Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 15 (1993)

Heft: 2

Artikel: Amener les enseignants vers une construction active du changement

Autor: Thurler, Monica Gather

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786339

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 10.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Amener les enseignants vers une construction active du changement[1]

Pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation

Monica Gather Thurler

Si le changement en éducation dépend de ce que les enseignants en pensent et en font, il faut les aider à le construire activement. A ce but, il convient à mettre en place, dans les établissements scolaires de préférence, des dispositifs interactifs, partant des pratiques des enseignants, les aidant à dépasser la culture de l'isolationnisme, et définissant très clairement les responsabilités et les rôles des divers acteurs concernés. Cet article commence par donner un bref résumé de l'état des expériences et réflexions dans le domaine de l'innovation scolaire, pour esquisser ensuite, sur la base des connaissances actuelles, une série de «recettes» pour une innovation réussie. Pour terminer, il insiste sur le rôle central des cadres, en particulier celui des inspecteurs et des chefs d'établissement, auxquels incombe, ensemble avec les diverses personnes ressources, la tâche d'aider un système à reconstruire une représentation de la réalité qui rend le changement possible et souhaitable.

Trente années d'expériences et réflexions faites dans le domaine de l'innovation scolaire nous permettent actuellement d'affronter le défi consistant à dépasser le niveau du constat d'échec ou de l'utopie, à construire un modèle relativement réaliste de «développement organisationnel», modèle suffisamment partagé reconnu, convaincant et stimulant pour que les chercheurs, les praticiens et les autorités scolaires y adhèrent.

Pour cette raison, j'ai choisi de me centrer sur l'affirmation suivante, à la fois simple et complexe: *le changement en éducation dépend de ce que les enseignants en pensent et en font,* et de la manière de laquelle ils parviennent à le construire activement. Le changement dépendra par conséquent des stratégies adoptées par les divers acteurs. Ces stratégies doivent, d'une part, favoriser le changement des attitudes et des pratiques des enseignants, et d'autre part améliorer le fonctionnement des lieux de travail – *les établissements* – dans lesquels ils collaborent et interagissent.

En effet, ceux dont l'une des tâches principales est de guider et d'orienter les élèves au cours de leur scolarité paraissent quelquefois curieusement peu enclins à réfléchir sur leur propre situation et leur propre devenir professionnel. Face à cette réalité, une inférence générale: ne faudrait-il pas inscrire davantage *dans la vie des établissements scolaires des plages de réflexion commune* autour de thèmes communs, parmi lesquels: le lien entre l'amélioration des pratiques pédagogiques au niveau de la classe et l'innovation scolaire en général; *l'enseignant en tant qu'apprenant;* l'établissement scolaire en tant que lieu de coopération et de concertation, et de *«culture interactionnelle»,* où l'objectif principal consiste à offrir un contexte optimal d'apprentissage à tous les élèves. Or, l'expérience montre que de tels lieux sont le résultat d'une *«professionnalisation interactive»* des enseignants.

I. Ce que nous savons de l'innovation

L'histoire de l'étude systématique des processus d'innovation scolaire s'articule en phases successives, caractérisées chacune par une façon dominante d'aborder les problèmes.

1.1. Des années '60 aux années '80: le temps des tâtonnements

Durant cette première phase, la tendance était avant tout de récolter des données pour mieux comprendre les divers phénomènes liés au changement en éducation et de chercher une méthode pour introduire les diverses réformes des structures et des disciplines. On observe ainsi une évolution dans les approches stratégiques de mise en œuvre et dans les tentatives de modélisation, allant du modèle de recherche, développement et diffusion (RDD) vers les modèles d'interaction sociale, puis de résolution de problèmes.

