de se remettre en selle sur de nouvelles bases.

Relevons encore qu'il existe une notion primordiale associée au tiers-lieu, en apparence contradiction avec la salle des maîtres, puisque toutes les études s'accordent à intégrer l'ouverture sur l'extérieur, notamment une vocation à l'accès au public, comme une constituante du concept.

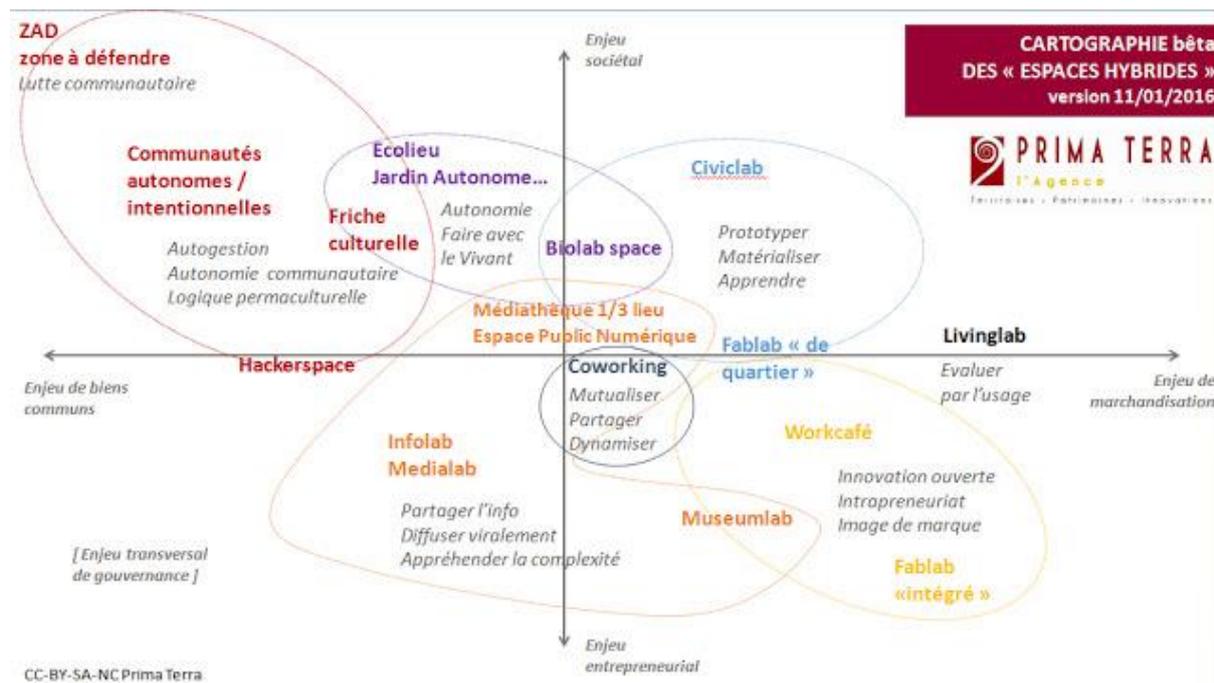


Figure 2 : Cartographie beta des espaces hybrides, version 2-07/05/2017 (source : Prima Terra, observatoire des espaces hybrides et autres tiers lieux).

1.2.4 Les interactions sociales au sein des écoles

L'école de la République a pour vocation d'assurer deux missions fondamentales d'éducation : transmettre des savoirs par différentes formes d'apprentissages et simultanément développer la socialisation des utilisateurs. Étroitement liées, ces deux missions doivent pouvoir exister dans le temps et dans les espaces scolaires. (Mazalto, 2017, p.29)

À la première lecture, en utilisant le terme *utilisateurs*, Mazalto désire certainement parler des élèves. En effet, toutes les recherches s'accordent à dire que l'école doit être un vecteur qui permet de développer la socialisation des enfants. En regard des constats formulés par Durpaire plus haut dans ce document, il nous paraît cependant judicieux de s'intéresser à la socialisation des utilisateurs en déclinant cette fois-ci ce terme pour désigner l'ensemble des acteurs de l'école. S'il est difficile d'imaginer apporter une réponse en termes d'apprentissage pour ces derniers, il est toutefois possible de chercher quels facteurs pourraient être bénéfiques à l'amélioration de cette sociabilité.

Comme nous l'avons relaté, s'intéresser à la salle des professeurs c'est avant tout se pencher sur les relations entre enseignants. Il y a donc de bonnes raisons de penser qu'une partie des interactions prennent leurs racines en ce lieu. Kherroubi (2003) propose quelques pistes de réflexions en révélant en premier lieu des bavardages entre générations, une réalité sociale – celle d'un milieu de travail où existent des échanges professionnels – une sorte de collégialité conviviale. Pour Becchetti-Bizot, Houzel & Taddei (2017), « L'intérêt d'échanges formels ou informels réguliers semble faire consensus. [...] Les enseignants d'un collège trouvent intérêt à discuter entre pairs comme avec des tiers, sans craindre une atteinte à leur liberté pédagogique » (p.49).

Rey et Gremaud (2013) voient également dans ces pratiques d'échanges entre collègues une condition à l'insertion dans la vie communautaire de l'établissement. Paradoxe de l'enseignant « seul maître à bord », cet impératif de collaboration au sein de l'école joue au contraire un rôle essentiel dans la socialisation des enseignants, mais aussi dans le développement de leurs pratiques professionnelles et pédagogiques. Rey et Gremaud indiquent également la présence d'enjeux qui sous-tendent les relations de travail entre enseignants par leurs pratiques collaboratives. Ceux-ci se reflètent au travers de dimensions contractuelles et de stabilisation du poste, ainsi que d'enjeux relationnels, dont certains sont liés à la reconnaissance d'une certaine légitimité par l'ensemble du collectif dans lequel il s'active. À noter encore la mise en évidence d'enjeux visant à épancher les trop-pleins d'émotions suscités par les problèmes rencontrés à l'intérieur comme à l'extérieur de l'établissement.

Au point de vue émotionnel, Gremion, Granger & Gremion (2020) suggèrent que c'est effectivement dans les coulisses privées de l'établissement que se construisent « l'acceptation ou la désapprobation sur les changements de pratiques, mais aussi le renforcement des liens ou des différends entre collègues » (p.174). Elles soulignent que les animosités ou les affinités entre praticiens prennent leurs racines lors d'échanges au sujet de difficultés et des façons d'y remédier, par des résistances et des oppositions qui peuvent conduire à la mise à l'écart du groupe. Ainsi, même la recherche de solutions à un problème peut être perçue comme une intrusion dans sa sphère professionnelle et privée. Gremion, Granger & Gremion relèvent qu'un processus de négociation se met en place dans les relations de travail ; la quête d'une alliance mettant les tensions à l'écart. Elles en concluent que ces interactions sont le fruit d'une délicate alchimie liée à des entités individuelles, faite d'interactions et de conflits inhérents à la vie des groupes.

Nous souhaitons terminer sur une note positive en citant Dutercq (1991), lequel assure que ces cercles sociaux, du fait de leurs réseaux de sociabilité, présentent une certaine stabilité et une relative durée en raison de la qualité de l'accord sur lequel ils sont fondés : « Quand il y a épreuve, celle-ci pourra se résoudre soit à l'aide d'une réponse découlant d'un type de lien constitutif du réseau (position syndicale, politique, idéologique par exemple) soit par l'élaboration d'un compromis acceptable de chacun » (p.96).

1.2.5 Le rôle de directeur d'établissement

Cette dernière section ne se limite pas à renseigner le cahier des charges d'un directeur ou d'un sous-directeur d'école. Elle tente en revanche d'associer l'organe représentant l'autorité aux réflexions menées plus haut, notamment par la distinction de certaines formes de division et de coordination du travail au sein des établissements scolaires.

D'après Dupriez (2003), on peut isoler ainsi au moins trois courants de recherche qui ont œuvré à une redéfinition des attentes autour des établissements scolaires.

- La première approche tente de déterminer les caractéristiques des établissements par la mise en évidence de la coopération entre les enseignants, de la vision commune d'un projet d'école ou

de la direction centrée sur le pédagogique, en tant que points forts des établissements performants.

- La seconde s’inscrit dans une perspective de management et importe dans le monde scolaire les procédés issus de la logique de marché par une gestion dynamique et flexible qui consiste à faire construire et à partager une vision de l’école et des valeurs éducatives communes.
- Le troisième courant, fruit d’une redéfinition de l’organisation scolaire, est axé sur l’autonomie et dénonce un pouvoir centralisé trop distant des réalités scolaires.

Dupriez prétend qu’il en ressort deux caractéristiques communes entre les trois approches : « [...] l’importance d’un directeur centré sur l’animation pédagogique de son équipe et [...] l’importance d’un travail en équipe entre les enseignants et de manière plus large une coopération entre les enseignants » (p.9).

Gremion, Grangier & Gremion (2020) abondent dans ce sens et indiquent également que la direction a un rôle à jouer dans le désamorçage des situations conflictuelles qui tendent à restreindre les actions et le développement professionnel de l’équipe dans son intégralité. Selon elles, l’organe dirigeant donne le ton et, par sa position hiérarchique et son pouvoir symbolique, il favorise ou non les projets et les changements.

On peut donc regrouper les missions de direction d’école autour de trois domaines principaux : le pilotage pédagogique, le bon fonctionnement de l’école et les relations avec les différents partenaires de l’école. Pour illustrer ces propos, nous proposons de nous attarder sur le travail de Gather Thurler et al. (2011), qui ont divisé les astreintes des directeurs en quatre grands groupes de tâches (tableau 1).

Tableau 1 : Le travail analysé selon le rapport du CADRE.

TYPE DE TRAVAIL	TRAVAIL	% du temps total	nombre de tâches	durée moyenne des tâches (en mn)
TRAVAIL INDIVIDUEL	TRAVAIL INDIVIDUEL PROGRAMME	23.9	329	60
	COMMUNICATION	16.3	322	42
	Total	40.3	651	51
	REUNIONS	17.9	118	125
	ENTRETIEN PROGRAMME	11.0	185	49
	TRAVAIL COLLECTIF PROGRAMME	10.2	95	89
TRAVAIL NON-CONVENTIONNEL	INTERACTIONS IMPROMPTUES	1.7	47	30
	CELEBRATIONS	0.8	6	115
	Total	41.6	451	76
	CIRCULATION (INTERNE)	4.3	66	54
	DEPLACEMENTS (EXTERNE)	1.8	46	33
	RECHERCHE/FORMATION	5.6	35	133
	PAUSE	1.6	31	44
REPAS/BOISSON DE TRAVAIL	2.5	26	80	
TRAVAIL IMPREVU	MAINTIEN DE SOI (santé)	0.9	9	82
	Total	16.8	212	66
	TRAVAIL IMPREVU	1.3	21	53
Total	1.3	21	53	
TOTAL		100.0	1336	62

Il en ressort que les interactions avec les acteurs de la vie scolaire, intitulées ici « travail de communication », occupent une place prépondérante. Effectivement, celle-ci représente environ une journée de travail par semaine. Cependant, si l'on ajoute au sein du travail individuel programmé les interactions avec les usagers, la gestion des ressources humaines, ainsi que la préparation des moments collectifs, ce chiffre prend des proportions colossales. De plus, en insérant également dans le thème des interactions la partie correspondant au travail collectif, à savoir les entretiens, les réunions, le travail collectif programmé, ainsi que le travail non-conventionnel (circuler dans l'établissement) et le travail imprévu, alors le directeur incarne sans aucun doute le rôle de chef des interactions sociales au sein des établissements scolaires.

1.3 Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche

À ce stade de la recherche, il nous est permis de prendre en compte un certain nombre de facteurs inhérents à notre question de départ.

