

L'ETABLISSEMENT SCOLAIRE : LIEU DE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ?

Entre avancées et tensions persistantes



Monica Gather Thurler, Laboratoire LIFE, Université de Genève

Introduction

À la question « Tout établissement scolaire est-il apprenant ? », la réponse est globalement « oui ». La réponse est plus nuancée dès lors qu'il s'agit de savoir si tout établissement scolaire est *à même d'être un lieu pertinent de développement professionnel, voire d'apprentissage collectif*.

Ce débat, initié depuis les premières apparitions d'ouvrages anglo-saxons sur ce thème se poursuit encore à l'heure actuelle. Du point de vue de la théorie des systèmes, l'hypothèse du développement n'est pas la plus évidente. Car comme tous les autres, les systèmes éducatifs (ainsi que leurs sous-systèmes) ont tendance à se reproduire, dans le but de sauvegarder leur fonctionnement et organisation (structure), et ceci malgré les variations de leurs composants. Autrement dit : les systèmes s'autogouvernent dans le but du « maintien » des acquis et des traditions et ne peuvent au mieux que « réagir » momentanément aux « irritations » provoquées par l'extérieur, sans pour autant forcément produire les effets durables voulus.

Au vu de ce qui précède, il semble évident qu'il ne suffira guère de procéder simplement à des substitutions terminologiques - par exemple en remplaçant « formation continue » par « développement personnel », voire « professionnel » - pour provoquer des bouleversements. Car chacun de ces termes est aujourd'hui connoté, à partir d'une part des traditions locales et nationales en place, d'autre part des représentations (plus ou moins favorables, plus ou moins adéquates, mais fort persistantes) que la majorité des acteurs scolaires concernés (notamment les décideurs, cadres et enseignants) ont construites au fil de leurs carrières professionnelles.

Il paraît ainsi utile de revenir aux débats initiés dans les années 1990 à propos de la possibilité de transposer au domaine de l'éducation et de la formation - et jusqu'où - les théories du domaine « *organizational learning* » développées par certains auteurs anglo-saxons (dont Argyris et Schön, 1978). On se demandera alors comment les modes de gouvernance successifs ont contribué à ce que les établissements soient progressivement considérés comme des lieux privilégiés de développement scolaire et professionnel, tout en les exposant aux contradictions, tensions et ambivalences qui vont de pair avec tous processus de développement des pratiques scolaires.

Deux exemples illustrent comment de tels processus peuvent néanmoins être organisés de manière à contribuer au développement professionnel des acteurs impliqués.

I. École apprenante : une tentative de définition

Sur le plan purement stylistique, l'« école apprenante » est un non-sens terminologique dans la mesure où il y a contradiction logique entre le sujet « École » (en tant qu'institution qui enseigne) – et l'adjectif « apprenante ». Le concept est néanmoins entré dans les usages et est devenu omniprésent dans les débats sur le développement de l'école et de ses pratiques. Au-delà d'une « mode » (qui date des années 1990 et continue à inspirer encore aujourd'hui de nombreux projets de réforme), ce concept est fondé sur un modèle épistémologique qui affirme la potentialité d'apprentissage des systèmes et de leurs sous-systèmes en général. Cette potentialité a par la suite été considérée et déclarée - comme LA compétence-clé requise pour toute organisation apprenante.

La reformulation en « l'école apprenante » s'est presque faite naturellement. Ce terme a notamment été employé avec insistance par les auteurs d'une étude allemande publiée en 1996 et intitulée « *L'efficacité et l'avenir de la formation continue en Rhénanie-du-Nord-West* » qui est restée jusqu'à aujourd'hui ouvrage de référence parmi les chercheurs et praticiens germanophones. Voici l'un des passages, qui est à mes yeux particulièrement significatif :

Nous appelons une école « apprenante » lorsque cette dernière est capable d'organiser son propre processus de développement, en parvenant à faire activement participer chacun - enseignants, élèves, direction, parents, concierge, ainsi que tous les autres personnels - à la conception et la mise en œuvre de ce processus :

- *une telle école s'inscrit dans la tradition des mouvements pédagogiques datant du siècle des Lumières, mais intègre en même temps les nouveaux concepts et modèles des « organisations apprenantes », du développement organisationnel et de la culture scolaire dans son projet de développement ;*
- *elle développe une architecture (organisation) sociale interne qui reconnaît les êtres humains dans leurs forces et faiblesses et encourage ses collaborateurs à résoudre ensemble les problèmes rencontrés ;*
- *elle dispose d'instruments et d'outils pour instaurer une réflexion permanente et critique de ses pratiques, pour apprendre des obstacles et des conflits rencontrés et pour mettre en œuvre, avec solidarité et confiance en soi, les objectifs de développement convenus (Ekholm et al., 1996, p. 73).*

Cette tentative de définition mise à part, force est de constater que l'« école apprenante » connaît aujourd'hui une définition – et acception - d'autant plus large qu'elle a progressivement intégré les concepts provenant de différents courants de pensée et méthodologiques, parmi lesquels les théories des systèmes et de l'action, la clinique du travail, les neurosciences, la gestion et le management des savoirs, la recherche-action.

