

COLLABORATION ENTRE ACTEURS

POURQUOI ET COMMENT ASSURER UNE CONTINUITÉ DANS LES PRATIQUES ENSEIGNANTES RELATIVES À LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE ?



Monica GATHER-THURLER

Professeure à la faculté de psychologie et des Sciences de l'Éducation, université de Genève, Suisse

Dans certains systèmes éducatifs, investir les cycles crée l'espoir de parvenir, à terme, à supprimer le redoublement et à décroiser les degrés annuels, ce qui représente déjà une avancée majeure. Dans d'autres, on assignera aux cycles de plus fortes ambitions : on les conçoit et les défend dans la perspective de création de nouveaux « espaces-temps de formation » censés imposer une coopération professionnelle et efficace censée, à terme, contribuer à la mise en place d'une plus grande égalité des élèves devant l'école à travers :

- une pédagogie différenciée, fondée sur une évaluation plus formative ;
- des parcours de formation diversifiés.

Le but étant que tous les élèves atteignent les objectifs en fin de cursus, dans le même temps, mais au besoin par des chemins différents.

En principe, rien n'empêcherait de présenter une année scolaire ordinaire comme un cycle d'apprentissage. Mais cela accroîtrait en même temps la confusion, ce qui a souvent eu lieu dans le passé. Les réformes actuelles portent en effet davantage sur la mise en place de cycles d'apprentissage *pluriannuels*, proposés comme figure alternative à l'organisation de la scolarité en étapes d'un an. La plupart du temps, le cycle de deux ans est conçu comme étant déjà pluriannuel et cette durée semble raisonnable pour de nombreux systèmes éducatifs et pays, avec l'idée de pouvoir l'élargir davantage au fil du temps. Pour aller progressivement vers des cycles plus longs, il faut cependant comprendre pourquoi les cycles courts risquent de faire passer à côté de transformations majeures et essentielles :

- passage d'un programme à des objectifs ;
- meilleure différenciation ;
- plus grande créativité dans la création de nouveaux espaces-temps de formation ;
- développement de la coopération entre enseignants ;
- coup de pouce à la pratique réflexive du métier.

Bref, la longueur des cycles n'est pas seulement une question de pédagogie et d'organisation. C'est aussi un bon indicateur de la volonté politique de changer l'école. Les cycles d'apprentissage pluriannuels - et en définitive, la question de la concertation et de la continuité du travail collaboratif entre enseignants de plusieurs années d'études au sein d'un même établissement - sont des moyens par excellence pour recadrer les problèmes et les solutions, aux fins d'inventer une école plus efficace. Pour que ce détour structurel justifie le remue-ménage qu'il provoque inévitablement, il n'est pas suffisant qu'il soit acceptable. Il faut encore qu'il crée un déséquilibre optimal, qu'il mette les acteurs en mouvement et en recherche, qu'il sollicite le système dans sa « zone proximale de développement ».

Avec le débat sur la longueur des cycles, on assiste également à l'évolution d'une nouvelle conception du changement. L'échec relatif des réformes scolaires de ces dernières décennies amène – ou devrait amener – à penser *autrement* celles en cours ou à venir. On peut ainsi partir du présupposé qu'une réforme n'est qu'un temps fort d'un processus continu, qu'elle lève certains verrous structurels, que le vrai travail se passe *en amont et en aval* de la décision, à travers la concertation, la formation, l'accompagnement du processus durant des années. Que, pour aller dans ce sens, il est indispensable de construire des stratégies de changement *à long terme*.

On peut inscrire le choix de la durée des cycles et de la coopération des enseignants dans cette logique. Opter pour des cycles plus longs est généralement perçu comme un gage d'une plus grande efficacité dans la mesure où il offre la possibilité aux enseignants de construire une vision commune des objectifs et du suivi de la progression des élèves et de confronter et de partager, dans la continuité, leurs regards sur les élèves, en d'autres mots : développer une véritable responsabilité collective en matière de gestion des parcours des élèves.

Comment imaginer une véritable responsabilité collective au sein des cycles longs ?