- Bien que ne reposant actuellement sur aucune prescription officielle, les établissements scolaires sont en général au bénéfice d'une salle attribuée au personnel enseignant. Peu encline à révéler sa véritable fonction, celle-ci est fortement marquée par des caractéristiques spatiales et émotionnelles, mais semble être peu adaptée à une utilisation optimale d'un point de vue sociologique.
- Au sein de la vie du collège, les échanges entre les acteurs sont multiples et variés, orientés autant vers des discussions pédagogiques que vers des spéculations informelles. Les interactions entre pairs sont nécessaires à la bonne marche de la gestion pédagogique de l'établissement.
- Le concept de tiers-lieu apporte une réponse en partie appropriée à la quête d'endroits adéquats, qui permettent à chacun de trouver une place et un environnement favorable à l'échange et à la créativité.
- Le chef d'établissement, en plus de la grande palette d'attributions qui lui sont dévolues, se doit d'être le garant du contact verbal entre tous. Il doit être à l'écoute de ses enseignants, des autres membres du personnel et connaître les caractéristiques de chacun.

1.3.1 Identification de la question de recherche

Au niveau de leurs fondements structurels, il nous paraît pertinent d'associer la salle des maîtres et la problématique scolaire au concept de tiers-lieu tel qu'il est défini dans les pages précédentes. Cependant, tous les principes qui le caractérisent ne sont pas forcément avérés, notamment ceux qui lui confèrent son esprit d'ouverture et de partage. Cela nous permet d'émettre l'hypothèse que de possibles manquements peuvent être susceptibles d'inciter certains acteurs à utiliser d'autres lieux favorisant les relations entre intervenants. Il s'avère également que la présence d'une entité particulière, chargée de superviser un tiers-lieu, n'apparaît vraisemblablement pas dans la définition actuelle de l'endroit « salle des maîtres ». Enfin, les interactions qui semblent s'y dérouler, notamment celles qui se font entre la direction et les membres du personnel enseignant, ne trouvent pas incontestablement leurs racines entre ses murs.

En recoupant ces constatations, nous en sommes arrivés à notre question de recherche :

Quelles caractéristiques de la salle des maîtres lui permettent d'en faire un tiers-lieu adéquat au sein de l'école ?

1.3.2 Objectifs de recherche

Le but principal du présent travail consiste à déceler en quoi la salle des maîtres s'apparente réellement à un tiers-lieu et à percevoir si elle est le territoire idéal à la mise en pratique d'un tel concept au sein du bâtiment scolaire. Il doit également permettre de révéler d'éventuelles lacunes et d'améliorer par la suite le rendement de ce lieu emblématique de la vie du collègue. Il consiste enfin à donner des pistes de réflexion sur les interactions sociales qui se tiennent à l'intérieur du bâtiment scolaire entre l'intégralité des acteurs de l'école.

Cette recherche poursuit les objectifs suivants :

- Déterminer les forces et les faiblesses de la salle des maîtres telle qu'elle apparaît en 2020 ;
- Identifier les représentations des acteurs des bâtiments scolaires relatives aux tiers-lieux de l'école et à leurs caractéristiques ;
- Saisir l'influence des lieux sur la qualité de la communication entre les acteurs de l'école ;
- Percevoir la capacité d'un chef d'établissement à sonder la qualité de vie au travail dans les lieux d'échanges existants ;
- Comprendre en quoi la présence d'un chef d'établissement sur le terrain et à la salle des maîtres peut renforcer l'esprit d'équipe au sein du corps enseignant et assurer à ces derniers une meilleure entente entre eux.

Chapitre 2. Méthodologie

Boutillier (2005) affirme que toute démarche méthodologique, aussi pertinente soit-elle, ne permet pas toujours d'être en adéquation avec les interrogations légitimes du chercheur. Elle insiste au demeurant sur le fait qu'un travail de recherche a pour but premier la présentation de concepts qui permettent un appui simplifié dans la compréhension des phénomènes sociaux que l'on a décidé d'explorer. Depelteau (2000) propose la définition suivante : « La méthodologie désigne un ensemble de règles, étapes et procédures auxquelles on a recours dans une science pour choisir l'objet étudié » (p.1). Le présent chapitre vise à expliciter le choix des méthodes retenues, en quelque sorte les règles du jeu fixées pour cette étude.

2.1 Fondements méthodologiques

Notre recherche est qualitative, avec une approche inductive et la démarche choisie est compréhensive. Les réflexions qui nous ont conduit à l'énoncé ci-dessus, ainsi que les principales lignes retenues sont développées ici.

2.1.1 Type de recherche

Historiquement, il semble faire consensus que les deux types de démarche, qualitative et quantitative, sont en constante opposition. Selon Aubin-Auger et al. (2008), il serait en réalité plus pertinent de parler de complémentarité que d'opposition, tant ces deux procédés n'explorent pas les mêmes champs de la connaissance. Ces derniers définissent la recherche qualitative comme une méthode qui ne vise pas à quantifier ou à mesurer, mais à recueillir des données verbales permettant généralement une démarche interprétative. En d'autres termes, elle se concentre sur des interprétations et ses résultats sont exprimés avec des mots. Elle regroupe des caractéristiques précises en termes de bases théoriques, de méthodes, de techniques de recueil et d'analyse des données. Les auteurs affirment que « La démarche peut être décrite comme une démarche pas à pas et rigoureuse (figure 3) » (p.143).

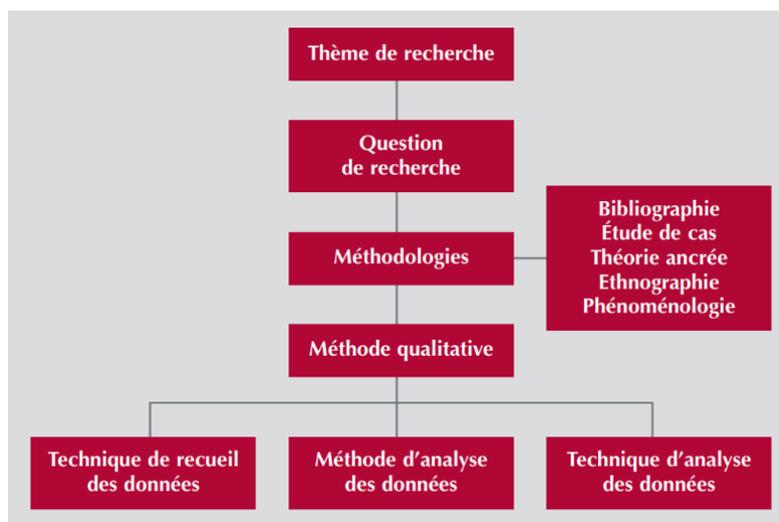


Figure 3 : Démarche qualitative d'après Paul Van Royen et al.¹

¹ Van Royen P. Cours d'introduction à la recherche qualitative. Institut médecine tropicale de Bruxelles, décembre 2007.

Comme le souligne Poisson (2011), la recherche qualitative a pour objectif premier la compréhension de phénomènes sociaux par l'observation de groupes d'individus ou de situations sociales. Au cœur de cette démarche figure l'étude par le chercheur d'un nombre limité de cas, considérés comme significatifs selon un objectif précis. Celui-ci vise cependant la caractérisation d'une réalité sociale mais pas nécessairement d'aboutir à des certitudes favorisant la généralisation des résultats.

Dumez (2011) définit cette notion en ces termes : « elle cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent, et elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation » (p.48). En effet, selon lui, une recherche qualitative vise à répondre aux questions « pourquoi et comment ». Elle doit prendre en compte les actions et les interactions, tout en gardant en perspective les intentions des acteurs. Enfin, comme le traduisent ses écrits, les sujets des verbes sont des acteurs, et non des variables ou des entités abstraites. « Une recherche qualitative doit donner à voir au lecteur les acteurs et les actions. Sinon, elle perd tout sens » (p.56).

L'étude quantitative quant à elle est souvent qualifiée de démarche scientifique traditionnelle. Selon Debout (2012), elle s'appuie sur des principes issus du courant philosophique post-positiviste ² dont les points les plus remarquables nous paraissent être les suivants :

- La description des phénomènes étudiés par des concepts opérationnalisés sous forme de variables observables et mesurables.
- La construction par le chercheur de savoirs scientifiques en adoptant une démarche qui privilégie la rationalité et l'objectivité.
- La validation d'un savoir scientifique.

En simplifiant la pensée de l'auteur, il nous est permis de traduire sa conception de l'étude quantitative en une démarche qui permet de prouver ou de démontrer des faits, dont les résultats sont exprimés en chiffres, à la faveur d'analyses statistiques. Celles-ci sont ensuite interprétées afin de produire les résultats de l'étude.

Les définitions de ces deux démarches apparaissent comme étant nettement tranchées, or cette dualité se doit d'être nuancée. Ce qu'il est intéressant de constater ici, c'est que nombre d'auteurs ne parlent plus d'une opposition entre qualitatif et quantitatif. Au contraire, il est désormais admis que cette dichotomie comporte un biais d'étiquetage pouvant induire à de fausses conceptions qui peuvent elles-mêmes altérer aussi bien la formation des chercheurs que l'avancement des recherches.

La mise en perspective des informations contenues dans cette section avec celles de notre question de recherche vise à démontrer que notre travail s'inscrit dans le type de recherche qualitatif, notamment par la récolte de données et d'appréciations de la part des acteurs des bâtiments scolaires. À la suite des constats proposés ci-dessus, nous en déduisons qu'il est toutefois primordial de mettre en place une méthode adaptée, en concevant un protocole d'observation riche et varié. Celui-ci doit mêler harmonieusement l'intuition et la rigueur scientifique, la subjectivité et l'objectivité, la spontanéité et la mesure systématique.

² « Système, mouvement philosophique qui se rattache ou peut être rattaché à celui d'Auguste Comte, et qui se caractérise par le refus de toute spéculation métaphysique et l'idée que seuls les faits d'expérience et leurs relations peuvent être objets de connaissance certaine. » Centre national de ressources textuelles et lexicales. <http://www.cnrtl.fr/>

2.1.2 Type d'approche

Pour Dépelteau (2000), il existe trois grandes démarches scientifiques :

- L'approche inductive
- L'approche déductive
- L'approche hypothético-déductive

La première amène le chercheur, après avoir observé plusieurs phénomènes similaires, à élaborer des énoncés généraux se fondant sur plusieurs expériences particulières, rigoureuses et systématiques. La seconde se veut aussi scientifique que l'approche inductive et véhicule trois thèses importantes empruntées à René Descartes, à savoir que seule la méthode mène à la vérité, que la véritable connaissance ne peut se fonder sur les sens, et que la certitude vient de la déduction de notre raison. Selon lui, la déduction résulte d'une démarche par laquelle nous considérons toute conclusion nécessaire tirée d'autres concepts connus avec certitude. L'approche hypothético-déductive, pour sa part, découle de la méthode expérimentale. Elle est codifiée par la mise en évidence d'une question de recherche, l'application de déductions et/ou d'inductions selon les connaissances du sujet, la construction d'hypothèses de recherche, après lesquelles sont effectués des tests dont le but est de vérifier ou d'infirmer les hypothèses de recherche.

En ce qui concerne plus particulièrement l'approche inductive, Blais et Martineau (2006) mentionnent qu'elle peut être interprétée en tant que réforme des théories ou des intuitions à la lumière de l'expérience et de son analyse. Eux aussi la définissent comme étant un type de raisonnement qui consiste à passer du spécifique vers le général. Les deux collègues relatent que le chercheur construit peu à peu des schèmes interprétatifs en liant des phénomènes entre eux, à partir de faits rapportés ou observés. Celui-ci aboutit alors à une idée par généralisation et non par vérification à partir d'un cadre théorique préétabli. Ils assurent en sus que cette approche, permettant de traiter des données qualitatives, doit être guidée par les objectifs ou les questions de recherche qui ciblent spécifiquement les objets devant être étudiés par le chercheur.