Les auteurs germanophones (Altrichter, Schley & Schratz, 2010 ; Rolff, 1993 ; Schley, 1996 ; Schratz, 1998), anglo-saxons (Caldwell & Fullan, 1999 ; Hargreaves & Fullan, 2012 ; Stoll & Louis, 2007) et francophones (Bouvier, 2001) consultés adhèrent plus ou moins explicitement aux courants théoriques et méthodologiques évoqués.

Il en est de même pour mes propres recherches menées dans le but de répondre à 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'ai ainsi été amenée à distinguer les 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 (Gather Thurler, 2000ab). Ces six dimensions forment un système, si bien que, connaissant la forme des relations professionnelles, on peut jusqu'à un certain point prédire le type de leadership plus ou moins distribué, le degré d'ouverture au changement d'un établissement scolaire, l'évolution de la coordination entre planification du travail collectif ou encore des formations continues entreprises dans le but de développer les compétences professionnelles manquantes pour le rendre plus efficace. En même temps, l'interdépendance de ces dimensions n'est pas totale : nombre d'établissements présentent en effet 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 modèles par des fonctionnements défendus par leurs partenaires externes.

À noter toutefois les effets de synergie produits par certaines caractéristiques favorables, qui peuvent, dans certains cas de figure, provoquer un changement de paradigme et encourager les acteurs concernés à s'engager collectivement dans le développement de pratiques pédagogiques leur permettant de mieux répondre aux défis actuels. En même temps, de telles « bascules » restent rares dans la mesure où les conditions de base visées ne sont pas réunies. Parmi ces conditions, on trouve l'alignement entre les orientations prises par les autorités et leurs « traductions » par rapport aux réalités et besoin du terrain (Akrich, Callon et Latour, 2006), les postures adoptées et/ou les stratégies mobilisées par les leaders internes au sein des établissements pour progressivement transformer les résistances en adhésions (Hall & Hord, 2020), le développement des compétences professionnelles nécessaires pour parvenir à atteindre les objectifs déclarés. Il est bien plus probable que l'école apprenne sans vraiment le savoir, en être conscient, au gré d'une transformation progressive des représentations et des pratiques et selon un processus plus ou moins naturel d'« innovation ordinaire » (Alter, 2000).

Tout en adhérant aux propos développés par Alter, on peut néanmoins s'intéresser à la culture de l'organisation scolaire, aux valeurs et aux images du savoir susceptibles de favoriser ou d'entraver son développement et ses apprentissages. Gather Thurler et Perrenoud (1991) affirment à ce propos que « *L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens* ». Ils insistent sur les aspects épistémologiques qui font que l'école construit des représentations, des savoirs, des savoir-faire, capitalise et théorise l'expérience, tant à l'échelle des établissements qu'à celle

d'organisations plus vastes. Ces divers aspects épistémologiques sont résumés sous forme de six thèses :

1. *La valeur de la diversité* : l'école apprend lorsqu'elle reconnaît que la force d'un système vivant procède de sa diversité plus que de son uniformité, lorsqu'elle permet et encourage la mise en commun et la valorisation des expériences locales.
2. *Le droit à l'erreur* : l'école apprend lorsqu'elle adopte des procédures de résolution de problèmes, qu'elle accepte le caractère provisoire et inachevé des programmes, des didactiques, des structures, qu'elle abandonne l'esprit de système et le mythe de la réforme définitive, qu'elle substitue le tâtonnement concerté aux directives et recettes venues d'en haut.
3. *Une épistémologie réaliste et critique* : l'école apprend lorsqu'elle accepte les limites de la connaissance de l'enfant et de l'apprentissage, reconnaît les impasses et les impuissances de toute action pédagogique, refuse la pensée magique, se dégage des mécanismes défensifs et des effets de façade.
4. *Le souci de la méthode* : l'école apprend lorsqu'elle s'en donne le droit et les moyens, lorsqu'elle s'organise pour formuler les problèmes, inventorier les hypothèses, ne pas tourner en rond, identifier les variables changeables.
5. *Une certaine objectivation* : l'école apprend lorsqu'elle accepte de se prendre et d'être prise comme un objet d'analyse et de théorisation, lorsque les structures et les pratiques, les représentations et les attitudes peuvent être décrites, expliquées plutôt que jugées.
6. *Une ouverture vers l'extérieur* : l'école apprend lorsqu'elle accepte de regarder au-delà de ses murs, de chercher des hypothèses, des paradigmes, des stratégies dans d'autres organisations et d'autres champs sociaux, de s'exposer telle qu'elle est au regard extérieur.

Comme ce fut le cas pour les dimensions déjà citées, ces thèses, prises isolément, ressemblent soit à des banalités, soit à des affirmations peu étayées - ce qui est souvent le défaut de tout exercice s'efforçant de dégager l'essentiel. En même temps, ces thèses se fondent sur des expériences partagées entre décideurs, chercheurs et praticiens, dès lors qu'ils sont amenés à identifier les facteurs qui facilitent voire empêchent l'évolution des pratiques scolaires.

II. Evolutions et cultures diverses

Tout en faisant partie d'un système éducatif public en charge d'un mandat social, les enseignants exercent leur métier au quotidien dans des sous-systèmes organisationnels (établissements scolaires, équipes pédagogiques, unités disciplinaires, classes, etc.). Cela signifie que le rôle de chacune et chacun est conditionné à la fois par le système global et par les sous-systèmes qui le composent. Ces rapports d'interdépendance prennent une importance particulière dès lors que les systèmes éducatifs sont contraints de s'adapter aux évolutions socioéconomiques et culturelles.