Si l'on admet que les cycles d'apprentissage offrent l'occasion de mettre fin au « chacun pour soi » et à l'individualisme qui caractérise le métier d'enseignant, il serait irréaliste de croire que l'évolution se fera spontanément, laissant à l'institution de la reconnaître sans avoir fait le nécessaire pour la provoquer, l'accompagner, reconnaître qu'il s'agit d'une véritable compétence individuelle et collective à construire. Il importe notamment de faire la preuve que la notion de responsabilité collective d'un cycle d'apprentissage peut être aménagée de sorte à être « humainement vivable » et « juridiquement défendable ».

Une responsabilité collective humainement vivable

À supposer que l'on adhère à l'idée de confier un cycle d'apprentissage pluriannuel à une équipe pédagogique, on pourrait se dire que les praticiens découvriront par eux-mêmes les avantages de la coopération et donc, lorsqu'ils se sentiront prêts, décideront de réunir leurs classes, décroïsonner leurs activités et progresser vers une gestion collective.

L'expérience de ces vingt dernières années nous donne toutefois peu de motifs de croire à cette évolution spontanée. Certes, il existe ici et là des équipes pédagogiques – souvent militantes – qui deviennent pour un certain temps les « porte-drapeaux » d'innovations en marche, sans pour autant être représentatives du fonctionnement majoritaire. Accuser à ce propos l'individualisme quasiment « inné » des enseignants, et par conséquent affirmer qu'il s'agit d'une fatalité, n'est pas la seule explication possible du phénomène. Certes, de nombreux jeunes choisissent encore aujourd'hui ce métier pour travailler avec des jeunes plutôt qu'avec des adultes ; et sans doute, de nombreux enseignants expérimentés préfèrent travailler seuls avec leur classe, souvent instruits par l'expérience que la coopération ne va pas de soi, et qu'elle peut causer plus de problèmes que de solutions.

Mais l'on peut s'imaginer que les obstacles majeurs à la coopération se trouvent ailleurs : la prise d'initiative d'un travail d'équipe et les suspicions de prise de pouvoir ; les débuts difficiles de tout travail d'équipe visant à obtenir tout, tout de suite ; la question de savoir *comment* apprendre à coopérer dans la durée et de façon pragmatique...

De nouveaux rapports de pouvoir

Il va de soi que la coopération au sein des équipes de cycles bouleverse l'ordre établi dans les établissements scolaires au sein desquels les enseignants s'étaient engagés à instaurer un *modus vivendi* fondé sur une certaine convivialité, tout en maintenant très clairement les limites entre les salles de classe. Dans ce contexte, les supérieurs hiérarchiques (chef d'établissement, professeur principal, inspecteur...) incarnent sans doute une certaine autorité, mais ils n'ont en définitive que peu d'influence sur la pratique des enseignants et se consacrent généralement aux tâches administratives, voire à la gestion du personnel. La conception des cycles conduit à imaginer qu'il existera dorénavant dans les établissements scolaires des équipes pédagogiques relativement autonomes et composées de pairs *solidairement responsables* du bon fonctionnement interne. En défendant l'idée du « *leadership* coopératif » et « distribué », de nombreux enseignants, mais aussi de nombreux chercheurs et formateurs, persistent à penser qu'un tel mode de coopération serait possible, sans aboutir à une paralysie de la décision ou à une dilution des responsabilités. Par contre, de fortes craintes émergent quant au fait que le « leader » interne ne puisse être aussitôt tenté, par les abus de pouvoir, d'entraver le travail de l'équipe et d'enlever le peu de liberté dont disposent les enseignants.

Dans toute organisation humaine, les rapports de pouvoir existent et se redistribuent dès lors que celle-ci se transforme. Dans cette perspective, l'introduction des cycles créera sans doute de nouvelles hiérarchies, au fur et à mesure que le tissu des interdépendances, des relations et des échanges d'idées se transformera et que les équipes des différents cycles trouveront de nouveaux équilibres. Il n'est pas possible d'anticiper l'évolution dans la mesure où ce type d'organisation n'a été réalisée que par un nombre trop restreint d'écoles, souvent trop occupées à tracer le chemin pour laisser émerger ou pour bien gérer les rapports de pouvoir, voire trop empêtrées dans une définition floue des responsabilités pour véritablement engendrer des conflits de pouvoir. Il semble néanmoins raisonnable d'imaginer qu'à moyen ou à long terme, la définition formelle d'un *primus inter pares* pourrait représenter un juste milieu raisonnable pour représenter l'équipe au sein d'une équipe de direction « élargie ».