En parallèle de cette approche, ils spécifient que le décodage du sens dans l'action est la plupart du temps attribué à posteriori par une interprétation, et que la valeur d'une recherche qualitative repose en grande partie sur la capacité du chercheur à donner un sens aux données. Ce qui nous paraît intéressant avec cette approche d'analyse inductive est qu'elle permet de décoder les propos tenus par les personnes sondées en tenant compte de leur perception par rapport au sujet de l'étude. Elle initie non seulement l'émergence des dimensions et des caractéristiques de ce dernier selon les personnes interviewées, mais permet également de les regrouper sous forme de catégories plus générales.

Finalement, les auteurs assurent que cette approche « est particulièrement appropriée pour l'analyse de données provenant d'objets d'étude à caractère exploratoire, pour lesquels il existe relativement peu de modèles ou de théories » (p.14). En résumé, l'analyse inductive permet de faire apparaître des dimensions encore inexplorées sur une problématique précise. Le choix d'un angle nouveau pour l'étude d'un sujet particulier rend alors possible l'extraction de sens derrière les informations mentionnées par les participants.

Au vu de ce qui figure dans la partie « problématique » de ce mémoire ainsi que des objectifs poursuivis, nous sommes en mesure d'affirmer que notre recherche se trouve être du type inductif.

2.1.3 Type de démarche

En sciences humaines et en sciences sociales, le chercheur n'est pas neutre et détaché de son sujet d'observation. Létourneau (2019) l'assure et ajoute que le fait d'être déjà impliqué dans la société en tant qu'être humain, et précisément lorsqu'il est question de l'étudier, induit que nous la comprenons d'une certaine manière avant même de commencer à y réfléchir ou à en étudier ses aspects particuliers.

C'est dans l'optique de mieux cerner les sciences humaines, caractérisées par la prise en compte de phénomènes déjà humains que, d'après lui, la démarche compréhensive a pris ses racines. Cette dernière tend alors à désigner par là une visée centrale pour cette discipline, à savoir déchiffrer comment les acteurs se comprennent eux-mêmes. Il est donc nécessaire de repérer cet aspect, afin de s'assurer que l'on parle bien d'une réalité sociale qui n'est pas immédiatement la nôtre. « Nous donnons éventuellement un sens à des actions qui sont déjà pourvues d'un certain sens à un premier niveau. Bien cerner cela est la condition de tout « comprendre » effectif en sciences humaines selon Dilthey (1910) » (p.118). Létourneau propose également une exposition des approches interprétatives par la compréhension des acteurs telle qu'elle se déroule dans la vie quotidienne, en tant qu'interprète dans les processus de communication et d'interaction humaine. On cherche ici à l'étudier en renseignant les actions et les échanges des protagonistes. « On arrive ainsi à montrer comment l'action se configure selon certains types, et ce par le jeu de la description qui procède à multiples entrées » (p.118).

Charmillot et Dayer (2007) estiment pour leur part qu'il n'est pas adéquat de considérer obligatoirement une conception dualiste associant la démarche compréhensive à l'approche qualitative et la démarche descriptive à l'approche quantitative. Selon elles, cette correspondance est courante chez bien des chercheurs et relève probablement d'une confusion terminologique. Elles assurent qu'il n'est, de ce fait, pas possible de poser comme synonymes compréhensif et qualitatif. Les auteures, face à la diversité des termes utilisés, distinguent un niveau supra-ordonné, le niveau épistémologique, et un niveau infra-ordonné se référant aux procédures techniques. La définition explicite d'une posture épistémologique constitue, à leurs yeux, une nécessité pour toute démarche de recherche, en exerçant une fonction de vigilance critique qui garantit la production de l'objet scientifique.

Pour conclure ces réflexions, et comme le prescrivent Charmillot et Dayer, nous proposons de définir notre posture compréhensive de recherche selon un pôle épistémologique dont les dimensions principales qui la caractérisent consistent à déterminer les points suivants :

- Quelles sont les caractéristiques du phénomène étudié ?
- Qui est concerné par ce phénomène ?
- Quand ce phénomène apparaît-il ?
- Où ce phénomène est-il observable ?
- Pourquoi ce phénomène est-il observable ?

N'ayant pas formulé d'hypothèses de départ, c'est au terme de l'étude que certaines d'entre elles pourront être dégagées au vu des résultats obtenus, tout en poursuivant les objectifs fixés à la fin du chapitre « problématique ».

2.2 *Nature du corpus*

Comme exprimé ci-dessus, un chercheur doit répondre à trois questions pour organiser son étude et convaincre de la pertinence de celle-ci :

- Observer quoi ?
- Observer comment ?
- Observer qui ?

Cette section consiste à renseigner les deux dernières interrogations proposées ici, par la détermination du champ d'investigation, ainsi que de l'unité d'analyse.

2.2.1 **Récolte des données**

Borst et Cachia (2018) écrivent que la récolte des données selon une technique qualitative s'articule généralement autour de différentes méthodes qui sont explicitées comme suit :

- L'observation peut être naturaliste, participante ou structurée. La première implique que le chercheur n'interagit pas avec les individus observés et ne change pas l'agencement de la situation d'observation. Elle est au contraire participante lorsque l'observateur interfère avec les individus étudiés. Enfin, l'observation est structurée si l'instigateur crée une situation d'observation appropriée.
- L'enquête est utilisée afin de mesurer les opinions, les attitudes et les croyances des individus sur un échantillon représentatif de la population et consiste à poser directement des questions sur celles-ci.
- L'étude de cas est une analyse détaillée d'un cas, qui est soit un individu, soit un groupe d'individus, une institution ou un peuple. Le chercheur recueille des données sur le cas grâce à l'observation.
- L'entretien constitue l'une des méthodes permettant d'avoir accès à des informations qui ont trait à la biographie, aux événements de vie, aux croyances, aux représentations et aux émotions des individus.

Dépelteau (2000) affirme que, par le choix d'un mode d'investigation, c'est la façon d'observer la réalité étudiée en recueillant des données qui est définie, et que la présentation de celui-ci dépend de considérations épistémologiques et pédagogiques. Toujours selon ses dires, l'entretien, basé sur une communication verbale et dans un but précis, permet, dans une démarche hypothético-déductive, de corroborer ou de réfuter une hypothèse, alors qu'elle amène à l'élaboration d'énoncés généraux au travers d'une démarche inductive.

Nous prenons donc le parti de traiter notre sujet de recherche par la mise en place d'entretiens. « En sciences sociales, l'entretien réunit un ou plusieurs animateurs en présence d'un ou plusieurs sujets en vue de dérouler un protocole d'interrogation plus ou moins structuré, autour d'une ou plusieurs questions de recherche » (Ganassali, 2014, p.3). L'entretien peut être individuel ou collectif et mené selon trois approches différentes qui se déclinent ainsi :

- L'entretien dirigé, directif ou guidé
- L'entretien semi-dirigé ou semi-directif
- L'entretien libre ou non-directif

Le tableau 2 ci-dessous illustre les différentes facettes de ces derniers, relevant du choix de la technique retenue, en fonction du but et des objectifs poursuivis ainsi que du type de recherche dans lequel elle s'inscrit.

Tableau 2 : Caractéristiques des trois types d'entretiens.

Entretien dirigé (ou directif)	Entretien semi-dirigé (ou semi-directif)	Entretien libre (ou non directif)
Discours non continu qui suit l'ordre des questions posées	Discours par thèmes dont l'ordre peut être plus ou moins bien déterminé selon la réactivité de l'interviewé	Discours continu
Questions préparées à l'avance et posées dans un ordre bien précis	Quelques points de repère (passages obligés) pour l'interviewer	Aucune question préparée à l'avance
Information partielle et réduite	Information de bonne qualité, orientée vers le but poursuivi	Information de très bonne qualité, mais pas nécessairement pertinente
Information recueillie rapidement ou très rapidement	Information recueillie dans un laps de temps raisonnable	Durée de recueil d'informations non prévisible
Inférence assez faible	Inférence modérée	Inférence exclusivement fonction du mode de recueil

En 2010, Imbert écrit que l'entretien semi-directif s'inscrit, sur plan méthodologique, dans une optique qualitative privilégiant la description des processus, et inductive au sens où l'on acquiert la compréhension du phénomène de manière progressive en raison de l'absence de rigidité de cette démarche. La souplesse qui en découle doit conduire à la formulation de nouvelles questions ou à la reformulation d'anciennes interrogations. Elle précise ainsi que « L'objectif est de saisir le sens d'un phénomène complexe tel qu'il est perçu par les participants et le chercheur dans une dynamique de co-construction du sens » (p.25). Autrement dit, s'entretenir avec un sujet suppose que le chercheur adopte une posture attentive d'écoute et qu'il lui pose des questions en évitant les inférences.

Comme le démontre la figure 4, l'entretien doit impérativement être associé à un guide, déterminé par les objectifs de recherche. Celle-ci illustre la façon dont le processus s'est construit dans notre cas.

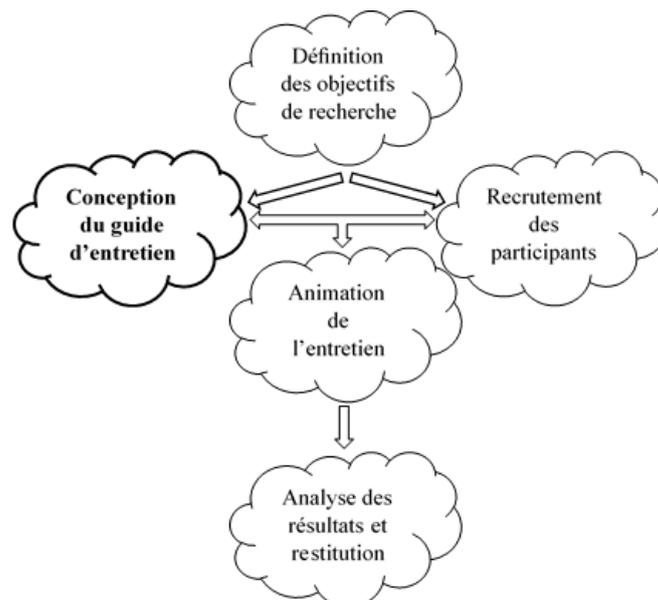


Figure 4 : Schéma de la mise en œuvre de la méthode par entretien.

Pour conclure, Imbert confie que la richesse de l'entretien est conditionnée par la qualité du rapport établi entre les protagonistes :

Un document de présentation de la recherche, de ses buts, de ses modalités de déroulement (durée de l'entretien), et l'engagement du chercheur à restituer la synthèse des résultats de la recherche, constituent des éléments importants qui contribuent à l'établissement de la relation de confiance. (p.26)

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

Afin de faire tenir ensemble deux nécessités contradictoires – définir un axe d'étude et adopter une démarche inductive qui permette une évolution du regard – Perrin (2005) relate l'importance d'articuler questionnement, objet et situation pour définir les observations à récolter. Selon lui, il est nécessaire de mettre en perspective l'interrogation que porte l'observateur sur la situation, l'objet qui focalise son regard et la situation qui circonscrit son étude. Le questionnement devant être confronté au terrain, il est alors nécessaire d'inclure la perspective des acteurs, soit en d'autres termes, de voir avec leurs yeux. C'est précisément pour adopter ce regard que nous optons de poursuivre les objectifs fixés dans la partie « problématique » du présent travail au profit de la vision des acteurs spécifiques aux bâtiments scolaires.