La thématique de l'école apprenante en général (et davantage encore celle du développement scolaire et/ou professionnel en particulier) est à distinguer des modes de gouvernance privilégiés par les systèmes éducatifs. Elle en serait seulement devenue l'une des composantes. Il est ainsi nécessaire de

mener la réflexion sur l'établissement scolaire en tant que lieu de développement professionnel en faisant des liens circonstanciés avec l'évolution des modes de gouvernance en éducation, ces liens étant clairement mis en évidence dans les rapports préparatoires préparés en amont de la conférence 2020 du Cnesco.

Je me contenterai donc d'insister sur l'interdépendance entre l'émergence de nouveaux modes de gouvernance et l'importance qui est actuellement accordée à l'établissement en tant que lieu de développement professionnel. Lessard et Carpentier (2015) ont à ce propos souligné la préoccupation, à l'échelle des systèmes occidentaux, de « dispenser un enseignement de meilleure qualité pour faire face à une demande économique et sociale de plus en plus complexe et changeante » (p. 27). Les retraductions nationales de cette tendance ont bien entendu été diverses et variées. Elles ont déclenché de nombreuses réformes éducatives, qui ont été mises en œuvre selon les traditions nationales et les objectifs visés : soit avec un pilotage descendant (*top-down*) actionné par la hiérarchie, les échelons subordonnés ayant pour fonction de mettre en forme, d'exécuter, de déduire, d'améliorer les consignes édictées ; soit en favorisant un pilotage participatif et ascendant (*bottom-up*), c'est-à-dire en partant des perceptions et des initiatives locales pour les coordonner au service d'un projet institutionnel.

En lien avec la décentralisation et l'élargissement des marges d'autonomie des acteurs locaux, on perçoit depuis les années 2000 une tendance à davantage de *pilotage négocié (middle out)*. Selon ce mode de gouvernance *new look*, les autorités déterminent, à partir des données fournies par leurs agences de monitoring, leurs principales orientations en matière de développement du système éducatif, d'attribution, voire de création de ressources, etc. Il revient ensuite aux établissements de négocier à l'interne (ou avec des établissements voisins faisant partie d'un réseau ou d'un collectif d'action local) leur propre vision et le programme d'action qui en découle. Ce dernier est appelé à articuler les orientations proposées par les décideurs politiques avec les conceptions locales de ce qui est nécessaire et faisable en fonction des réalités du contexte, de l'état des pratiques et des compétences collectives et individuelles présentes et/ou à construire.

Cette tendance vers un « pilotage négocié » (Perrenoud, 1999 ; Gather Thurler, 2000) n'est pas nouvelle. Elle est en partie la conséquence des constats d'échec des modes de gouvernance précédents et indique, selon Hargreaves et Shirley (2020) une sorte de « troisième voie ». Elle consisterait à inclure la totalité des acteurs concernés dans un « processus apprenant durable », selon le principe que « *professional learning is likely to be more effective when it is perceived by teachers to be close to practice, focused on the work place, supported by the principal, and over time* » (Schleicher, 2015).

Il est difficile de savoir à l'heure actuelle s'il s'agit simplement d'une évolution due aux oscillations temporaires entre paradigmes divers (par rapport auxquels on tente de trouver une voie médiane) ou si cette évolution fait partie de l'un des *mega trends* décrits par Naisbitt (1984), selon qui la globalisation des marchés économiques entraînerait la décentralisation des lieux de décision et, de fait, la nécessité d'un développement de nouveaux pouvoirs et responsabilités du côté des acteurs du terrain.

À noter à ce propos deux visions distinctes, voire opposées, l'une provenant du monde anglo-saxon et l'autre de l'Europe continentale (Mons & Dupriez, 2010). Les politiques de responsabilisation aux États-Unis et en Angleterre sont ainsi basées sur un principe de redevabilité (*accountability*) fondé sur un

système de référentiels et de sanctions importantes pour les acteurs de l'école. Le système européen s'inscrit au contraire dans l'idée d'une autonomie locale partielle, selon laquelle le pilotage est réalisé à travers un développement collectif qui favoriserait l'analyse collective des pratiques, raison pour laquelle cette deuxième politique d'*accountability* est décrite comme réflexive.

Relevons l'influence d'un organisme international tel que l'OCDE, qui prône depuis le début des années 2000 la combinaison entre deux perspectives : une « transparence éclairée » (intégrant la « logique de la preuve » - en anglais *evidence based practice*) et le développement de dynamiques participatives. Bien que l'utilité, la pertinence et la praticabilité de cette combinaison ne sautent pas d'emblée aux yeux, et que son efficacité reste à prouver par des recherches plus systématiques, elle est actuellement perçue comme l'un des piliers du fonctionnement de nos sociétés contemporaines en tant que « démocraties monitorées » (Keane, 2009).