S'il ne reste aucun doute que le travail en cycles est mangeur de temps et d'énergies, qu'il augmente les zones de friction entre enseignants qui, jusqu'alors, n'étaient que peu habitués à travailler ensemble, à négocier des accords, à discuter pour défendre leur point de vue, enfin, à reconnaître ouvertement leurs compétences – et parfois incompétences - respectives, l'expérience montre cependant que la pression diminue au fur et à mesure que les enseignants apprennent à mieux cibler leurs enjeux et, par conséquent, à mieux planifier leur action commune. De même, les conflits de pouvoir diminuent dès lors que les tâches et les fonctions des uns et des autres auront pu être clairement définies et que l'équipe commencera à définir les règles du jeu d'un « *leadership* coopératif » efficace, créatif et souple, dépassant les « molleses » dues aux insécurités et craintes des usurpations de pouvoir.

La stérile fuite en avant

La coopération dans les équipes des différents cycles, ne s'instaure pas du jour au lendemain. L'expérience (rénovation de l'enseignement primaire genevois, projet PEDRA dans la vallée d'Aosta, dispositif d'accompagnement de l'école secondaire dans la Suisse italienne) montre par exemple que les écoles qui se sont aventurées dans cette voie ont éprouvé une certaine difficulté à s'imposer l'analyse et l'autodiscipline nécessaires qu'exigent la conception et la planification d'un processus de transformation des pratiques dans la durée. D'abord, parce qu'il leur était difficile de freiner l'euphorie qu'avait produit la décision des autorités de leur accorder une certaine latitude pour élaborer leurs projets. Ensuite, parce qu'elles ne possédaient pas les outils nécessaires pour analyser les facilitateurs et les obstacles qui surgiraient au cours de la réalisation des projets. Et enfin, parce que la majorité d'entre elles ne disposaient ni des règles ni de la procédure de prise de décision internes nécessaires pour déterminer quelques priorités communes et pour définir ensuite les modalités de leur mise en œuvre. L'analyse de différentes démarches d'innovation montre cependant qu'il est difficile de concevoir une stratégie d'innovation qui puisse faire l'économie de ce type d'activisme. L'expérience montre au contraire qu'il s'agit d'un passage obligé auquel succède une phase qui se caractérise par une démarche plus systématique et plus méthodique, une meilleure capitalisation des expériences, la prise de conscience du fait que, pour innover efficacement et durablement, il n'est pas indispensable de tout faire tout de suite, mais que les savoirs d'action se construisent au fil du temps, à force d'avoir appris des erreurs et d'avoir développé de nouvelles solutions aux problèmes posés.

Apprendre à coopérer à bon escient

Savoir travailler efficacement en équipe, c'est peut-être d'abord savoir ne pas travailler en équipe lorsque ce n'est pas nécessaire ! Le risque est assez grand pour que l'on passe d'un extrême à l'autre et qu'après avoir prôné l'individualisme, les enseignants veuillent travailler en équipe à tout prix. Au point de ne plus oser prendre des décisions ou mettre au point un outil pédagogique sans demander l'avis des collègues, de ne plus se donner le droit d'adopter une aptitude personnelle qui ne corresponde pas nécessairement aux priorités définies et aux options prises par les collègues. Il existe un véritable risque que la persistance à trouver exclusivement des solutions communes paralyse l'équipe devant certains problèmes, que les membres de l'équipe n'osent pas s'affirmer en

tant qu'experts, ne demandent ni faveurs ni franchises, parce qu'il faut en toute circonstance mettre le partage des compétences et des ressources au premier plan.