Comme illustré dans la section précédente, un guide d'entretien est élaboré (annexe 1). Il est accompagné d'un contrat de recherche (annexe 2) contenant des informations sur le travail effectué et les grandes lignes du code d'éthique de la HEP. Concernant le déroulement de l'entretien semi-directif centré, comme l'intitule Romelaer (2005), il est conçu selon ses recommandations. Il le définit comme une procédure dans laquelle « le chercheur amène le répondant à communiquer des informations nombreuses, détaillées et de qualité sur les sujets liés à la recherche, en l'influençant très peu, et donc avec des garanties d'absence de biais qui vont dans le sens d'une bonne scientificité » (p.102). Romelaer lui donne les caractéristiques suivantes :

- L'interview débute par l'obtention de l'accord du répondant pour faire l'entretien puis se poursuit par la phrase d'entame, seule partie de l'entretien qui soit directive. Les thèmes sont déterminés à l'avance, mais ne sont pas communiqués au répondant. La liste de ces derniers correspond au guide de l'interviewer, terme que Romelaer attribue spécifiquement à l'entretien semi-dirigé.
- Le chercheur laisse le répondant s'exprimer de façon spontanée et non directive, en soutenant le discours par de brèves réactions orales signalant la situation d'écoute attentive de celui-ci. L'interviewer fait alors des reformulations-résumés, permettant d'amener le répondant à préciser un point sur lequel il s'est exprimé, jusqu'à ce qu'il considère avoir cerné une partie de l'entretien.
- Le chercheur sélectionne ensuite un thème figurant dans son guide, ou un thème qui est intéressant par rapport à ses objectifs de recherche, et propose une phrase de relance en usant du vocabulaire utilisé par le répondant.
- Le sujet répond à cette intervention, et la même séquence que précédemment est reprise, en proposant à nouveau, si besoin, des reformulations-résumés jusqu'à ce que le thème introduit par la relance soit couvert intégralement. L'interviewer agit ainsi de suite jusqu'au moment où la totalité du guide a été traitée de façon suffisamment approfondie.

La Figure 5 représente schématiquement cette méthode de gestion de l'entretien avec des reformulations et des relances. L'entretien se déroule depuis la phrase d'entame (à gauche), jusqu'à la fin (à droite). Les traits en gras marquent le discours de l'interviewé, et les absences de traits marquent les interventions du chercheur.

Par exemple, en réponse à la phrase d'entame, le répondant commence à parler, puis le chercheur fait une reformulation-résumé qui amène le répondant à donner un complément d'information. C'est seulement après la seconde reformulation-résumé du chercheur que le répondant a fini de traiter ce qu'il a voulu développer en réponse à la phrase d'entame. L'origine d'une flèche signale le moment de l'entretien au cours duquel le répondant a évoqué un thème qui fait l'objet d'une relance. Par exemple la relance R1 est effectuée sur un thème qui a été évoqué par le répondant dans la partie de l'entretien qui suit immédiatement la phrase d'entame. (p.103-104)

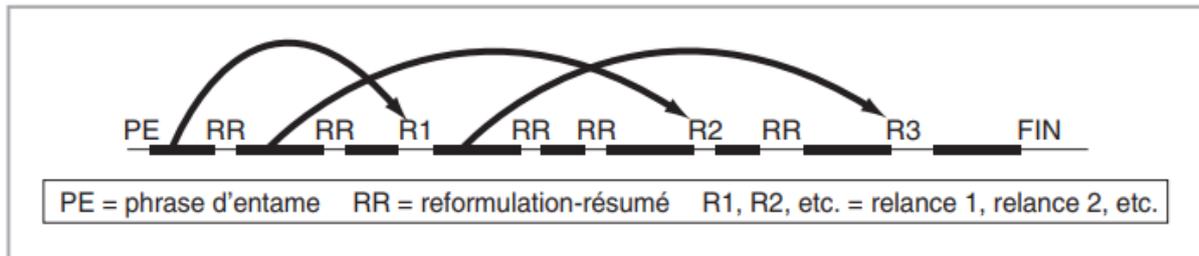


Figure 5 : Schéma de conduite d'entretien, avec reformulations-résumés et relances.

Ainsi que le mentionne Romelaer, le guide de l'interviewer comporte la liste des sujets auxquels le chercheur s'intéresse et qui sont susceptibles de lui permettre d'effectuer ses relances. Il doit contenir « les thèmes jugés pertinents par la littérature de recherche et/ou par les praticiens, les thèmes pertinents par rapport à la problématique du chercheur, et les thèmes venant de l'intuition et de l'observation » (p112). Il poursuit en expliquant que ces objets seront replacés dans un cadre conceptuel globalement cohérent seulement plus tard et que l'ordre, la structure et la formulation de ceux-ci n'ont que peu de conséquences lors d'un tel entretien, car les questions du guide ne sont pas posées directement telles qu'elles au répondant. Les thèmes sont à appréhender à la manière d'un aide-mémoire servant à signaler au chercheur les différents éléments qui assurent au répondant de pouvoir s'exprimer de façon approfondie.

Dans notre cas, les thèmes retenus sont les suivants :

- Les espaces partagés
- La salle des maîtres
- Les interactions
- Les acteurs stratégiques
- Les tiers-lieux

2.2.3 Échantillonnage

Savoie-Zajc (2006) cite la définition de Pirès en 1997 en déclarant que, selon ce dernier, l'échantillon désigne une petite unité d'un tout permettant de mettre en lumière certaines caractéristiques du problème. Elle le reformule en indiquant que « l'idée de l'échantillon est intimement liée à l'idée de la transférabilité des connaissances qui seront produites par la recherche » (p.100). Toujours selon ses dires, la démarche de sélection de l'échantillon revêt une importance particulière car c'est le type retenu qui oriente le processus d'interprétation des résultats de la recherche, tant dans son explication que dans sa crédibilité. C'est donc dans cette perspective de sélection d'échantillon que nous avons décidé de nous entretenir avec divers acteurs évoluant au sein du même établissement scolaire.

Pour ce qui est de l'échantillonnage en lui-même, Savoie-Zajc propose logiquement de le définir comme l'ensemble des décisions sous-jacentes au choix de l'échantillon. Elle se base sur LeCompte et Preissle (1993) qui, eux aussi, distinguent l'action de sélectionner et l'action d'échantillonner. La lumière étant faite sur ce premier acte de sélection, il nous reste encore à éclairer le second. L'auteure formule le postulat selon lequel l'action d'échantillonner est issue des partis pris lors de la sélection, par la prise de décision de s'intéresser plus spécifiquement à l'entier de la population ou à certains sous-groupes de cette dernière. C'est ce dernier exemple que nous avons choisi de retenir pour cet échantillonnage.

En effet, il nous semble intéressant de dégager, au sein de cet échantillon de personnes, des sensibilités diverses. Le tableau n°4 illustre les caractéristiques des sujets concernés par notre étude. Ceux-ci possèdent les mêmes points d'ancrage en regard des thématiques traitées lors des entretiens, cependant, leurs niveaux de responsabilité actuels permettent d'envisager des visions nuancées des thèmes abordés. De plus, le nombre d'années d'expérience à leurs actifs et la complémentarité de leurs fonctions apportent probablement un attrait supplémentaire aux recoupements de leurs représentations. Dans un souci d'anonymisation, les personnes interrogées sont nommées S1, S2 et S3.

Tableau 3 : Profil de la population.

Sujet	Sexe	Âge	Niveau de Responsabilité	Nombre de personnes sous ses ordres	Milieu duquel il est issu	Remarques
S1	M	46	Directeur de cercle	8 collèges. 200 enseignants. 2000 élèves.	Enseignement. Formation d'enseignants.	Nombreuses expériences théâtrales. Metteur en scène.
S2	M	48	Directeur adjoint cycle 3	100 collaborateurs. 750 élèves.	Universitaire.	Enseignant dans le collège concerné avant de devenir directeur adjoint.
S3	M	58	Enseignant	23 élèves.	Universitaire.	Enseignant depuis 35 ans dans le collège concerné.

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

Nous proposons ici de suivre les recommandations de Blais et Martineau dont l'étude porte sur l'approche inductive générale d'analyse de données qualitatives telle que proposée par Thomas en 2006. Ils suggèrent certains points qui permettent de traiter efficacement des données qualitatives dont les plus marquants, au regard de notre travail, nous semblent être les suivants :

- La quête de la compréhension du sujet doit être guidée par les objectifs ou les questions de recherche.
- L'analyse est influencée par les objectifs de recherche initiaux. Ils fournissent un point de vue au chercheur mais ne constituent pas un impératif de résultats.
- Le développement de nouvelles catégories à intégrer dans un cadre de référence constitue l'enjeu principal.
- La perspective et l'expérience du chercheur influencent les résultats selon la pondération des interprétations qu'il en fait en codant les données.

2.3.1 Transcription

Comme Blais et Martineau, Baribeau (2009) abonde elle aussi dans la dimension de choix laissé au chercheur lorsqu'elle évoque la transcription :

Que faut-il transcrire ? tiendra-t-on compte du non verbal, des silences ? prendra-t-on en compte la construction du sens au travers des interactions entre divers participants ? convient-il de faire des résumés ou des synthèses ? N'importe laquelle de ces pistes peut être retenue selon les visées poursuivies. La décision revient au chercheur. (p.139)

Dans notre cas, les entretiens sont retranscrits intégralement, en appliquant une forme d'écriture relativement libre lors de leur rédaction. Afin de faciliter la lecture et la compréhension du texte, les questions sont mises en gras et séparées du texte par un changement de paragraphe. Dans une optique de clarification du message, les mots parasites sont éliminés et certaines tournures de phrases propres à l'oral sont adaptées à un langage écrit. Le sens des propos relevés lors des interviews n'est cependant pas altéré par cette pratique et il est à noter que les enregistrements audio sont mis à disposition.

2.3.2 Traitement des données

Il nous paraît pertinent de mentionner ici le processus inductif de codification menant à la réduction des données (tableau 4), qui est composé de cinq étapes.

Tableau 4 : Processus de codification menant à la réduction des données.

Faire une lecture préliminaire des données brutes.	Identifier des segments de texte spécifiquement reliés aux objectifs de recherche.	Étiqueter les segments de texte pour créer des catégories.	Réduire les catégories redondantes ou similaires.	Créer un modèle qui intègre les plus importantes catégories.
Plusieurs pages de texte	Plusieurs segments de texte	30 à 40 catégories	15 à 20 catégories	3 à 8 catégories

Source : Thomas (2006, p. 242), adapté de Creswell (2002, p. 266).

Les règles de transcription présentées ci-dessus consentent à obtenir une codification des interviews claire et homogène, reprenant la méthode proposée. Celle-ci permet de préparer les données brutes en les aménageant dans un format conjoint. A la suite de cette étape, les transcriptions sont lues plusieurs fois afin de produire, pour chacune d'elles, un résumé comportant entre deux et trois pages. Pour ce faire, les transcriptions sont annotées et les passages représentatifs en regard des objectifs définis initialement sont surlignés et décrits, afin de les préparer à une utilisation destinée à l'identification des premières catégories. A l'inverse, les points de désaccord et les nouvelles perspectives apparues sont également pris en compte et intégrés au processus de traitement des données, cette fois-ci pour constituer des sous-catégories.

A cet effet, un système de code couleur est établi afin de bénéficier d'une lecture facilitée, selon les thématiques, des différentes approches relevées dans les textes.