En écho aux nombreuses études comparatives existantes¹⁶, on part de l'idée que le développement des pratiques devient durable dès lors que les personnels des établissements scolaires :

- s'emparent des informations qui leur parviennent par divers canaux (injonctions venant de leur hiérarchie, expériences de « bonnes pratiques », données provenant d'évaluations externes et internes), les analysent et les confrontent avec leur perception des problèmes rencontrés au quotidien ;
- élaborent collectivement leur programme de développement et le traduisent en objectifs spécifiques et actions à court, moyen et long terme ;
- ont recours à des modalités de développement professionnel qui permettent d'acquérir les compétences requises ;
- expérimentent, évaluent et modifient des dispositifs pédagogiques et/ou didactiques jusqu'à vérification de leur pertinence et de leur efficacité, pour ensuite les reproduire/ perfectionner/ intégrer dans leurs routines ;
- évaluent de manière cyclique l'efficacité de l'ensemble des actions mises en œuvre, de manière à réajuster leur programme d'action collectif.

Comme déjà souligné à plusieurs reprises, il est nécessaire d'attester l'efficacité de cette nouvelle manière de concevoir le développement professionnel, en lien avec la notion de l'établissement apprenant. Notons que sa mise en œuvre est plus marquée, à l'heure actuelle, dans les politiques éducatives des pays d'Europe du Nord, et qu'elle tend à s'imposer dans les systèmes éducatifs germanophones (y compris la Suisse alémanique), où elle va de pair avec la mise en place d'organismes de formation adaptés. Elle reste plus timide en France et dans les autres pays de l'Europe du Sud, en lien avec des traditions de pilotage souvent plus centralisées.

III. Exemples

Alors qu'il est relativement simple d'esquisser, sur le plan théorique, le fonctionnement d'un système ou d'un établissement apprenant, sa mise en œuvre s'avère bien plus difficile. Car il ne s'agit pas

¹⁶ Dont plusieurs sont évoqués dans les rapports d'experts, mais que nous avons complétés, notamment pour avoir une meilleure vision de l'état de l'art de la formation continue en Allemagne, Autriche et Suisse (Altrichter, 2010 ; Fischer, 2018 ; Landert, 1999 ; Lipowsky, 2010 ; Lipowsky & Rzejak, 2017).

seulement de déclarer une volonté de changement, même avec un projet bien ficelé et s'assurant que les ressources humaines et matérielles sont à la hauteur. Il faut également développer une série de nouvelles postures, habitudes et compétences (individuelles et collectives) qui garantiront sa mise en œuvre cohérente.

Parmi ces dernières, il importe de souligner, d'abord le « maintien en éveil » d'une vision commune étayée par un projet d'établissement, un plan de développement et/ou un contrat par objectifs (relativement facile à faire émerger, mais bien plus difficile à garder à l'esprit au gré des frustrations quotidiennes, de la surcharge de travail, des interférences avec d'autres priorités émergeant en cours de route), ensuite la stabilisation des accords trouvés à propos des actions à mener, des groupes de travail à instaurer, du calendrier à définir, des ressources à investir et à réorienter (malgré les problèmes de communication et les rapports de pouvoir menant aux fâcheries momentanées ou encore aux conflits parfois difficiles à résoudre).

Nous savons en effet que la complexité de tout processus de développement s'accroît à mesure qu'apparaissent les tensions et les ambivalences caractérisant toute structure bureaucratique héritée de la forme scolaire et prévalant encore actuellement. Les contradictions repérées se situent plus ou moins régulièrement entre :

- les logiques de maintien et de transformation ;
- la simple opposition juste/faux et l'« éloge de l'erreur » ;
- le souci de vue d'ensemble et la centration sur les détails ;
- le désir d'atteindre le but et la nécessité de se centrer sur le processus censé y mener ;
- le plaisir de l'action (*éros* pédagogique) et l'obligation de rendre compte (redevabilité) ;
- les structures formelles (trop rigides ?) et informelles (trop opaques ?) ;
- le pouvoir générateur de la langue et le pouvoir normatif des faits.

Chaque élément de cette liste mériterait évidemment un commentaire plus élaboré dans un texte plus volumineux. Mais chaque lecteur et lectrice peut reconnaître ici une partie au moins de ses expériences et de ses positionnements. La plupart ont en tout cas été présents et plus ou moins explicités dans les deux démarches que je présente ici en guise d'illustrations.

A. Au canton de Genève : un établissement en quête d'un fonctionnement apprenant

Il s'agit d'un établissement secondaire en Suisse romande, plus spécifiquement dans le canton de Genève. Le projet de développement dont il est question a été élaboré suite à un état de situation qui a été réalisé durant une journée de forum ouvert avec la participation de tous les collaborateurs (personnel enseignant, direction, personnel parascolaire, etc.). Le mandat a ensuite été donné à un comité de pilotage (direction élargie) de développer le futur projet d'établissement. C'est ce groupe qui a été chargé de définir les axes, objectifs spécifiques et actions futures, ainsi que le calendrier de mise en œuvre du futur projet finalement intitulé « Travailler ensemble pour avancer ». C'est également lui qui a sollicité la validation par l'assemblée du personnel de chacune des étapes réalisées durant l'année 2016-17, de manière à ce que la mise en œuvre puisse débiter lors des journées de prérentrée scolaire d'août 2017.