Citons comme exemple l'arrivée de plusieurs enfants migrants dans une classe. Il se peut qu'il soit nécessaire de résoudre ce problème en équipe, parce que l'enseignant touché n'est pas à même d'y faire face, se trouve dépassé et a besoin de conseils mais aussi d'aide, par exemple, pour pouvoir envoyer certains de ses élèves dans d'autres classes à certains moments de la semaine, afin de trouver du temps pour travailler plus intensément avec les enfants migrants. Ce n'est qu'un cas de figure : il se peut aussi que l'enseignant obligé de faire face au problème n'ait besoin que d'en parler avec l'un ou l'autre de ses collègues, pour vérifier si les décisions prises sont les bonnes, pour emprunter du matériel élaboré lors d'une occasion similaire, pour savoir à quels services il peut s'adresser pour obtenir du soutien didactique ou logistique. Il pourrait également être parfaitement capable de résoudre ce problème tout seul à condition de pouvoir raconter, à un moment précis, les aménagements trouvés et les résultats obtenus. Qu'il s'agisse de ce problème d'enfants migrants ou de problèmes d'évaluation, de relations avec les parents, de l'apprentissage de la lecture, d'agressivité entre garçons et filles, nul enseignant n'échappera à la nécessité de décider de cas en cas si le problème appelle une réponse individuelle ou collective. L'important est de tenir compte de la nature du problème ou de la tâche et de réagir de manière aussi flexible que possible.

La question se pose aussi à l'intérieur d'une démarche collective. Même lorsqu'on se fixe des buts communs, on ne se tient pas constamment la main. Dans une division du travail équilibrée et efficace, chacun est obligé, dans la part qui lui revient, de faire face à des problèmes plus ou moins prévisibles. À lui de savoir quand il doit les soumettre à ses collègues et quand il est capable de les résoudre seul. La formulation d'une charte, la rédaction d'un projet d'école, la négociation d'un changement d'horaires avec les parents, l'élaboration d'un dispositif d'évaluation formative demandent une alternance entre concertation en équipe et tâches individuelles (dont : recherche et documentation, tâtonnement, écriture, etc.), assumées par ceux ou celles qui en ont les aptitudes, la disponibilité, l'envie. Savoir sauvegarder son autonomie, affirmer sa responsabilité individuelles tout en cultivant la responsabilité collective met les membres d'une équipe de cycle devant un dilemme important. Suivant la manière d'y faire face, ils produiront des effets assez contraires à l'efficacité. L'ignorer peut même empêcher l'évolution d'une équipe potentielle vers une équipe véritable, voire la détruire. Le reconnaître, faire avec, le nommer ouvertement, peut contribuer à ce que les divers intérêts et besoins de chacun de ses membres deviennent une ressource de développement et de renforcement pour l'équipe. Le travail d'équipe n'est pas le contraire de la performance individuelle. De véritables équipes trouveront toujours le moyen de faire valoir les contributions individuelles, d'autant plus que celles-ci s'insèrent dans des finalités communes. Bien plus : elles sauront utiliser à bon escient les forces diverses, les intérêts et les besoins des uns et des autres, négocier les modalités de travail optimales.

Une responsabilité collective juridiquement défendable

Pour que la responsabilité collective d'un cycle ne soit pas une formule creuse, il importerait de lui donner une forme juridique adéquate. Or, à ce jour, l'école connaît surtout des responsabilités individuelles. Celle du praticien isolé, qui n'est comptable que de ses propres actes professionnels, et celle du chef d'établissement, qui assume les faits et gestes de ses subordonnés. De nombreuses

organisations ont résolu ce problème en créant un niveau hiérarchique supplémentaire, celui de « chef d'équipe », chargé de gérer et de réguler la coopération au quotidien. Dans l'enseignement, cette solution serait peu fonctionnelle et sans doute inacceptable, dans la mesure où il importe d'ajuster les responsabilités et les charges selon les besoins et les tâches, dans une structure qui devrait rester suffisamment flexible pour « absorber » les variations dues aux besoins des élèves, au *turnover* des enseignants, enfin à la spécificité des problèmes.

Des niveaux de responsabilités à clarifier

Les nombreuses interrogations soulevées suggèrent de distinguer, au niveau des cycles 1 et 2 (à adapter pour les cycles 3 et 4) trois niveaux de responsabilités au sein des établissements d'enseignement : la cohérence du cursus scolaire dans l'école assurée par l'ensemble du personnel enseignant ; la gestion commune des cycles d'apprentissage par les équipes de cycles ; enfin, la prise en charge quotidienne des mêmes élèves par les enseignants dans les salles de classe. Dans le tableau ci-dessous, ces trois niveaux sont présentés dans un ordre allant du plus grand ensemble au plus petit, parce que chacun ajoute des critères de cohérence à ceux du niveau précédent. Le deuxième et le troisième niveau peuvent être confondus si l'équipe d'un cycle assume la prise en charge pédagogique de tous les élèves du cycle.