2.3.3 Méthodes et analyse

Comme expliqué ci-dessus, les résumés sont comparés afin d'arriver à un résumé commun. Cette procédure rend possible une codification des données selon des catégories semi-émergentes et assure de dégager une compréhension préliminaire du discours des personnes interrogées. À travers la codification semi-émergente apparaissent des catégories préliminaires qui, dans le discours des personnes sondées, sont reliées à des thématiques communes aux représentations de chacun. Celles-ci ont été réparties en une vingtaine d'items. Une fois cette première sélection affinée, nous pouvons alors regrouper les catégories préliminaires selon plusieurs classes plus larges, ces dernières se voyant illustrées par un titre définissant la totalité des sous-catégories les composant, à la manière d'une table des matières. Le regroupement de ces premières catégories permet de donner une idée initiale des représentations de chacun des sujets de l'étude. Cette analyse autorise non seulement à faire émerger les dimensions et les caractéristiques associées à nos objectifs de recherche, mais permet aussi de les regrouper sous des catégories plus générales qui servent à intégrer des points de vue et des options qui n'ont pas été identifiés initialement.

Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats

3.1 Indications générales

Pour rappel, le travail présenté ici poursuit les objectifs suivants :

- Déterminer les forces et les faiblesses de la salle des maîtres telle qu'elle apparaît en 2020 ;
- Identifier les représentations des acteurs des bâtiments scolaires relatives aux tiers-lieux de l'école et à leurs caractéristiques ;
- Saisir l'influence des lieux sur la qualité de la communication entre les acteurs de l'école ;
- Percevoir la capacité d'un chef d'établissement à sonder la qualité de vie au travail dans les lieux d'échanges existants ;
- Comprendre en quoi la présence d'un chef d'établissement sur le terrain et à la salle des maîtres peut renforcer l'esprit d'équipe au sein du corps enseignant et assurer à ces derniers une meilleure entente entre eux.

Les objectifs ci-dessus ont été mis en relation avec la partie « problématique » de ce mémoire afin de parvenir à former des associations thématiques. Parmi les cinq groupes, les deux premiers traitent de la salle des maîtres et des tiers-lieux, le troisième se rapporte aux lieux de vie de manière plus générale, alors que les deux derniers s'articulent autour des fonctions de direction. Les interactions entre les acteurs du bâtiment scolaire apportent une touche supplémentaire par la transversalité qui s'applique entre chacun des groupes. Ces thèmes sont également les marqueurs qui ont servi à orienter la construction et la présentation des résultats. Nous avons choisi de partir du plus global, les espaces scolaires, puis de concentrer la discussion sur les tiers-lieux, afin de nous permettre de traiter de la salle des maîtres. Finalement, nous avons affiné notre analyse en se recentrant sur les acteurs, pour terminer par l'individu unique représenté ici par le garant de l'autorité au sein de l'école.

3.2 Discussions

3.2.1 Les espaces scolaires, des lieux de vie ?

Avec ce premier sous-chapitre, nous souhaitons faire émerger, comme le propose le troisième objectif, l'influence des lieux sur la qualité de la communication entre les acteurs de l'école.

Mazalto & Palrinieri (2013) désignent l'espace scolaire comme l'ensemble des lieux dévolus aux différentes formes d'apprentissage et de socialisation de toutes les personnes qui les fréquentent ; il est alors nécessaire de prendre en compte toutes les parties qui composent l'école et de les associer à notre réflexion afin d'en tirer un angle d'analyse nouveau. Cela concerne l'ajout des espaces extérieurs, que nous n'avons pas encore inclus dans notre considération globale.

Nous constatons en premier lieu une volonté des intervenants, celle de permettre aux usagers de se réapproprier les espaces scolaires. Les propos tenus par S1 s'attachent principalement au collège dans lequel se trouve son bureau, mais il ne manque pas de les transférer aux autres établissements du cercle. Il est également question de permettre à l'école de retrouver une place prépondérante au sein de la société actuelle (tableau 5).

Tableau 5 : Espaces scolaires selon S1.

L. 99-105.	Dans ce bâtiment, il y a un espace mort assez terrifiant qu'ils appellent « préau couvert » : c'est en fait un espace de non-vie et c'est un truc qui prend toute la place et qu'il faut faire exploser. Il y a des volumes magnifiques juste derrière, [...], mais c'est vraiment bien occupé ces tables. Mais on pourrait aller plus loin.[...] je me dis qu'il y a matière à faire d'autres espaces de rencontres .
L. 369-386.	Oui, idéalement j'aimerais beaucoup avoir des espaces communs . Tu vois aux [...] ils font un conseil de collège, ils le font régulièrement, mais ils le font à la salle de gym quoi. [...]. Ici, si on avait des espaces un peu plus cosy, qu'on puisse aménager... Ça ce sont des choses qui sont intéressantes qui existent dans les écoles primaires, d'avoir des lieux de rencontre à l'intérieur du bâtiment où on puisse être bien. Et en même temps d'avoir des lieux de rencontre à l'extérieur , réaménager ces cours d'école, ces cours pleines de béton, moi ça me... Là il y a des réflexions à faire . [...] vient d'accepter que le collège des [...] repeigne le sol pour redessiner des marelles ou autres, c'est bien, c'est sympa, mais on n'a pas remis un auvent, pas repensé les espaces verts, pas mis des jeux [...]. Tu regardes le no man's land qu'on a là-devant , c'est juste scandaleux. On pourrait faire un espace de vie qui s'anime aussi le week-end . [...]. Et si en même temps, si l'école était vraiment au cœur de la vie , qu'elle puisse retrouver sa place dans la société quoi.

Cela doit se faire sur la base de propositions concrètes émanant des acteurs des bâtiments scolaires notamment. Ces réaffectations des surfaces passent donc par les utilisateurs et sont tributaires des besoins qui se font actuellement ressentir dans nos écoles. Les bâtiments sont généralement vieillissants et aucune réflexion pertinente à ce propos n'a été effectuée ces dernières années.

Concernant les espaces de vie présents et identifiés, très peu sont évoqués et aucune des personnes interrogées ne les caractérisent en tant que zones de forte interaction. Cela semble confirmer la nécessité d'aménager de tels lieux puisque, comme le démontre le tableau 6, il est fait mention de petits groupes qui se forment en raison de leurs places de travail géographiquement éloignées. Toutefois, là encore, des pistes de réflexion sont avancées.

Tableau 6 : Espaces de vie identifiés.

S1, L. 124-126.	Pour les fumeurs , il y a le petit local vélo fermé. Pour les élèves , il y a un autre petit local à l'arrière du bâtiment, où il y a les vélomoteurs. Il y a deux tables , ça c'est pour les grands . Il y a des tables de ping-pong devant, plutôt pour les élèves de 8e année en bas.
S2, L. 277-280	Il y a des petits groupes. Les profs de gym sont beaucoup entre eux. Ils ont effectivement leurs moments, où ils se mettent plutôt là-bas, de temps en temps avec la conciergerie. Les concierges aussi, entre eux donc. C'est vrai qu'il y a un peu des corporations. [...]. Les maîtres de science ils se retrouvent plutôt en haut. Tu as le groupe des fumeurs qui se retrouvent plutôt dehors, mais sinon il n'y a pas de lieu vraiment géographique consacré à ça. On y réfléchit, autant pour les élèves que pour le corps enseignant, de créer des espaces de vie .

3.2.2 Les tiers-lieux, un concept à envisager dans les écoles ?

C'est par le second objectif, visant à identifier les représentations des acteurs des bâtiments scolaires relatives aux tiers-lieux de l'école et à leurs caractéristiques, que nous avons construit ce deuxième segment.

Au vu de la description proposée en introduction à cette étude, la présence de tiers-lieux au sein de nos écoles paraît être encore utopique. À défaut d'endroits recensés par les personnes sondées, celles-ci proposent des définitions relevant de représentations diverses, mais incluent néanmoins certains signes distinctifs discutés en amont. Pour Genoud & Moeckli (2010), la plus remarquable des caractéristiques communes entre ces diverses interprétations des tiers-lieux se trouve être une posture d'ouverture et de partage. Celle-ci reflète des colorations teintées de convivialité et surtout la présence de dispositifs permettant de travailler dans des dispositions convenables. Il semble que de tels lieux devraient permettre au personnel enseignant ainsi qu'aux élèves d'en bénéficier pleinement.

En ce qui concerne les utilisateurs qui seraient à même de fréquenter ces tiers-lieux, les avis sont très partagés (tableau 7).

Tableau 7 : Utilisateurs des tiers-lieux.

S2, L. 287-290.	L'idée est de créer un espace convivial qui, en même temps, est lié à l'informatique, lié en réseau, et qui serait tant pour l'adulte que pour l'élève . En l'occurrence ici dans l'école, ce sera plus pour l'élève. Cependant, ça sera pour l'adulte à partir du moment où l'adulte veut être en contact avec l'élève , [...].
S3, L. 201-203.	Maintenant, les lieux de travail, il faut qu'ils soient séparés profs-élèves car les profs ont du matériel, [...].

S2 oriente son propos plus spécifiquement sur les besoins de l'élève mais n'exclut pas la présence de l'adulte qui y montrerait un intérêt, alors que S3, pour sa part, confère à l'endroit des dimensions de travail et de réunion sans qu'il n'y ait de cohabitation entre élèves et enseignants. Les doléances recueillies semblent être en adéquation avec les exigences sociétales actuelles. Elles mentionnent l'implication du numérique, des horaires de travail et du manque d'espaces à disposition (tableau 8).

Tableau 8 : Verbatim de S3 au sujet des horaires discontinus et du numérique.

L. 145-153.	Je pense que c'est de plus en plus un besoin parce que maintenant les horaires sont plus explosés avec le nouveau système. Pour moi, un enseignant doit s'attendre, s'il travaille à 100 %, à être là le matin à 7 h 30 et à repartir le soir à 17 h . Donc ça veut dire [...] que si tu me fais rester pendant deux ou trois heures à l'école parce que je n'ai pas de job à ce moment-là, j'exige, ce n'est pas une demande, j'exige un poste de travail . Je veux pouvoir finir mon job à l'école, quand je rentre à 17 h 30, si je suis bloqué aux heures de bureau, j'ai fini mon travail et je ne vais pas encore devoir travailler deux ou trois heures à la maison . Donc l'école doit mettre à disposition des locaux avec des postes de travail .
-------------	--

Relevons que ces aspects ne peuvent être généralisés à l'ensemble des collèges et du corps enseignant puisque, dans les écoles primaires, les enseignants bénéficient généralement d'une salle de classe qui leur est attribuée, dotée de postes de travail. Dans le même ordre d'idée, les propos issus de la thématique des horaires discontinus s'appliquent généralement aux instituteurs du cycle 3, mais les deux objets trouvent toutefois écho dans ce qui peut être vécu par des enseignants travaillant dans plusieurs collèges aux cycles 1 et 2. Cependant, la réflexion générale apporte un certain nombre de pistes à étudier dans l'optique d'amoinrir les effets de cette problématique contemporaine.

Comme nous l'avons relevé dans la partie initiale de cette recherche, la plupart des études s'accordent à intégrer aux tiers-lieux une certaine ouverture sur l'extérieur, or, il semble que cet aspect ne soit pas partagé par les personnes sondées. En revanche, la direction du collège semble avoir pris toute la mesure de la nécessaire implication des acteurs au regard des lieux qui leur sont mis à disposition. Cela tient autant pour les entités internes que pour les personnes externes à ceux-ci. Les propos de Mazalto (2017) imagent à la perfection leurs paroles :

Lors d'interventions sur une école (construction ou réhabilitation), les concepteurs devraient se rapprocher des utilisateurs pour réfléchir à des solutions qui permettent à ces derniers d'habiter véritablement l'espace, de se l'approprier ; en outre il est nécessaire de laisser la porte ouverte aux adaptations résultant de la mise en service, avec suffisamment de souplesse pour accueillir les évolutions pédagogiques constantes (p.34).

Néanmoins, il apparaît clairement dans les élocutions de S2 (tableau 9) que cela n'a pas été assimilé par chacun :

Tableau 9 : Prise en compte des utilisateurs selon S2.