Ces modèles d'innovation étaient, de manière générale, insuffisamment nuancés pour permettre d'expliquer, encore moins de maîtriser, les processus de changement: trop extensifs, fragmentés, *normatifs,* ils manquaient souvent de fondements empiriques. Notamment, ces modèles avaient tendance à négliger quatre éléments majeurs:

- le changement est une *affaire systémique* à l'échelle d'une organisation;
- les caractéristiques des enseignants parvenant réellement à perfectionner leur maîtrise pédagogique et celle des écoles innovatrices *échappent* dans une large mesure à toute tentative de manipulation de l'extérieur;
- l'adoption intellectuelle d'un changement ne garantit aucunement sa mise en œuvre et son incorporation dans le système; *les enseignants adaptent l'idée et le principe à leurs attitudes de fond et adaptent leurs attitudes au projet.* Pour cette raison, tant l'idée centrale du projet que les attitudes se modifient dans le temps;

- les résultats empiriques montrent que la majorité des enseignants estiment qu'ils ont *légitimement le droit* de prendre des libertés avec les nouvelles directives de plans-cadres, afin de les adapter à la situation concrète de leur salle de classe.

Et finalement, ces modèles étaient sujets à une *contradiction fondamentale:* ils partaient de l'hypothèse qu'il suffit de provoquer de l'extérieur, soit par l'imposition, soit par la présentation séduisante, l'acceptation de nouvelles méthodes, objectifs et contenus, en supposant que les changements d'attitudes se mettront en place par la suite. Or, cette démarche se trouve en porte-à-faux par rapport aux nouvelles conceptions de l'action pédagogique, mettant davantage l'accent sur la création de situations d'apprentissages ouvertes en vue de former des personnalités autonomes.

Il convient même de se demander dans quelle mesure les dispositifs d'apprentissage de nos projets d'innovations centralisateurs ne constituent pas, en fin de compte, des *contre-modèles* par rapport aux nouvelles attitudes pédagogiques qu'on cherche à favoriser dans les classes.

Les derniers développements en date accordent par conséquent davantage d'importance *à la réalité des acteurs* (dans notre cas, les enseignants), qui sont considérés en tant que membres d'une entreprise dont le but principal consiste à favoriser des apprentissages et par conséquent le changement.

1.2. Les années 80–90: penser la signification du changement

L'orientation *«penser la signification du changement»* se construit sur quatre idées de base:

a. Organiser le bon sens: une affaire systémique

Selon la théorie du *«bon sens organisé»* (CDCC 8, 1988, Fullan, 1991), les gens d'école résisteraient moins au changement si les aspects sociaux de l'apprentissage, de la communication, de la négociation et de la coopération étaient mieux pris en considération, les amenant ainsi à *s'impliquer dans les divers processus,* sans risque d'échec, de perte d'identité et d'atteinte personnelle.

b. Partir de la réalité des principaux acteurs: les enseignants

Le changement en éducation est à organiser à partir du *fonctionnement* des diverses personnes-clés, et en particulier, de celui des enseignants. Il s'agit par conséquent de bien percevoir leur situation concrète, afin de comprendre que le changement n'est qu'un problème parmi tous ceux que les enseignants rencontrent dans leur réalité quotidienne. En règle générale, face à cette donnée, les stratégies d'innovation adoptées par les autorités scolaires et les conditions qu'elles créent sont souvent plus dissuasives que convaincantes. La résistance au changement n'a alors rien d'irrationnel, elle participe au contraire d'une logique de l'acteur qui, de son point de vue certes, pèse le pour et le contre. On sait par exemple que:

- la participation d'enseignants à l'élaboration de projets de réforme ne permet en aucun cas d'espérer que leurs collègues accepteront mieux le produit final;
- la formation continue telle qu'elle est conçue traditionnellement (participation tous azimuts à des cours de perfectionnement, que les thèmes soient proposés par les responsables ou par les enseignants eux-mêmes) s'avère largement inefficace et conduit, en fin de compte, à un gaspillage de temps et de moyens.