À l'intérieur de chacun des niveaux, une série de critères présentent la manière dont les établissements d'enseignement pourraient tâcher d'établir la cohérence nécessaire. Un tel tableau devrait progressivement se stabiliser. Tout d'abord, il a surtout permis de discuter les notions de *responsabilité commune* et de *cohérence*. L'expérience future montrera s'il s'agit d'un outil d'analyse et de planification valable. Théoriquement, il devrait permettre de définir les rôles et les fonctions des uns et des autres, en clarifiant les responsabilités *individuelles* et *collectives*.

Tableau 1 : Niveaux de responsabilités et critères de cohérence

Niveau de responsabilité	Critères de cohérence (N.B. chaque niveau inclut les critères du niveau précédent)
1.Établissement (bâtiment ou groupe scolaire) Direction + groupe de direction élargi formé par les responsables de cycles ou d'autres groupes de travail <i>ad hoc</i>)	1.1 Projet d'établissement définissant l'action collective à court, moyen et long terme. 1.2 Aménagement des espaces et horaires scolaires (organisation du travail au niveau des structures). 1.3 Coordination entre les cycles, modules éventuels de transition, modalités de suivi. 1.4 Aménagement des passages d'un cycle au suivant. 1.5 Politique des dérogations à obtenir pour abrégé ou allonger le cursus d'un élève à titre exceptionnel. 1.6 Droits, obligations et participation des élèves de l'école (règlements) 1.7 Coordination avec d'autres instances assurant l'inclusion des élèves à besoins spécifiques. 1.8 Information/association des parents. 1.9 Concertation des choix de formation continue.
2. Cycle d'apprentissage de quatre ans	2.1 Principes d'organisation interne du cycle (tranches, modules, division du travail entre enseignants, etc.). 2.2 Interprétation commune des objectifs et des balises. 2.3 Démarches pédagogiques et didactiques dans les disciplines. 2.4 Moyens d'enseignement. 2.5 Conception et modalités de l'évaluation formative. 2.6 Gestion des progressions et de la circulation des élèves entre groupes, modules, tranches ou autres dispositifs. 2.7 Gestion des parcours durant le cycle.
3. Prise en charge quotidienne des mêmes élèves	3.1 Contrat didactique. 3.2 Attitude, relation pédagogique. 3.3 Exigences, règles disciplinaires. 3.4 Mode de régulation des conflits, absences, déviances. 3.5 Fonctionnement en conseil de classe ou son équivalent. 3.6 Mise en place de dispositifs et de situations d'enseignement et d'apprentissage. 3.7 Suivi formatif des élèves et de leurs apprentissages.

Une coordination indispensable

L'organisation par cycles au sein desquels les enseignants seraient solidairement responsables de leur action ferait que les équipes de cycle deviennent, à plusieurs égards, la pierre angulaire de l'édifice ; notamment parce qu'elles assument le suivi et l'évaluation des élèves, sur la durée du cycle. En se référant aux objectifs définis dans les socles de compétences, il appartiendrait à ces équipes de cycle de concevoir et de mettre en place des dispositifs et une organisation du travail en fonction desquels se ferait le partage des tâches.

Reste enfin à résoudre la question de la coordination au sein des cycles et avec la direction. L'expérience montre qu'il est utile, voire indispensable, que la définition formelle d'un coordinateur d'équipe soit un juste milieu entre la création d'un nouvel échelon hiérarchique et l'absence de toute personne de référence, qu'il s'agisse de garantir le fonctionnement collectif entre membres de l'équipe ou d'assurer le lien avec la direction de l'établissement.

La fin relative de la souveraineté

Le tableau ci-dessus montre que le travail en équipe de cycle n'exclut point l'idée d'une responsabilité individuelle, que l'enseignant assumera soit durant l'année scolaire pour une cohorte d'élèves donnée (la « classe traditionnelle »), soit plus ponctuellement pour un groupement d'élèves avec lequel il travaillera en vue de l'atteinte d'un objectif ponctuel (décloisonnement) ou pour une durée déterminée (module).