S2, L. 337-360.	On veut rénover ce collège mais on n'est jamais venu me demander mon avis . [...]. Je leur ai dit : le collège, il est fait pour les utilisateurs , non ? Alors, qu'on veuille réduire les factures d'énergie que les communes paient, c'est tout à fait normal. Mais qui est-ce qui bosse dans ce collège ? Ce sont les élèves et les enseignants... mais vous n'allez rien leur demander ? Vous ne les écoutez pas ? Ça ne veut pas dire qu'il faut répondre à toutes leurs envies, à un moment il faut gérer un budget, mais il faut les écouter .
--------------------	---

Enfin, lorsque l'on interroge les intéressés sur la gestion de tels lieux, à la manière dont Burret l'envisageait en 2015, aucune mention n'est faite d'un personnel qui soit voué à cette tâche. Si S1 entrevoit la mise en place d'un garant comme un gouffre financier, S3 prône quant à lui une responsabilisation par les utilisateurs eux-mêmes (tableau 10).

Tableau 10 : Gestion des tiers-lieux.

S3, L. 207-210.	Mais les responsables , ça doit être les adultes qui sont là . Et je pense que le directeur aussi. On a parlé hier du fablab et lui était assez pour dire : je pense que cela vaut la peine d'essayer d'avoir une salle multimédia qui est ouverte aux élèves, sans réel surveillant . Mais il faut que les adultes qui sont présents soient attentifs et que les élèves sachent qu'ils doivent respecter le matériel.
S1, L. 472-473.	Quelqu'un qui gère ces endroits ? Mais ce n'est pas rentable. J'aimerais bien. Mais après, comment on paie ça ? (S1, L. 472-473).

Pourtant, selon Burret, la présence d'un acteur incontournable, le concierge, permet aux usagers de mieux s'approprier les lieux en modelant les frontières matérielles et symboliques qui les caractérisent. Le fait que S1, S2 et S3 ne fassent aucune allusion à cette entité particulière à ce stade de l'étude ne doit à notre sens pas remettre en cause les propos tenus par Burret, d'autant qu'on ne peut pas se focaliser uniquement sur le terme utilisé par celui-ci. Néanmoins, et nous le verrons ci-après, les concierges sont souvent cités par les intervenants de l'étude.

3.2.3 La salle des maîtres, un tiers-lieu potentiel ?

La troisième section découle de l'objectif visant à déterminer les forces et les faiblesses de la salle des maîtres telle qu'elle apparaît en 2020.

Tel que nous le percevons depuis le début de cette recherche, la salle des maîtres revêt une fonction ambiguë au sein du collège. Comme nous allons le voir, elle est tantôt représentée comme un lieu de passage, tantôt comme un local de pause, et aussi comme une salle de travail. Cependant, aucune de ces attributions ne semble prendre l'ascendant sur une autre et les avis concernant son utilité première sont divergents.

A ce titre, le tableau 11 illustre les différentes représentations de ce lieu par les personnes sondées.

Tableau 11 : Constats à propos de la salle des maîtres.

S1, L. 53-57.	Il y a des choses qui m'angoissent quand j'arrive là-dedans. J'ai jeté une affiche [...]. L'affiche en question disait en gros : vous vous êtes comportés comme des cochons [...]. Et c'est resté affiché . Moi ça m'effraie ce genre de choses.
S1, L. 76-77.	Je trouve qu'un endroit comme celui-ci appartient aux enseignants et c'est à eux de prendre en mains l'aménagement de l'espace.
S3, L. 94-103.	Le problème, c'est que la salle des maîtres n'en est plus une . [...]. En fait, cette salle des maîtres est devenue une salle de travail [...]. Ceux qui sont là pour discuter embêtent ceux qui travaillent et ceux qui travaillent, en fait ils empêchent les autres de discuter ! Là il y aurait à faire.
S3, L. 119-125.	Moi j'arrive le matin, mes affaires sont dans un casier à la salle des maîtres. [...]. [...], donc je vais juste chercher mes affaires pour ensuite monter dans ma salle de cours, et à la fin je vais chercher mes affaires suivantes pour aller dans une autre salle éventuellement. Donc, c'est vraiment un lieu de passage . On peut s'arrêter pour boire un café mais on n'a pas vraiment la possibilité de se poser.

S1 décrit la salle des maîtres comme un endroit moribond, cela étant essentiellement dû aux événements Covid, mais avoue ne pas encore l'avoir vue vivre depuis son entrée en fonction. Il la définit également, et étrangement selon lui, comme un lieu de passage alors qu'elle devrait se targuer d'être un espace dans lequel on peut respirer et échanger. Il affirme de plus que les usagers ne semblent pas prendre conscience de certains signes apparents qui lui confèrent une aura discutable du point de vue de leur bien-être social. En ce qui concerne son aménagement, il recommande, comme dans le cas des espaces scolaires au sens plus large, que les utilisateurs se manifestent afin de proposer des pistes de réflexion sur son appropriation et selon leurs besoins.

3.2.4 Les acteurs du bâtiment scolaire, tous égaux ?

En préambule à ce quatrième sous-chapitre, il nous semble impératif de souligner que le collège étudié comporte certaines spécificités, telles que la présence des membres de la direction du cercle et des différents cycles, la présence d'employés du SSE, ainsi que celle d'une infirmière. De plus, il intègre le siège principal de l'administration du cercle scolaire dont il dépend. Les considérations relevées ici faussent quelque peu la représentation que nous pourrions nous faire d'un collège typique. Cependant, il est possible d'isoler certains éléments qui correspondent au plus grand nombre, notamment le service de conciergerie et tout ce qui relève des aspects pédagogiques liés à ces lieux.

Comme cela est actuellement le modèle dans l'entier du canton, les écoles qui le composent sont réunies en cercles scolaires. Or, sur le terrain, S1 décèle un manque de clarté quant à leur compréhension et leur identification par le tout-venant (tableau 12).

Tableau 12 : Identification au cercle scolaire.

S1, L. 331-340.	Je pense qu'on a un problème d'identité dans les cercles , et du coup notre cercle existe peu dans la tête des gens . Il faut qu'on casse, au niveau des enseignants d'abord. Chez les parents et les élèves, les gens associent toujours le nom de notre cercle au bâtiment ici . Du coup l'année prochaine, je pense qu'on va nommer les bâtiments autrement , on va tous les nommer à l'identique, avec le nom du collège en seconde position . [...], il va falloir qu'on crée quelque chose pour que ce ne soit pas juste du fake.
--------------------	---

Les propos de S3, recueillis dans tableau qui suit, s'accordent avec S1 sur les problématiques que peuvent engendrer de telles identifications. En plus d'être mal comprises et mal assimilées par le public, elles paraissent échouer dans les rapprochements qu'elles cherchent justement à opérer.

Tableau 13 : Verbatim de S3 à propos des difficultés relationnelles intra-collèges.

S3, L. 397-404.	Le cercle est tenu d'organiser une soirée des enseignants du cercle, ce qui représente deux cent cinquante personnes de tous les petits collèges et cela va de 1 H à 11 H. Ce qui se passe lors d'un tel souper ? Eh bien il y aura dans un coin ceux des Esserts, dans un coin ceux de Bôle, dans un coin ceux de Rochefort, etc... mais surtout, peu de monde va venir parce que certains n'ont pas d'intérêt à participer à un souper avec des gens qu'ils ne connaissent pas . Moi, si je veux participer à un souper, c'est en fait avec des collègues que j'apprécie et avec lesquels je n'ai pas la possibilité de passer du temps le reste de l'année .
--------------------	---

Comme évoqué avec la salle des maîtres, la théorie veut que la totalité des acteurs soit associés à cette vision d'échange et de partage, mais il semble cependant que la pratique révèle encore quelques disfonctionnements.

Pour en revenir à la conciergerie, thématique amorcée dans la section 3.2.2 concernant les tiers-lieux, il nous paraît légitime d'interpréter les paroles des personnes interviewées comme allant dans le sens d'une redéfinition du rôle et des fonctions des concierges. S'il va de soi que les tâches de nettoyage sont l'essentiel des attributions confiées à ces collaborateurs, de nouvelles perspectives sont possibles, trouvant en eux un rôle d'interlocuteur privilégié du fait de leur bonnes connaissances des lieux et des

personnes qui les fréquentent. En ce sens, le portrait que nous en faisons lorsque nous traitons des tiers-lieux dans le chapitre « problématique » semble s'affirmer.

Selon les dires des participants à l'étude, les concierges ont beaucoup évolué dans l'approche de leur rôle au sein de l'école. Certains se sont spécifiés dans quelques domaines, ce qui leur a inmanquablement conféré un statut différent. L'autonomie qui leur est insufflée leur assure une ouverture d'esprit renforcée, ainsi qu'une plus grande implication dans la gestion des problèmes du quotidien. Cependant S3 ne peut s'empêcher de voir encore à ce jour une réalité, peut-être culturelle, éloignée de ce qui serait son idéal (tableau 14).

Tableau 14 : Fonctions des concierges et visées pédagogiques selon S3.

S3, L. 418-421.	[...], parce que pour avoir fait beaucoup d'échanges avec la Suisse allemande, là-bas j'étais toujours frappé de voir que les concierges participaient aux conseils des enseignants. Ils prenaient la parole, ils venaient à la salle des maîtres, ils buvaient des cafés avec les enseignants, ils étaient tutoyés et ils se tutoyaient tous de la même manière. Ce n'était pas parce qu'ils étaient concierge qu'ils ne faisaient pas partie de l'équipe.
--------------------	---

En guise de prolongement à ces constats, il faut également spécifier que si ces changements peuvent s'opérer, c'est avant tout parce que le modèle pédagogique instauré dans les collèges s'inscrit dans cette optique. Les directions doivent donner des signaux forts de la ligne qu'elles tiennent à mener. S1 et S2 insistent sur la visée pédagogique qu'ils souhaitent continuer à insuffler à leur personnel (tableau 15). Ils mentionnent qu'elle est l'affaire de tous et que cela doit être dit et entendu parce que les faits ne sont pas toujours en adéquation avec les concepts.

Tableau 15 : Fonctions des concierges et visées pédagogiques selon S1 et S2.

S1, L. 166-169.	On va revoir tous les cahiers des charges cette année. Ils ont prioritairement une mission de nettoyage mais j'ose espérer, et si ce n'est pas le cas on le changera , qu'il est inclus dans leurs tâches que tout le personnel a un rôle éducatif. Pour moi ok tu nettoies, tu entretiens, mais tu fais partie de la vie d'un établissement.
S2, L. 393-446.	[...] bien sûr qu'on ne fait pas le même job mais on est tous , in fine, au service de l'éducation. Donc, éducation, instruction et vivre ensemble de nos élèves. [...], c'est tout le travail qu'on est en train de faire ici par rapport à ce code de vie que j'ai souhaité reprendre, car en fait accompagner les jeunes, c'est la responsabilité de l'adulte , chacun dans sa fonction, mais on doit le faire tous.

Nous relevons encore ci-dessous (tableau 16) un propos révélateur que S2 a tenu, toujours au sujet de la conciergerie.

Tableau 16 : Verbatim de S2 concernant la conciergerie.

S2, L. 402-409.	Mais j'ai eu une discussion encore lundi soir avec une concierge qui me dit : « tu es venu, j'avais peur que tu penses que je n'avais pas fait mon boulot ». C'était dans la surveillance des repas de midi. Je lui ai répondu que pas du tout. Mais toi et moi, ça fait partie d'un tout . Je sais que toi dans ton rôle, ils ne t'entendent pas de la même manière, ça je le sais. Alors de temps en temps, ça vaut la peine qu'ils m'entendent moi. Mais en même temps, tu fais très bien ce que tu fais. Et il y a ce complexe « oui mais les élèves, ce sont les profs qui peuvent leur dire ce qui ne va pas, ou alors c'est la direction qu'ils entendent, nous on ne nous entend pas ». Je ne suis pas d'accord. Ce n'est pas vrai.
--------------------	---

C'est au travers de ce dernier discours que nous sommes parvenus à déceler une nouvelle problématique, visiblement bien présente, que nous n'avions initialement pas associée aux interactions entre les membres du personnel. Elle véhicule de nombreux clichés, certains vraisemblablement encore entretenus, déclinés autour de certains complexes que nos intervenants semblent pourtant vouloir gommer. Ces perceptions trouvent leurs racines dans les disparités liées au niveau de formation des employés, autant entre corps de métiers distincts qu'entre les enseignants eux-mêmes (tableau 17).