Penser et comprendre le sens du changement est, en fin de compte, une *expérience très subjective,* dans la mesure où les investissements et les bénéfices des uns et des autres dépendent de leur statut dans l'organisation, de leurs attentes, de leurs projets. Entre innovateurs et enseignants il y a souvent divergence. Ceux qui plaident en faveur du changement (autorités scolaires, chercheurs, didacticiens, militants, enseignants ayant directement participé à l'élaborations de nouvelles directives, de nouveaux plans d'études, etc.) en attendent certaines gratifications: pouvoir, formation personnelle, satisfaction narcissique, parfois nouveau statut professionnel. Ceux qui sont censés mettre le changement en œuvre dans les établissements et les classes sont, dans un premier temps, confrontés au coût des efforts nécessaires pour intégrer les nouvelles méthodes à leurs schémas de fonctionnement; on leur demande de déstabiliser et de reconstruire un système de travail constitué à travers de multiples tâtonnements et, parfois, de douloureuses expériences. C'est pourquoi les autorités ou les enseignants innovateurs, qui, en toute bonne foi, ont investi beaucoup d'énergie pour proposer des changements de structures ou de programmes, se trouvent étonnés lorsqu'ils se heurtent à la franche incompréhension ou même à l'hostilité de collègues qui préfèrent «bricoler» pour eux-mêmes!

c. Déterminer les lieux propices

Depuis les années '80, l'approche décentralisée, qui préconise la participation de l'établissement et des enseignants en tant qu'agents principaux de l'innovation, était considérée comme une condition préalable, étant donné que c'est à leur niveau que se produisent les effets pratiques des changements.

Or, il semblerait que récemment les avis soient plus différenciés et qu'on soit plutôt enclin à constater *que les deux approches, centralisées et décentralisées,* comportent des difficultés. Le changement centralisé se révèle inopérant, parce qu'il vise à standardiser les processus sans prendre en compte les besoins des enseignants; il n'est donc approprié que dans les cas où les objectifs sont très spécifiques. Le changement décentralisé est également problématique, parce que les équipes éducatives n'ont pas, en elles-mêmes, les capacités de le gérer: il leur manque pour la plupart une bonne structure organisationnelle, basée sur des objectifs communs et explicites, sur une capacité de collaboration, de résolution de problèmes et de gestion des conflits.

Aux obstacles majeurs qui empêchent la mise en place d'une telle structure (manque de temps, de formation, d'assistance technique des enseignants, résis-

tance, de la part des autorités et à tous les niveaux, à céder les privilèges traditionnels, etc.) s'ajoutent les difficultés provenant du fonctionnement des enseignants eux-mêmes, dont:

- la confusion entre leur satisfaction subjective (formation personnelle, nouveau flux motivationnel, dépassement des sentiments de «déprime» et de *burn-out*) et l'impact réel sur les pratiques;
- le manque de savoir-faire, amenant les responsables locaux à adopter les mêmes approches et stratégies normatives que pour les réformes de type centralisé;
- la tentation de fixer les mêmes objectifs que pour les réformes à large échelle (p.ex.: changement de structure et des contenus au lieu de meilleure culture de collaboration, etc.).

Il semble néanmoins que favoriser le changement au niveau de l'établissement reste une des approches les plus attrayantes, à condition de prendre en compte sa logique de fonctionnement propre. Ce qui amène au point suivant.

d. Offrir une assistance professionnelle adéquate

En effet, de nombreuses expériences mettent en évidence l'importance du soutien pédagogique professionnel dans les processus de changement entrepris par les enseignants. Le rôle des intervenants est clairement celui de facilitateurs du changement, capables non pas de trouver les réponses ou de résoudre les problèmes, mais d'aider à les poser et à mobiliser les acteurs du terrain pour les résoudre progressivement. Or, contrairement à ce que suggère parfois une interprétation rapide, il ne s'agit pas là de dynamique de groupe seulement, mais *d'un travail théorique et épistémologique fondamental.* Ce qui nous amène vers une perspective prometteuse pour l'avenir.