Figure 1. Le projet de développement d'une école du degré secondaire



Le projet d'établissement se trouve actuellement dans sa quatrième année de vie, qui est évidemment marquée par le contexte particulier de la crise sanitaire. Malgré cela, le travail se poursuit à partir des axes définis et se décline en autant de groupes de travail chargés de leur mise en œuvre. Par ailleurs, le groupe de pilotage est en train de déterminer un plan d'évaluation, dans lequel seront définies les modalités de récolte des données (qualitatives et quantitatives) qui permettront d'objectiver les progressions visées et si possible réalisées, et par la suite, de définir la suite des opérations.

À noter que le groupe de pilotage créé en vue de l'élaboration du projet a continué son travail (en se renouvelant en partie) tout au long de sa mise en œuvre. Ses membres assurent, d'une part l'animation des groupes de travail chargés des actions en cours, d'autre part l'évaluation et le suivi du projet ainsi que l'information régulière du personnel. Le groupe de pilotage a été accompagné dès le début par une chercheuse du laboratoire de recherche LIFE de l'Université de Genève. Au cours des quatre années, divers formateurs/intervenants ont été ponctuellement sollicités dans le but d'aider à la résolution de certains problèmes apparus au sein des groupes de travail, ou encore pour confirmer des options prises, par exemple dans le cadre de la mise en place des conseils de classe avec les élèves (axe 1), du développement de séquences d'enseignement-apprentissage (axe 2), ou encore, plus récemment, d'une meilleure collaboration avec les parents. Pour le reste, les groupes de travail ont avancé de manière autonome. L'un d'eux s'est récemment engagé dans une collaboration avec une équipe de chercheurs de l'Institut universitaire de formation des enseignants de l'université de Genève, en vue de la production de matériel visuel produit en lien avec l'analyse du travail entreprise dans plusieurs disciplines. La participation volontaire aux groupes de travail institués dès 2017 a augmenté de manière à pratiquement inclure, pendant l'année scolaire 2020-21, la grande majorité des enseignants travaillant à plein temps dans l'établissement.

Sans doute peut-on affirmer, actuellement, que l'établissement en question s'est engagé dans une démarche apprenante, en se dotant de structures et de fonctionnements qui ont instauré une collaboration professionnelle entre les parties concernées. Les évaluations à venir devront apporter la

preuve que le travail investi a permis de développer les compétences professionnelles – individuelles et collectives – nécessaires pour assurer la poursuite du projet dans la durée.

B. Dans l'académie de Lyon : la recherche-action « Qualité et analyse des processus » conçue comme une démarche collective apprenante

La recherche-action qui est actuellement menée en collaboration entre l'académie de Lyon et deux laboratoires de recherche, est fondée sur les principes suivants, extraits du document fondateur élaboré par un groupe de travail *ad hoc* constitué par le rectorat de l'académie :

La recherche-action centrée sur la qualité et l'analyse des processus propose de « sortir » du rapport hiérarchique que représente encore tout rapport entre évaluateur et évalué, et de faire un pas important vers une posture professionnalisante qui exige que les établissements – direction, enseignants et autres personnels – se positionnent comme acteurs à part entière dans un processus qui s'impose de générer les savoirs indispensables pour orienter l'action collective, l'évolution des pratiques et de la pratique et, bien entendu, l'amélioration de la réussite des élèves.

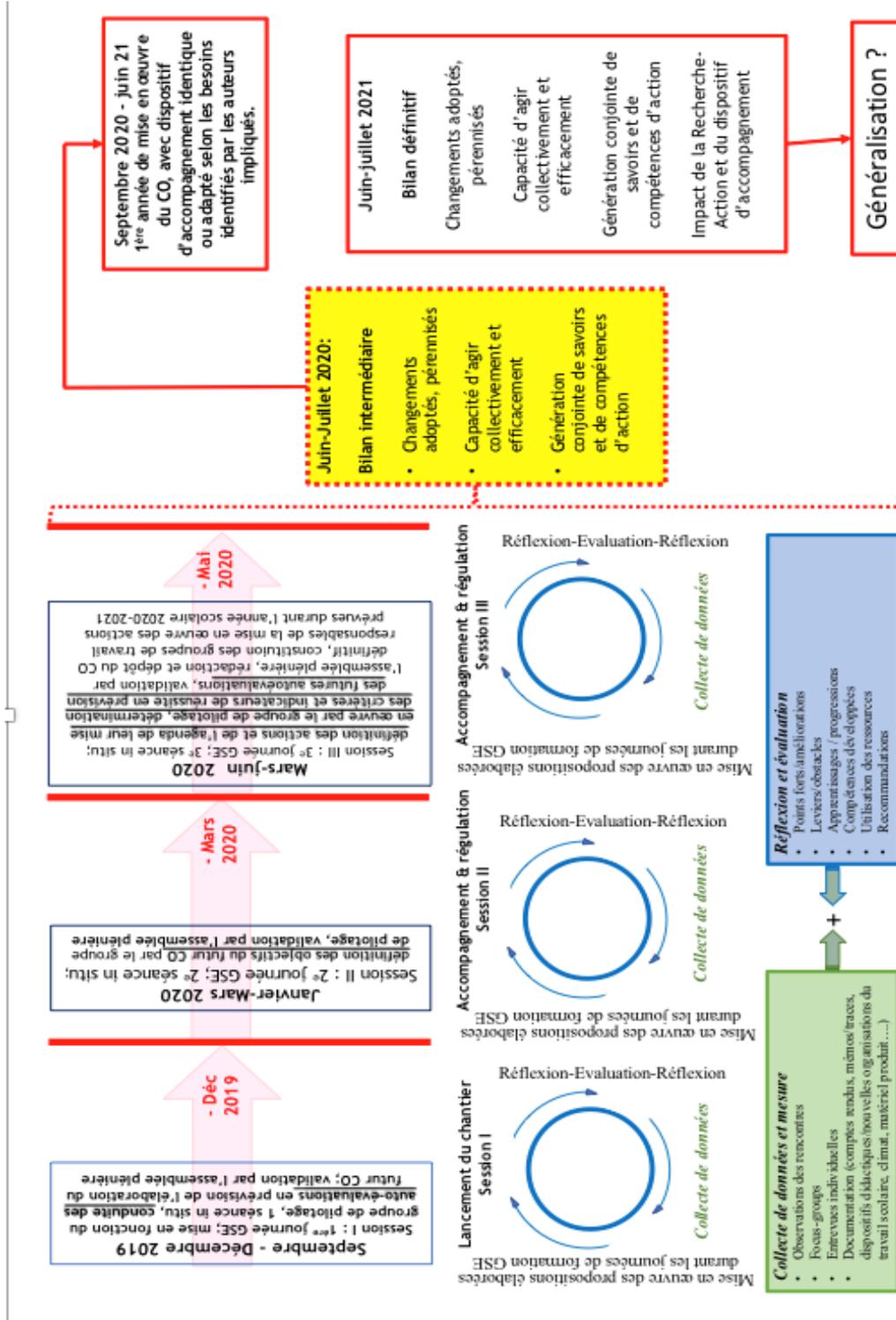
On cherche notamment à instituer une recherche-action collaborative entre établissements (directions + enseignants), chercheurs, cadres (inspecteurs, formateurs, etc.) au cours d'une démarche collaborative qui vise à apporter des réponses à la question de savoir « comment instituer une auto-évaluation » utile et efficace pour tous et susceptible d'introduire des changements significatifs sur le terrain des pratiques éducatives.