Tableau 17 : Difficultés relationnelles identifiées.

S2, L. 495-509.	Chacun se cantonne plutôt avec ceux qui leur ressemblent . Ils ne le devraient pas , et je souhaite avec ce code de vie qu'on puisse reresponsabiliser le rôle de chacun et de bien faire comprendre qu'in fine on est tous là pour la même chose, : l'élève . Mais il y a ce complexe « moi je suis concierge, je suis concierge, je ne suis pas enseignant , donc je n'ai pas tes compétences ». « Je suis secrétaire, je suis secrétaire, je ne suis pas... des choses que vous faites, que je ne fais pas ». [...], très clairement ce complexe « moi je n'ai pas fait la formation Uni » ... mais on fait tous le même boulot pour l'élève . [...]. Si votre boulot n'est pas bien fait, il n'y a rien qui tient, vous êtes essentiels . Vous êtes plus importants dans la construction de la vie de l'élève que tout ce qui se passe après au cycle 3, alors que les masters, ils sont cycle 3. C'est souvent lié au niveau d'études , à tort de mon point de vue.
S3, L. 422-430.	Moi je sentais à l'époque un clivage entre les enseignants et le reste du monde . Il y avait enseignants-direction et puis l'administration. [...], mais il y a eu une volonté du secrétariat général , clairement, pour qu'ils restent à leur place et qu'ils n'aient rien à dire . Ça remonte à [...], que tu as connu, mais je crois que l'actuelle, [...], c'est de la même eau. Les concierges ne sont pas là pour qu'on soit sympa avec eux, ils sont là pour nettoyer la merde des élèves , enfin faire leur job. Mais certains anciens enseignants ont encore une attitude très paternaliste envers le concierge de service. Lui il est en blouse bleue , pas moi.
S3, L. 438-442.	Cela évolue . Mais pour ça, il faut que la direction y soit sensible et qu'il y ait une volonté de les intégrer . Il y a quand même eu des concierges qui se sont fait moucher par des gamins parce qu'ils leur demandaient de ramasser un papier. Le gamin en question disait : « mais c'est votre job ». Et si un concierge était allé se plaindre à la direction... Cela ne va pas, il ne fallait pas cautionner ce gamin, il fallait défendre le concierge et remettre le gamin à sa place (L. 438-442).

Ces frictions sont certainement moins flagrantes au sein des écoles primaires mais elles sont néanmoins représentatives de la société dans laquelle nous vivons. Ils pourraient prendre un tout autre sens si les efforts de rassemblement et d'unification de nos cercles scolaires étaient mis plus en avant. L'affirmation d'une identité commune et forte pourrait alors certainement mener à l'élaboration d'endroits nouveaux au sein de nos écoles. Les propos tenus par S2 et S3 illustrent bien les difficultés des membres de la direction à prévenir les clivages liés aux différents corps de métiers et des responsabilités qui leur sont assignées. Si S3 semble cibler certains usages plus archaïques de la hiérarchie encore bien ancrés chez certaines personnes, il relève aussi une lente amélioration de la situation.

3.2.5 La direction, baromètre des interactions ?

Comme nous l'avons vu en introduction du troisième chapitre, cette dernière section reflète les deux ultimes objectifs présentés. Elle traite des organes de direction et ouvre également sur des perspectives alliant le relationnel au fonctionnel.

Pour ce qui concerne les missions prioritaires de l'organe directionnel, deux parmi les six relevées par S1 nous semblent pertinentes d'être mises en évidence. La première consiste à conduire le cercle et ses adjoints sur le plan des intentions et des visées de l'école. Selon lui, bien que ce point lui paraisse être l'un des piliers sur lesquels il doit construire son rôle de directeur, il avoue ne pouvoir agir souvent que dans l'urgence et non pas dans l'optique d'une gestion coordonnée des problèmes du quotidien. Certes, ces considérations peuvent être associées, dans une certaine mesure, à la situation pandémique actuelle. Il relève néanmoins dans le tableau 18 la réalité d'un écart qui se creuse entre l'agenda à prévoir sur le long terme au sein de l'école, face à l'évidence du travail d'équilibriste à mener dans la gestion journalière du cercle et du collège.

Tableau 18 : Réalités du quotidien selon S1.

S1, L. 185-189.	Il y a un travail de titan sur le long terme. Il faut faire la différence entre la part de management et la part de leadership. J'aimerais avoir plus de part de leadership mais dans le quotidien je dois demander au gars à quoi servent les 15 litres qu'il a achetés et s'il va vraiment les utiliser. Il y a un différentiel gigantesque entre les attentes et le quotidien.
--------------------	--

S2 mentionne aussi les autres pratiques ayant eu cours par le passé et assure qu'il se retrouve totalement dans le mode de gestion du directeur actuellement en fonction. Il décrit la façon avec laquelle il établit ses relations sur la base du dialogue, un procédé qu'il entrevoit comme essentiel. Ce mode de management transversal, qui vise à partager les responsabilités avec des gens capables, assure la valorisation de la personne et la reconnaissance de ses compétences.

La seconde mission de la direction nommée par S1 qui a retenu notre attention est intitulée « communiquer efficacement ». En lien avec celle-ci, il exprime son besoin de communiquer de façon authentique (tableau 19), en asseyant sa présence sur le terrain par de fréquentes interactions. Il reconnaît néanmoins une certaine lenteur induite par cette vision humaniste, dans laquelle il voit sa fonction remplir le rôle d'un baromètre sur le plan de l'avancée de ses objectifs.

Tableau 19 : Mode de fonctionnement idéal selon S1

S1, L. 202-217.	J'ai besoin d'être présent , d'être à l'écoute des gens. J'ai envie d'envisager quelque chose de participatif , mais je sais qu'une telle vision est très chronophage car elle demande que je sois sur le terrain [...]. Je pense qu'une entreprise quelle qu'elle soit, et selon moi on est une entreprise, n'avance qu'à la vitesse de son chef .
--------------------	---

C'est certainement par cette présence sur le terrain que le chef d'établissement parvient à prendre en compte les nombreux facteurs qui influent sur les personnes qui fréquentent l'école. S3 affirme que cet état d'esprit constructif permet aux enseignants de se sentir évoluer en tant qu'interlocuteurs à part entière, et non uniquement en tant que simples destinataires d'un message. Nous avons pu nous rendre compte que le sondage de la qualité de vie des acteurs de l'école représente un sujet qui ressort fortement dans les propos tenus par les personnes interrogées.

Pour clore ce chapitre, nous tenons encore à relever que nous avons pu isoler deux autres sous-thèmes, qui nous semblent être cruciaux dans la compréhension du vécu des usagers par la direction. Ils sont désignés ici par « bien-être » et « motivation ». Plusieurs fois au cours de cette étude, nous avons relevé les besoins et les envies des divers acteurs du bâtiment scolaire, que ce soit en termes de lieux, de mobilier, de matériel ou de temps. Nous avons néanmoins remarqué que la principale préoccupation de ces derniers est orientée vers les élèves. Cependant, nous pensons que le bien-être de l'ensemble des utilisateurs, notamment des enseignants, doit être préservé par l'identification de solutions permettant d'agir sur leur motivation.

Conclusion

En préambule à cette dernière partie, nous nous voyons dans l'obligation de mentionner un facteur particulier à prendre en compte dans l'analyse et l'interprétation des résultats de la présente étude. En effet, depuis le mois de mars 2020, le virus SARS-CoV-2 a fortement modifié nos habitudes de fonctionnement, et ceci est encore plus vrai dans nos écoles, derniers bastions d'un certain maintien de nos habitudes sociales. Bien qu'il ait été demandé aux personnes interrogées d'en faire abstraction lors des entretiens, il est indéniable que des biais ont pu être induits par la situation pandémique actuelle. Le facteur humain de cette recherche, associé aux interactions et à la communication verbale, lui confèrent une tonalité toute particulière à cette étape de la crise sanitaire que nous traversons encore au moment où ces lignes sont écrites. De plus, la récente entrée en fonction de S1 peut également induire un manque de perspective, notamment en ce qui concerne la salle des maîtres.

Pierre angulaire du questionnement initial de ce travail, la salle des maîtres s'est finalement révélée être plus anecdotique que prévu. Il est toutefois indéniable que c'est en passant par ce lieu que les constats présentés ici ont pu être identifiés.

De sa référence initiale à sa conception plus actuelle, et malgré la relative simplicité interprétative de son concept, on déplore actuellement l'absence d'une définition exclusive du tiers-lieu. Nous pensons que c'est précisément ce flou conceptuel qui donne toute son importance à ce sujet au sein de cette étude.

A ce stade de notre enquête, pouvons répondre à notre question de recherche en affirmant que les caractéristiques des tiers-lieux, axées sur une vision de partage et une interprétation des échanges quotidiens, sont à même de s'appliquer à la salle des maîtres. Or, parmi les particularités associées au tiers-lieu, nous déplorons deux constituantes qui, selon nous, ne lui permettent pas de remplir ce rôle au sein de l'école. D'abord parce que toutes les études s'accordent à intégrer la notion d'ouverture sur l'extérieur comme une valeur essentielle du concept ; or, dans nos institutions, cette facette ne paraît pas intégrée. Ensuite parce que, bien que le rôle des concierges évolue constamment et qu'il ne serait donc pas illusoire d'attribuer à ces derniers une tâche plus importante dans le maintien de la cohérence d'ensemble au sein de la salle des maîtres, ce second point ne trouve pas d'ancrage dans la réalité actuelle.

Nous jugeons donc nécessaire et essentiel de repourvoir à la salle des maîtres ses vertus d'endroit « refuge » au sein du bâtiment scolaire. Telle que nous l'avions décrite en début de travail, elle est en premier lieu un local de pause et nous pensons qu'elle doit le rester. C'est certainement le fait d'avoir quelque peu laissé de côté cet aspect qui lui confère actuellement un statut hybride. Nous recommandons un repositionnement des acteurs afin de développer ses fonctionnalités dans ce sens. Il est assurément impératif d'élargir les réflexions quant à son agencement et à son aménagement, afin d'offrir la possibilité à chacun d'y évoluer sainement et sur un pied d'égalité.

En ce qui concerne les objectifs poursuivis, les deux premiers trouvent des éléments de réponse ci-dessus. Ils ont été clairement identifiés et pourraient être le point de départ d'une étude plus approfondie qui trouverait son utilité en tant qu'un recueil prescriptif.

Concernant l'objectif ayant trait aux autres lieux de l'école, il nous a permis de relever une lacune qui semble être encore aujourd'hui une réalité scolaire. Au-delà des considérations financières, matérielles et organisationnelles de leurs conceptions, il apparaît évident que des avancées significatives pourraient être réalisées avec le consentement des organes dirigeants, et souvent par des démarches simples et réfléchies. C'est également par celui-ci que nous avons pu appréhender la richesse et l'importance des

interactions présentes dans les écoles. En découlent notamment un puissant sentiment d'appartenance au groupe et une identité forte, traduits par une ambiance générale positive régnant dans le bâtiment. Encore une fois, c'est au travers de lieux propices à l'échange et au partage que la totalité des acteurs de l'école pourra évoluer significativement en regard des valeurs pédagogiques que prônent les institutions scolaires. Il est enfin indiscutable que c'est en proposant aux usagers des écoles des conditions de travail favorables dans la globalité des thématiques pensées, à l'intérieur comme à l'extérieur des bâtiments, qu'il est possible de construire un climat scolaire adéquat permettant à tout un chacun de fournir les meilleures prestations.