1.3. Les années 90: amener les enseignants vers une construction active du changement

Dans cette nouvelle perspective, animer un processus d'apprentissage institutionnel, ce n'est pas seulement aider les acteurs à se parler, à dépasser certaines querelles et certains stéréotypes qui rendent les relations inter-personnelles si difficiles. C'est aider un système à *reconstruire une représentation de la réalité* qui rende le changement possible et souhaitable. C'est reconnaître que la force d'un système vivant procède de sa diversité plus que de son uniformité, c'est permettre et encourager la mise en commun et la valorisation des expériences locales. Inséparable de la construction de l'Etat, l'école a quelque peine à imaginer que l'équité et la rationalité ne passent pas par l'uniformité. Selon que les systèmes scolaires sont nationaux, régionaux ou locaux, l'esprit centralisateur fait des ravages plus ou moins graves. L'alternative, et c'est là que les choses se compliquent, *ce n'est pas le «chacun pour soi».* Dans l'état actuel de la pédagogie, il est indispensable que chacun (maître ou établissement) puisse, par

moments, réinventer la poudre, suivre un cheminement que nul ne peut faire à sa place. Cela n'implique ni un splendide isolement, ni une complète autonomie sans souci de rendre des comptes, ni de faire la preuve que les solutions locales sont défendables.

Il est intéressant de constater que cette manière de concevoir le changement, en permettant et en encourageant la mise en commun et la valorisation des expériences locales, voire en définissant par préférence l'établissement en tant qu'unité d'approche, se trouve confirmée par toute une série de recherches empiriques récentes, parmi, lesquelles les études sur l'efficacité de l'enseignement.

1.4. Les études sur l'efficacité de l'enseignement

Sur la base de recherches menées sur très grande échelle, Rutter (1980), Haenisch (1986), Steffens et Bargel/1987/1988) et al. indiquent que dans les écoles «efficaces»:

1. Le corps enseignant ne se constitue pas de l'habituelle multitude de «combattants solitaires». *Les enseignants* parviennent à se consulter, de manière continue, sur les problèmes d'enseignement, et *ont atteint un consensus* en ce qui concerne certaines valeurs, certains objectifs, certaines «règles de conduite générales», telles que par ex. la discipline. Ce type d'écoles se distingue par une *meilleure communication et coopération des enseignants.*

2. *Les directeurs sont des initiateurs optimistes;* ils définissent clairement les objectifs, organisent les échanges et veillent à l'exécution des décisions prises, sont ouverts à de nouvelles idées, maintiennent un contact étroit avec les enseignants, les encouragent, ouvrent l'école vers l'extérieur, collaborent étroitement avec les parents.

3. *La relation entre enseignants et élèves est positive,* caractérisée par l'engagement pédagogique et la responsabilité de l'enseignant face à la réussite de *tous* les élèves, et avant tout des élèves les plus faibles.

4. *L'enseignement est orienté selon les besoins des élèves.* Dans ce type d'écoles, les enseignants prennent les élèves au sérieux, leur font confiance, tiennent compte de leurs besoins et intérêts personnels, sont prêts aux entretiens personnels et encouragent les élèves à agir de manière coopérative et autonome.

5. *L'enseignement vise l'activation de l'élève.* Ce dernier est responsable de son propre apprentissage, participe à la définition des objectifs, du matériel, des situations, des méthodes, et planifie même le rythme de son apprentissage. L'enseignant, pour sa part, joue le rôle de personne-ressource, il est moins centré sur l'enseignement que sur les élèves et leur construction des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Dans ces écoles, il y a *moins d'enseignement et plus d'apprentissages.*

6. L'orientation selon les besoins des élèves ne signifie cependant pas abaissement des exigences et moindres performances, bien au contraire: dans ce type d'école, on défend *des standards de performance élevés, clairs et explicites.* Ces derniers ne sont toutefois pas imposés de manière rigide, mais au contraire *négociés, reconnus et acceptés par tous.*

7. Le style d'enseignement vise à *prendre en compte les potentialités de chaque élève,* à donner des renforcements positifs, à créer la transparence (objectifs à atteindre, contenus et modes de travail, critères de réussite, etc.)