Cet engagement collectif exige des établissements qu'ils s'accordent autour de critères de qualité et de principes de fonctionnement qui rendront possible l'inscription dans un processus de développement et d'apprentissage collectif, tout en respectant le rythme et les priorités de travail des dits établissements.

Il s'agit de dédramatiser l'évaluation tout en la rendant plus performante (progressions, difficultés, solutions possibles) dans une perspective non défensive mais proactive.

L'élaboration des objectifs et modalités de travail de la future recherche-action a eu lieu au cours du printemps 2018-2019, au sein d'un groupe réunissant des cadres de l'académie et des chercheurs. Ce groupe a proposé de limiter l'expérimentation au niveau de l'enseignement secondaire et de solliciter la collaboration de collèges appelés à renouveler leur contrat d'objectifs tripartite (COT). Neuf collèges (trois pour chacun des départements Ain, Loire et Rhône) ont été recrutés. Ce même groupe a également élaboré le dispositif d'expérimentation (voir la figure qui suit), prévu pour les deux années scolaires consécutives.

Figure 2 : Dispositif d'expérimentation



Celui-ci se voulait suffisamment précis pour pouvoir programmer et réaliser les démarches de formation prévues, et en même temps suffisamment souple pour permettre les adaptations aux spécificités de chacun des collèges ainsi qu'aux besoins des participants. En voici quelques aspects importants :

- Le dispositif vise à mettre en place une dynamique collective de formation et de développement professionnel pour l'ensemble des participants. Il est conçu de manière à permettre à chacun des collèges d'élaborer son COT, tout en développant des compétences évaluatives qui permettront d'apprécier la qualité des processus mis en œuvre.
- Il a été demandé à chacune des directions des collèges de constituer, avant le début de l'année scolaire 2019-20, un « groupe de pilotage pluricatégoriel », chargé (a) d'élaborer le futur COT, (b) de contribuer au bon déroulement du processus participatif à venir.
- Le dispositif prévoit la division de chacune des deux années d'expérimentation en trois sessions, dont les objectifs et contenus sont définis et adaptés en fonction de l'avancement des processus en cours.
- Il prévoit une alternance entre journées de formation réunissant les trois groupes de pilotage par région, suivis de journées *in situ*, ces dernières en présence du chercheur et de membres du groupe de pilotage d'un des deux autres collèges (intervision). Ces espaces-temps de formation sont l'occasion pour concevoir les prochaines étapes, apprendre à connaître et à travailler avec les outils proposés par les chercheurs, enfin pour échanger et analyser les pratiques respectives et pour établir les liens avec des concepts théoriques.
- Suite à ces journées de formation, les chercheurs rédigent des synthèses de leurs constats et observations, qui sont ensuite restituées à l'ensemble des acteurs impliqués. Ces synthèses sont complétées par une récolte de données comprenant des mémos et notes rédigés par les groupes de pilotage, par des entretiens (individuels et dans le cadre de focus-groups) menés avec des membres des personnels, les directeurs et les IA-DAASEN impliqués.