C'est en définitive par les objectifs relatifs au chef d'établissement et à l'autorité en général que nos prédictions se sont révélées être les plus proches de nos attentes. Il convient d'affirmer que les deux axes d'observation – l'un étant lié aux représentations du chef d'établissement, l'autre aux conséquences de son mode de fonctionnement – ont trouvé un écho particulièrement proche des suppositions présentées en abordant ce travail. Il est évident que la totalité des acteurs des établissements scolaires compte sur la présence et la participation de leur supérieur dans toutes les étapes de conduite de l'activité pédagogique. En tissant des liens entre les membres du personnel par une prise en compte des réalités de chacun, le chef d'établissement parvient à endosser le costume d'un barreur insufflant la cadence et le rythme à l'ensemble de son équipe, corrigeant les erreurs techniques qui permettent de garder le cap et de maximiser la vitesse de glisse.

S'agissant des limites de notre étude, caractérisée par une approche d'analyse inductive dite générale (Thomas, 2006, cité par Blais et Martineau), il convient de rappeler que c'est au chercheur que revient la tâche fondamentale d'interprétation globale des données collectées. Un des reproches qui pourrait lui être concédée consiste à une mise en pratique d'une série d'opérations linéaires qui fait peu appel à l'esprit critique et à la créativité du chercheur, en réduisant l'acte d'analyser à une opération essentiellement logico-pratique. Cependant, conscients des considérations ci-dessus rapportées à ce travail, lequel ne prend en compte qu'une certaine catégorie d'établissements dont la taille a assurément un effet sur les conclusions formulées, nous tenons à préciser certains points :

- Notre approche nous a paru être particulièrement appropriée pour l'analyse de données dont le caractère exploratoire propose relativement peu de modèles ou de théories.
- Bien que les sujets composant notre problématique soient relativement bien documentés dans la littérature, l'approche inductive permettant d'extraire le sens derrière les informations recueillies a favorisé le développement de nouvelles pistes de réflexion. Par le choix d'un angle d'étude différent, elle nous a ainsi permis de faire apparaître des dimensions encore inexplorées.
- La méthode, relativement simple et détaillée pour les chercheurs débutants que nous sommes, nous a servi d'appui théorique par lesquels nous avons pu nous familiariser avec les principes de base de l'analyse inductive, consentant dès lors à les mettre en perspective avec nos objectifs de recherche.

Finalement, de manière à être tout à fait transparents, nous nous devons d'indiquer que certains des critères de rigueur scientifique, dont ceux présentés par Lincoln et Guba (1985, cités par Blais et Martineau), n'ont pas été appliqués. Ils concernent spécifiquement le codage parallèle en aveugle, la vérification de la clarté des catégories et la vérification auprès des participants de l'étude. Ces trois procédures requièrent la participation d'autres chercheurs pour les deux premières et les commentaires des personnes interviewées au sujet des résultats de recherche, des interprétations et des conclusions pour la dernière.

Toutefois, les apports personnels relevant de notre travail, par la prise en compte de la multiplicité et de la variété des angles d'approche et des résultats obtenus, nous a permis d'élargir notre perception des valeurs humaines associées au pan pédagogique de notre futur métier.

En guise d'épilogue, nous avons choisi de traiter deux aspects issus de l'analyse de nos résultats, de l'ordre du micro-espace et du méso-espace.

Le premier consiste à définir quels devraient être les changements à appliquer à la salle des maîtres pour qu'elle puisse devenir un des tiers-lieux de l'école, et plus précisément à l'intérieur de celle-ci. Il nous apparaît que les réponses fournies par le sous-directeur de l'établissement concerné par cette étude sont assimilables aux considérations associées à la présence d'un acteur spécifique chargé de permettre aux individus de s'approprier les lieux et ses usagers. En effet, le directeur de cycle est un personnage privilégié en matière d'interactions avec les différents protagonistes du bâtiment scolaire, aussi ne serait-il donc pas utopique de voir ce dernier occuper ce rôle primordial au sein de sa salle des maîtres. Cela aurait l'avantage de rendre vraisemblable la primordiale ouverture inconditionnelle à la totalité des acteurs du collège. De plus, l'endroit étant par principe peu fréquenté hors des heures de cours, il serait même imaginable que la salle des maîtres devienne son lieu de travail principal.

En second lieu, il semble qu'en regroupant les réflexions inhérentes aux lieux de vie du collège, la cour d'école a également un rôle important à jouer. Dans une optique d'ouverture sur l'extérieur, et de manière à encourager un brassage favorable aux collaborations avec les associations locales, elle pourrait alors servir de zone de proximité entre la société et l'école et ainsi devenir un véritable tiers-lieu situé dans son enceinte. Dans cette perspective, chacun des intervenants pourrait alors y reconstituer la globalité d'un processus collaboratif en s'y impliquant de manière cohérente et à la hauteur des responsabilités qu'il voudrait y prendre.

Nous jugeons qu'il est aujourd'hui fondamental de permettre au bâtiment scolaire de retrouver sa place au cœur de la société. Remettons l'école au milieu du village.

Références bibliographiques

Problématique

- Bazin, H. (2015). Les figures du tiers-espace : contre-espace, tiers-paysage, tiers-lieu. *Filigrane. Musique, esthétique, sciences, société*, 19.
- Bohas, A., Faure, S., & De Vaujany, F. X. (2017). *Tiers-lieux & Espaces collaboratifs : Laboratoires et révélateurs des nouvelles pratiques de travail* (Doctoral dissertation, RGCS (Research Group on Collaborative Spaces)).
- Burret, A. (2015). *Tiers-Lieux... et Plus Si Affinités (French Edition)* (1^{re} éd.). FYP.
- Clément, F. (2007, 14 octobre). *Brèves de salle des profs*. Meirieu.com. <https://www.meirieu.com/ACTUALITE/salledesprofs.htm>
- Dupriez, V. (2003). De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements. *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, (23), 1.
- Dutercq, Y. (1991). Thé ou café ? ou comment l'analyse de réseaux peut aider à comprendre le fonctionnement d'un établissement scolaire. *Revue française de pédagogie*, 95(1), 81-97. <https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1358>
- Durpaire, F. (2017). La fin d'une école, le début d'une autre ? Les évolutions architecturales des espaces de vie scolaire. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (43).
- Forster, S., & IRDP, C. S. (2004). Architecture scolaire : regard historique tourné vers l'avenir. *Bulletin CIIP*, 15.
- Gather Thurler, M., Kolly Ottiger, I., Losego, P., Maulini, O., Denecker, C., Jan, A., ... & Tchouala, C. (2011). Le travail réel des directeurs d'institutions scolaires et sociales, rapport de recherche au FNS.
- Genoud, P., & Moeckli, A. (2010). Les tiers-lieux, espaces d'émergence et de créativité. *Revue économique et sociale*, 68(2), 25-34.
- Gremion, L., Granger, N. & Gremion, F. (2020). « Salle des maîtres », un effet négligé dans la transformation des pratiques. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65-1(1), 171-181. doi :10.3917/spir.651.0171.
- Kherroubi, M. (2003). L'autorité pédagogique vue de la salle des professeurs. *Le Télémaque*, n ° 24(2), 51-64. doi :10.3917/tele.024.0051.
- Lefevre, G. (2010). Les pratiques d'échanges informels des enseignants avec leurs collègues de travail au sein de l'école primaire. *Travail et formation en éducation*, (6).

- Mazalto, M. (2017). Le bien-être dans les espaces scolaires. *Administration Education*, (4), 29-34.
- Moody, Z., Darbellay, F., Jaffé, P. D., Camponovo, S., HEP-VS, D. F., UNIGE, C., & Sedooka, A. (2018). Le chemin de l'école comme tiers lieu. *Enjeux pédagogiques*, 30, 15.
- Musset, M. (2012). De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 75.
- Oldenburg, R. (1999). *The great good place : Cafés, coffee shops, community centers, beauty parlors, general stores, bars, hangouts, and how they get you through the day* (2nd Ed.). New York : Paragon House
- Rey, J., & Gremaud, J. (2013). Collaborer pour s'insérer ? *Education & formation*, 67-77.
- Runtz-Christian, E. (2018). Enseigner : un art de la scène ? *Educateur*, 3, 18.
- Wouters, L. (2014). *La salle des profs : Roman* (Espace nord 96). Bruxelles : Espace Nord.

Sites internet

- *Aménager l'espace scolaire Planification et développement des installations scolaires à l'école obligatoire*. (2015). Consulté à l'adresse https://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/leitfaeden.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/08_Schulkommissionen_Gemeinden/schukogemeinden_broschuere_schulraum_gestalten_f.pdf
- *Définition des Tiers-Lieux* — *Movilab.org*. (s. d.). Movilab. Consulté 12 août 2020, à l'adresse https://movilab.org/wiki/D%C3%A9finition_des_Tiers-Lieux
- *Loi sur l'école obligatoire (LEO)*. (1992, 19 mars). LexFind. <https://www.lexfind.ch/fe/fr/tol/21173/fr>
- *Loi sur l'organisation scolaire (LOS)*. (1984, 28 mars). RSN. <http://rsn.ne.ch/DATA/program/books/rsne/pdf/41010.pdf>

Méthodologie

- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A. M., Imbert, P., & Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*, 84(19), 142-5.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.

- Borst, G. & Cachia, A. (2018). Chapitre premier. Les méthodes descriptives. Dans : Grégoire Borst éd., *Les méthodes en psychologie* (pp. 17-39). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.
- Boutillier, S. (2005). *Méthodologie de la thèse et du mémoire (Principes Méthodologie) (French Edition)*. STUDYRAMA.
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 3, 126-139.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Presses Université Laval.
- Debout, C. (2012). Méthodologie quantitative et études descriptives simples. *Soins*, 768, 55-60.
- Dumez, H (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'AEGIS*, Libellio d'AEGIS, 2011, 7 (4 - Hiver), pp.47-58
- Ganassali, S. (2014). *Enquêtes et analyse de données avec Sphinx : Livre+plateforme interactive eText-Licence 12 mois*. Pearson Education France.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102(3), 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Létourneau, A. (2019). L'approche interprétative dans un cadre de type éthique appliquée. *Revue française d'éthique appliquée*, 8(2), 113-128. <https://doi.org/10.3917/rfeap.008.0113>
- Perrin, N. (2005). La méthode inductive, un outil pertinent pour une formation par la recherche ? Quelques enjeux pour le mémoire professionnel. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 2, 125-137.
- Poisson, Y. (2011). *La recherche qualitative en éducation*. Puq.
- Romelaer, P. (2005). Chapitre 4. L'entretien de recherche. Dans : P. Roussel & F. Wacheux (Dir), *Management des ressources humaines : Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (pp. 101-137). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Savoie-Zajc, L. (2006). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide. *Recherches qualitatives*, 5, 99-111.

Présentation et interprétation des résultats

- Genoud, P., & Moeckli, A. (2010). Les tiers-lieux, espaces d'émergence et de créativité. *Revue économique et sociale*, 68(2), 25-34.
- Mazalto, M. (2017). Le bien-être dans les espaces scolaires. *Administration & Éducation*, 4(4), 29-34. <https://doi.org/10.3917/admed.156.0029>
- Mazalto, M., & Paltrinieri, L. (2013). *Introduction : Espaces scolaires et projets éducatifs* (No. 64, pp. 31-40). Centre international d'études pédagogiques (CIEP).