En dehors des co-animations et des activités décloisonnées « à aire ouverte » (plusieurs locaux, plusieurs adultes comme personnes-ressources), il va de soi que les enseignants travailleront assez souvent, seuls avec un groupe sur une certaine plage de temps (ce qui ne veut pas dire qu'ils travailleront derrière la porte fermée et sans échanges d'idées avec les groupes voisins). À ce propos se pose évidemment la question de savoir jusqu'à quel point ce type de travail doit être conçu au sein de l'équipe, jusqu'où cette dernière pourra s'immiscer dans la conception des activités d'apprentissage et d'évaluation que chaque enseignant proposera aux élèves.

Le principe proposé ici est de chercher un juste milieu entre deux voies extrêmes :

- la première consisterait à tout concevoir ensemble, ce qui serait très lourd et affaiblirait sans profit visible l'autonomie de chacun et sa part de créativité personnelle ;
- la seconde consisterait à ne jamais coopérer à ce niveau et à se répartir seulement des groupes et des objectifs de formation, voire des disciplines.

Pour qu'une véritable culture commune s'installe autour d'une vision didactique et pédagogique partagée, pour que chaque enseignant puisse répondre des apprentissages d'élèves ayant travaillé avec ses collègues, pour que, de manière plus générale, les enseignants d'un cycle puissent répondre de la cohérence des apprentissages de tous les élèves de ce même cycle, il est nécessaire que certaines activités soient conçues, voire animées, en commun. L'économie maximale consisterait sans doute à se répartir complètement le travail, et à assumer sa part individuellement. On voit bien cependant qu'ainsi on perdrait complètement le bénéfice de la concertation, de l'explicitation et des interactions.

L'expérience montre que cette division du travail fonctionnerait d'autant mieux si les membres de l'équipe d'un cycle renonçaient à discuter ensemble de toutes les activités et se limitaient à travailler ensemble uniquement sur les problèmes et activités « stratégiques » : définition des priorités de formation, conception et mise en place de situations d'apprentissage prenant en compte tant la progression que les difficultés des élèves ; exploration collective de nouvelles démarches didactiques et/ou pédagogiques, durant lesquelles les enseignants ressentent le besoin du regard d'un ami critique ; co-évaluation d'élèves présentant de grands problèmes ou pour lesquels les enseignants craignent ne pas être objectifs ; gestion de rapports difficiles avec les parents...

L'établissement scolaire comme lieu privilégié de changement

J'avais rédigé l'ouvrage *Innover au cœur de l'établissement scolaire* paru en 2000 à partir de la question suivante : quelles sont les caractéristiques de la culture et du fonctionnement d'un établissement qui infléchissent son potentiel de changement, pour le meilleur ou pour le pire ? J'en ai distingué six correspondant aux dimensions suivantes : organisation du travail ; relations professionnelles ; culture et identité collective ; capacité de se projeter dans l'avenir ; *leadership* et modes d'exercice du pouvoir ; l'établissement comme organisation apprenante.

Bien entendu, l'ensemble de ces composantes forme un système, si bien que, connaissant la forme des relations professionnelles, on peut jusqu'à un certain point prédire le type de *leadership* ou la capacité collective d'apprentissage, voire d'agir sur le travail réel. Il est cependant nécessaire de distinguer ces dimensions, parce que leur interdépendance n'est pas totale.

Nombre d'établissements présentent des caractéristiques contradictoires, soit parce qu'ils sont en transition entre deux modèles, soit parce qu'ils sont pris dans une tension entre plusieurs cultures et plusieurs modèles de fonctionnement. Bien entendu, ces composantes sont en partie celles que la recherche reconnaît aux écoles efficaces et les mécanismes sont en partie identiques. Cela n'a rien d'étrange : les écoles efficaces sont des écoles ouvertes à l'innovation, sans cesse en quête de meilleures réponses aux problèmes récurrents.

En simplifiant, on peut proposer le tableau ci-dessous (voir page suivante), qui distingue volontairement des extrêmes alors que la plupart des établissements occupent dans la réalité des positions intermédiaires.