On peut être surpris que les journées de formation et *in situ* soient réservées, du moins pendant la période d'élaboration du COT, aux membres des groupes de pilotage. Cette organisation a été mise en place de manière voulue, pour la première année de la recherche-action. Avec l'hypothèse que les membres du groupe de pilotage développent, dans un « cercle réduit et privilégié », les compétences requises afin que le leadership puisse être davantage « distribué » lors de la deuxième phase de la recherche action. Dans cette perspective, les membres des groupes de pilotage seront appelés à assurer l'animation et le suivi des futurs groupes de travail chargés d'assurer la mise en œuvre des actions prévues. L'avenir montrera si cette hypothèse tiendra la route.

La crise sanitaire a malheureusement interrompu le processus qui s'était pratiquement déroulé sans trop de problèmes jusqu'à début mars 2020. Par la suite, il a fallu réaliser des ajustements importants et modifier le calendrier. Le bilan intermédiaire rédigé durant l'été 2020 et soumis pour validation à tous les participants met en exergue les points suivants :

- On constate une forte adhésion pour ce qui concerne les directions et membres des groupes de pilotage, ce qui n'est pas encore le cas pour une partie des autres membres du personnel.
- L'articulation entre journées de formation départementales et séances *in situ* auxquelles participent les accompagnateurs et membres des groupes de pilotage est fort appréciée dans la

mesure où elle permet une appropriation des outils proposés, la mise en commun des expériences et l'échange de pratiques.

- L'une des difficultés rencontrées consiste pour le moment à informer, à impliquer et à faire adhérer la totalité des personnels, qui pour le moment apprécient le travail réalisé par groupes de pilotage mais peinent à se faire une image claire des étapes à venir et de la manière dont ils seront mis à contribution par la suite.
- Une autre difficulté consiste à trouver le temps pour travailler ensemble hors de la présence des élèves, ce qui posera un problème pour la mise en œuvre du futur COT.
- Les données montrent que le processus apprenant attendu a débuté, mais qu'il est encore rapidement interrompu dès que les urgences du quotidien (notamment provoquées par la crise sanitaire) occupent les esprits.

Durant la première année de la recherche-action, les directions ont été incitées à puiser dans leurs ressources existantes, en faisant le pari que les apports escomptés compenseraient les efforts consentis. Or, ce n'est aucunement une manière de faire qui pourra être maintenue au moment où le cercle des membres du personnel impliqués dans la mise en œuvre des actions s'élargira. Tôt ou tard, il sera sans doute nécessaire de faire le « calcul » du rapport du temps de travail auprès des élèves et celui entre collègues.

IV. En guise de conclusion

Ce qui précède est censé donner des informations concernant l'établissement apprenant comme espace de développement professionnel des enseignants, mais peut aussi créer l'impression que les deux choses sont équivalentes : les enseignants se développent si l'établissement apprend, et les apprentissages de ce dernier deviennent en somme les leurs. Ce qui interroge bien entendu quant à la dimension spécifique « formation professionnelle » ? Cette dernière devient-elle complètement diluée dans le projet ? Les enseignants se forment-ils uniquement en participant aux groupes de travail et aux forums conçus dans la perspective de sa mise en œuvre ? Les exemples cités montrent au contraire que les formateurs/intervenants apportent des choses du dehors, le cas échéant recadrent, assurent l'articulation théorie-pratiques et que (dans le cadre de la recherche-action lyonnaise), l'établissement apprenant s'élargit au « réseau apprenant » et vise à faire circuler les questionnements et les acquis.

Reste la question des droits et des devoirs des enseignants de se former professionnellement, selon leurs besoins et leur propre projet personnel et professionnel. Sans doute, beaucoup d'entre eux sont prêts à s'investir dans le projet local, mais si et seulement si, par exemple, ils conservent leurs droits à profiter d'offres de formation continue qui sont spécifiquement dédiées à leur discipline et organisées en dehors de l'établissement, voire du système scolaire. Lorsque l'établissement investit l'intégralité de ses ressources dans des activités censées être collectives, le développement, les quotas de formation des individus sont-ils censés disparaître dans la mutualisation des ressources disponibles ? Autrement dit : comment les ressources se partagent-elles entre formation par le travail (intégrée) et formation pour le travail (décrochée) ? Le cadre théorique proposé et les exemples plaident pour une approche holistique du progrès éducatif, avec le risque que la part spécifique de la formation des maîtres en fasse un peu les frais. Il reste donc à répondre à des questions du type : quel volume de temps est dédié au développement de l'établissement dans sa globalité et/ou au développement personnel et à la gestion de la carrière professionnelle de chacun de ses membres ? Qui en décide,

comment se combinent droits et obligations, en quoi (entre autres) le droit de se former à sa guise peut-il entrer en conflit avec le devoir de s'impliquer dans un projet commun, etc. ?

L'espace manque pour répondre à toutes ces questions fort légitimes. Elles en amènent d'autres, tout aussi passionnantes, telles que la reconnaissance et la mise à profit des compétences acquises au sein de l'établissement, dans le cadre d'une organisation du travail réaménagée et flexibilisée, thématique traitée lors d'une conférence donnée dans le cadre du colloque national de Rouen organisé en 2019 par l'Association française des acteurs de l'éducation (Gather Thurler, 2019).