8. On pratique une *évaluation diagnostique et formative.* Le statut de l'erreur est différent, celle-ci est utilisée pour aider les élèves à progresser dans leurs apprentissages. L'évaluation est essentiellement utilisée pour guider l'instruction et réguler les apprentissages. A cette fin, on utilise peu de tests conventionnels, toute observation, toute production d'élève est prétexte d'évaluation.

9. Outre la discipline et l'ordre, on trouve deux autres caractéristiques importantes: *confiance et bien-être.* Tant les élèves, que les enseignants et les parents s'identifient *à leur* école.

10. Les enseignants établissent des *rapports étroits avec les parents,* qui sont *impliqués* dans l'organisation de la vie scolaire.

11. Il a été établi un *juste équilibre entre autogestion et pouvoir central,* entre l'autonomie de l'établissement et le soutien de ses efforts pédagogiques par les autorités scolaires.

Bien entendu, de tels indicateurs supposent que la formation soit définie en tant que développement vers l'autonomie et l'humanisme, vers la capacité d'auto-détermination, ainsi que vers la prise de responsabilité sociale et solidarité. Du coup, ces objectifs s'avéreront inévitablement incompatibles avec certaines structures pré-démocratiques de notre administration centralisatrice des écoles, avec certaines égoïsmes anti-sociaux de notre système sélectif et non égalitaire, ou encore avec l'asymétrie des processus d'interaction et d'apprentissage dans la gestion de nos écoles, qui se répercute depuis le sommet jusque dans nos salles de classe.

1.5. Les responsabilités de l'enseignant aujourd'hui

Il est toujours fascinant de constater à quel point les membres d'un corps de métier formés selon des principes communs, censés appliquer les mêmes règlements et qui appartiennent à une culture identique, se comportent souvent très différemment: les uns fixent des objectifs de base et opèrent très librement des choix dans la matière imposée; les autres s'y tiennent très étroitement et procèdent méthodiquement en suivant un chapitre après l'autre dans le manuel. Les uns pratiquent l'enseignement magistral, les autres alternent sans complexes les diverses approches didactiques. Les uns participent joyeusement et courageusement à des projets de réforme, les autres persistent dans des attitudes de défense conservatrices ou se complaisent dans leurs routines. Les uns se mettent à disposition pour les groupes de travail ou les tâches administratives, les autres n'ont jamais de temps pour rien. Les uns participent aux groupements des parents, les autres réussissent à échapper durant des années à l'organisation d'une seule soirée pour parents. Les uns se jettent sur toute occasion de se perfectionner, les autres attendent d'être contraints de participer à des cours obligatoires. Les uns participent à des groupements subversifs cherchant à modifier radicalement les lois scolaires, alors que les autres assistent à des

conférences sur les défis de l'avenir face à notre système de l'éducation, rentrent chez eux et oublient tranquillement tout ce qu'ils ont entendu.

Peut-on encore parler d'un corps de métier là où il manque visiblement une éthique professionnelle commune?

«Les enseignants sont des individualistes invétérés!»: voici une explication qu'on entend souvent à ce sujet. Une autre est de dire que de toute manière, il s'agit d'un métier impossible, qui réunit forcément de bons et de mauvais professionnels, ou bien des gens avec plus ou moins de talent, de vocation.

Mais au fond, ni l'une ni l'autre de ces explications ne justifie ces disparités, qui persistent en dépit des formations et règlements conçus dans un but unificateur. Se pourrait-il que la question soit mal posée? Se peut-il qu'enseigner ne soit pas une véritable profession, qu'il s'agisse simplement d'une fonction exercée par des bricoleurs plus ou moins doués? Que les écoles se réduisent en fin de compte à des endroits de fortune où se croisent des artisans individualistes qui ne peuvent point être comparés sur la base de critères communs, parce que, de toute manière, ils ont parcouru et continuent à parcourir des processus de socialisation très différents?