Notons que les effets de synergie que produisent les caractéristiques favorables *peuvent*, dans certains cas de figure, amener le corps enseignant à changer complètement de paradigme et à transformer de fond en comble ses représentations du métier et des pratiques pédagogiques et, de ce fait, engendrer des effets remarquables pour les élèves. Sans doute, ce type de transformation complète reste fort rare, dans la mesure où les conditions de base nécessaires ne sont qu'exceptionnellement réunies.

Tableau 2 : Les caractéristiques de l'établissement qui infléchissent la probabilité du changement

Dimensions de la culture et du fonctionnement de l'établissement	Caractéristiques défavorables au changement	Caractéristiques favorables au changement
Organisation du travail	Organisation rigide, chacun protège son horaire, son territoire, sa spécialisation, ses droits, son cahier des charges.	Organisation flexible et négociable, recomposée en fonction des besoins, des initiatives et des problèmes.
Relations professionnelles	Individualisme, modèle de la « boîte à œufs », peu de discussions sur des sujets professionnels.	Collégialité et coopération, échanges sur les problèmes professionnels, entreprises communes.

Culture et identité collective	Les enseignants se représentent leur métier comme un ensemble de routines à assumer, chacun pour soi, sans trop réfléchir.	Les enseignants se représentent leur métier comme orienté vers la résolution de problèmes et la pratique réfléchie.
Capacité de se projeter dans l'avenir	Une partie de l'équipe seulement adhère au projet, qui a été conçu et rédigé dans une logique de prise de pouvoir, voire pour s'affranchir des autorités.	Le projet est le résultat d'un processus de négociation au bout duquel la majorité de l'équipe adhère aux objectifs, contenus, à la stratégie de mise en œuvre.
Leadership et modes d'exercice du pouvoir	Le chef d'établissement privilégie la gestion, il fonctionne en solitaire, sur le mode de l'autorité bureaucratique.	Il y a <i>leadership</i> coopératif et pratique d'une autorité négociée. Le rôle et la fonction du chef d'établissement s'inscrivent dans ce mode d'exercice du pouvoir.
L'établissement comme organisation apprenante	Les enseignants considèrent l'établissement comme un simple lieu de travail, dont l'avenir ne les concerne guère. Il y a obligation de résultats et de moyens, on rend compte à l'autorité.	Ils se reconnaissent dans un modèle professionnel, s'attaquent aux problèmes et au développement de la qualité. Il y a obligation de compétences, on rend compte à ses pairs.

Il suffit par contre de revisiter les six dimensions pour en extraire quelques pistes de travail qui permettraient de construire les bases d'une future responsabilité collective améliorée au sein des établissements scolaires. Les voici :

- une organisation du travail mieux à même d'exploiter les opportunités offertes par les cycles (nouveaux modes de regroupement des élèves, modularisation, dispositifs de soutien *ad hoc*, etc.) ;
- une coopération professionnelle à *bon escient* (adaptée aux niveaux de responsabilités énoncées dans le tableau 1 ; tenant compte des besoins identifiés dans chacun des cycles, tenant compte des réalités de chacun des enseignants, adaptée aux objectifs visés) ;

- une culture de la reconnaissance et du développement du capital professionnel (mettant fin aux déclarations déficitaires au bénéfice de la recherche de leviers communs pour une future action collective) ;
- des projets d'établissement « *new look* » (définissant des objectifs communs ainsi que des modalités d'action visant à renforcer l'empowerment collectif) ;
- un *leadership* centré sur l'amélioration de l'enseignement-apprentissage (*leadership* instructionnel), le développement des pratiques (*leadership* transformationnel) et une délégation réelle et réaliste des pouvoirs (*leadership* distribué) ;
- la mise en place des conditions nécessaires pour que l'établissement puisse, veuille, sache évoluer vers une communauté professionnelle apprenante.

Conclusion

Sans doute les éléments développés dans cette note ne pourront répondre à toutes les questions que la mise en place des cycles soulève, notamment en lien avec la problématique de la responsabilité partagée. La complexité devient énorme dès lors que l'on développe une conception ambitieuse des cycles, en les associant constamment à la lutte contre l'échec scolaire par une pédagogie différenciée, et en insistant sur la rupture avec les découpages en années, sur la constitution d'équipes responsables d'un cycle, sur l'autonomie à reconnaître à ces équipes en matière d'organisation de leur travail, sur les nouvelles formes d'évaluation, sur la distance à prendre avec les programmes et la normalisation des parcours.