Sans doute les participants au colloque seront-ils amenés à élaborer des propositions qui permettront de résoudre les dilemmes évoqués. Je me contenterai de formuler, en guise de conclusion, les quelques recommandations qui permettraient de combiner développement professionnel des individus et exigences collectives d'une école apprenante :

- Planification de la formation : l'établissement scolaire définit ses besoins de formation continue, en articulant les orientations proposées par l'autorité et son propre plan de développement et de transformation des pratiques.
- Mise à disposition des ressources nécessaires : l'établissement dispose des moyens financiers nécessaires pour pouvoir, soit organiser des formations internes jugées nécessaires, soit pour faire bénéficier ses collaborateurs des offres de formation externes qui leur permettent de réaliser leur projet professionnel personnel.
- Formation interne : selon les besoins identifiés lors de la programmation des futures actions de développement, le personnel au complet ou des équipes pédagogiques en charge de leur mise en œuvre organisent des formations internes. Ces dernières peuvent être accompagnées par des intervenants externes.
- Formation externe : l'institution garantit la mise en place d'un éventail large de formations, conçues dans le but d'assurer l'acquisition des compétences professionnelles nécessaires, l'échange de pratiques entre établissements ainsi que la formation certifiée des personnels qui souhaitent accéder à de nouvelles fonctions.
- Évaluation : les effets des formations sont vérifiés dans le but d'assurer la qualité des processus en cours. La programmation des futures formations dépend des résultats obtenus.

Développement professionnel et processus apprenant planifiés et dûment articulés s'inscrivent ainsi dans une démarche visant à durablement transformer les pratiques. Pour être efficace, il importe que cette démarche soit entreprise dans un climat de confiance et de collaboration, au sein d'un établissement qui se donne les moyens pour établir la pertinence des actions mises en œuvre.

Références

- Akrich, M., Callon, M. et Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction*. Paris : Presse des Mines.
- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris : P.U.F.
- Altrichter, H., Schley, W. et Schratz, M. (2010). *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck: Studienverlag.
- Altrichter, H. (2010): Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In: Müller, F.H., Eichenberger, A., Lüders, M. et Mayr, J. (Eds.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen* (pp. 17-34). Münster/ New York/München/Berlin: Waxmann.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978) *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Bouvier, A. (2001). *L'établissement scolaire apprenant*. Paris : Hachette.
- Caldwell, B.J. & Fullan, M. (1999). Change Forces: The Sequel, *Journal of Educational Change*, 1, pp. 205-200.
- Ekholm, M., Meyer, H., Meyer-Dohm, P., Schratz, M. & Strittmatter, A. (1996), *Wirksamkeit und Zukunft der Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen*. Abschlussbericht der Evaluationskommission. Düsseldorf: Concept-Verlag.
- Fischer, S. (2016). *Schulentwicklung: Bildungspolitische Wunschvorstellung oder pädagogische Realität?* Bern: Peter Lang.
- Gather Thurler, M. (2000a). *Innover au Coeur de l'établissement scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Gather Thurler, M. (2000b). L'innovation négociée : une porte étroite, *Revue française de pédagogie*, n°130, janvier-mars, pp. 29-43.
- Gather Thurler, M. (2019). La gestion des ressources humaines dans une perspective d'organisation apprenante, *Administration & Éducation*, 2019/3 N° 163, | pages 139-148.
- Gather Thurler, M. et Perrenoud, Ph. (1991). L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens ! In : Société Suisse de Recherche en Éducation (SSRE) (Coord.), *L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre ?* pp.75-92. Luzern: Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen.
- Gavard, F. (2020). *Nouvelle gouvernance scolaire. Impacts sur l'agir professionnel des enseignants*. Québec : Presses universitaires du Québec.
- Hall, G.E. & Hord, S.M. (2020). *Implementing Change. Patterns, Principles and Potholes*. Hoboken, NJ: Pearson.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. London: Routledge.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2020). Leading from the middle: its nature, origins and importance, *Journal of Professional Capital and Community*, Vol. 5 N°. 1, pp. 92-114.
- Keane, J. (2009). *The Life and Death of Democracy*. London: Simon & Schuster.

- Landert, C (1999). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen; Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme*. Chur: Rüegger.
- Lessard, C. et Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives : la mise en œuvre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lipowsky, F. (2010). *Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung*. In: Müller, F.H., Eichenberger, A., Lüders, M. et Mayr, J. (Eds.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen* (pp. 51-70). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten. Erfolgsverprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung, *Bildung und Erziehung*, 70 (2017) 4, pp. 379-399
- Mons, N. et Dupriez, V. (2010). Les politiques d'accountability. Responsabilisation et formation continue des enseignants, *Recherche & formation* 2010/3 (n° 65), p. 45-59.
- Naisbitt, J. (1984). *Megatrends*. London : Futura.
- Pelletier, G. (dir.). (2009). *La gouvernance en éducation : régulation et encadrement dans les politiques éducatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1999). Le pilotage négocié du changement dans les systèmes éducatifs. In J. Lurin et Ch. Nidegger, C. (dir.) (1999). *Expertise et décisions dans les politiques de l'enseignement*. Cahier n° 3 (pp. 88-103). Genève : Service de la recherche en éducation,
- Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation*, Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Schleicher, A. (2015, March 30). Implementing highly effective teacher policy and practice, *The 2015 International Summit on the Teaching Profession*, www.slideshare.net/OECD/EDU/
- Schratz, M. (1998). *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Entwicklung*. Weinheim und Basel Beltz Verlag.
- Stoll, L. & Louis, K.S. (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Berkshire: Open University Press.