Il est fort possible que ce qui vient d'être formulé dans ces pages prolonge encore la liste des utopies déjà énoncées, sans véritablement proposer des outils concrets pour les transposer dans la réalité. Espérons tout de même qu'elle ouvre quelques perspectives d'avenir pour une problématique somme toute déjà ancienne. Il se peut que les cycles soient à nouveau abandonnés avant d'avoir été véritablement installés, à la faveur d'un mouvement de balancier dont les systèmes éducatifs sont si coutumiers. Il se peut qu'ils entrent dans les mœurs sans rien bouleverser, ce qui arrangerait sans doute les administrations scolaires aussi bien que la majorité des enseignants en place.

Mais il se peut aussi que ce changement structurel, aussi timide et ambigu soit-il, amorce un mouvement de fond, parce qu'il permet d'entrevoir une alternative à l'organisation du travail scolaire héritée du 19^e siècle. Et, *last but not least*, de faire comprendre aux enseignants que la responsabilité partagée, lorsqu'elle fonctionne, va de pair avec le sentiment d'*empowerment* (ou d'*auto-efficacité*, pour emprunter le terme de Bandura), bouclier nécessaire contre le sentiment d'impuissance, de ras-le bol et, en définitive, le *burn-out*.

Références bibliographiques

- Gather Thurler, M. (1993). Amener les enseignants vers une construction active du changement. Pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation, *Éducation & Recherche*, n° 2, 218-235.
- Gather Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme, *Revue française de pédagogie*, n° 109, 19-39.
- Gather Thurler, M. (1996). Innovation et coopération entre enseignants : liens et limites. In M. Bonami & M. Garant (Ed.), *Systèmes scolaires et pilotages de l'innovation : émergence et implantation du changement* (pp. 145-168). Bruxelles : De Boeck.
- Gather Thurler, M. (1998). Savoirs d'action, savoirs d'innovation. In G. Pelletier (Ed.), *Former des dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action* (pp. 101-131). Bruxelles : De Boeck.
- Gather Thurler, M. (2000). Coopérer dans les équipes de cycles, *Vie Pédagogique*, No 114, Février-Mars 2000, pp. 27-30.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF éditeur.
- Gather Thurler, M. (2002). L'innovation négociée : une porte étroite, *Revue française de pédagogie*, N° 130, pp. 29-42.
- Gather Thurler, M. (2005). Les cycles pluriannuels et leur impact sur le travail des enseignants. In Biron, D., Cividini, M. & Desbiens, J.-F. (Ed.). *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 463-480). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Gather Thurler, M. & al. (1999). *Quatre ans d'exploration pour construire une réforme sur le terrain. Synthèse des travaux des écoles en innovation et des activités menées dans le dispositif d'exploration de 1995-1999*. Genève : Département de l'instruction publique.
- Gather Thurler, M. & Maulini, O. (Ed.) (2007). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* Québec : Presses de l'Université du Québec (Éducation Intervention).
- Gather Thurler, M. & Perrenoud, Ph. (1991). L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens !, Société Suisse de Recherche en Éducation (Ed.), *L'institution scolaire, est-elle capable d'apprendre ?* Luzern : Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen, pp. 75-92.
- Gather Thurler, M. et Perrenoud, Ph. (2004). Professionnalisation et formation des chefs d'établissement, *La Revue des Échanges* (AFIDES), vol. 21, n° 2, 2004, 22-34 (reprise du même texte publié dans *Administration et Éducation*, n° 102, pp. 67-76.
- Groupe de pilotage de la rénovation (1998). *Vers des cycles d'apprentissage dans l'enseignement primaire genevois*. Genève : Département de l'instruction publique.
- Groupe de pilotage de la rénovation (1999). *La gestion des groupes, du temps et des espaces dans les cycles*. Genève : Département de l'instruction publique.

Perrenoud, Ph. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Progin, L. & Gather Thurler, M. (2011). Coopération des enseignants et nouvelles approches de l'organisation du travail dans les établissements scolaires, *Recherches en éducation*, N° 10, Mars 2011, pp. 81-91.