Ma thèse est ici la suivante: *l'interprétation si différente des tâches, et le comportement tout aussi différent qui en découle, sont en grande partie le résultat des représentations subjectives et divergentes des enseignants concernant leurs responsabilités.* En effet, si l'on jette un coup d'œil sur la liste des diverses tâches de l'enseignant, telles qu'elles ont été définies depuis l'introduction de l'école obligatoire jusqu'à nos jours, on reste songeur.

Leur cahier des charges ne comprend-il pas, parmi d'autres, les tâches suivantes: former chez les futurs adultes l'attitude civique, religieuse et patriotique; préparer les jeunes à leur future insertion dans la vie professionnelle; prendre en compte les besoins et les potentialités individuelles des élèves, afin de les développer dans les trois domaines: savoir, savoir-faire, savoir-être; qualifier les élèves en vue du degré scolaire suivant; offrir un enseignement efficace garantissant le succès à tous les élèves; contribuer à l'égalité des chances; impliquer et soutenir les parents; participer activement au développement et à la vie de la communauté scolaire; etc. (liste à compléter en fonction de l'évolution sociale et des mentalités du moment et y ajouter, à la fin: *innover...).*

Quelle multitude de tâches, dont chacune pourra aisément s'interpréter de dix manières contradictoires tant par les élèves que par les enseignants, les parents, les autorités scolaires et les autres personnes-clés de la communauté scolaire.

Pour faire face à cette *inflation de rôles,* qui menace leur identité professionnelle, les enseignants peuvent adopter divers comportements. En voici trois, décrits par Strittmatter (1991) et que je cite certes dans un but provocateur, alors qu'il y en a d'autres, plus ou moins adéquats:

- tenter de relever le défi et de jouer tous les rôles à la fois, à l'instar d'un *James Bond pédagogique,* honnête et consciencieux. Il y a de fortes chances que ceux qui s'y aventurent ne vivent pas assez longtemps pour profiter de leur retraite, à l'exception de ceux qui décident de quitter l'enseignement pour un métier plus «honnête»;

- accepter ce cahier de charge exorbitant, sans pour autant le prendre top au sérieux. Comme il se doit pour de *«bons fonctionnaires»,* ces enseignants-là se contenteront de faire leur devoir de manière «satisfaisante», se tiendront au «principe de réalité». Eux-mêmes et leurs élèves ne trouveront pas cela très extraordinaire, mais ils arriveront probablement sans trop de problèmes à leur retraite, et ceci d'autant plus facilement qu'ils auront su développer des loisirs plaisants, soit dans la politique locale, soit en tant que membre actif du chœur de la paroisse, ou comme vice-président du club de tennis;
- une troisième variante consiste à se comporter comme un *opportuniste-cynique* bon teint: choisir très consciemment une ou deux des tâches, pour lesquelles on s'implique totalement, en éliminant courageusement les autres. Le fait qu'on se met en quelque sorte hors la loi, en ignorant des exigences inscrites dans les règlements, est camouflé de manière adroite, voire même subversive: on évite de rendre des comptes, on fait «comme si», on laisse les autres faire les choses désagréables, on se protège grâce à des performances de pointe dans d'autres domaines, qui conviennent mieux (p.ex. en tant que rédacteur en chef du journal local ou en tant que sportif de pointe). Bien entendu, c'est un peu «tangent» et le risque d'être attrapé existe. Et c'est aussi peu équitable envers les autres collègues, certains parents et élèves. Mais tant pis pour eux: ils ont joué de malchance, en tombant juste sur cet enseignant-là qui poursuit d'autres priorités que les leurs;

Sans doute pensez-vous comme moi que de tels choix ne sont pas très constructifs, tout en reconnaissant qu'il n'existe pas de solution simple et satisfaisante pour échapper à cette inflation des rôles et pour parvenir à une identité professionnelle qui soit à la fois honnête, compétente et qui permette de contribuer à une école innovatrice.

Dans la lignée de l'évolution des discours autour de la gestion de l'innovation pédagogique, il serait en effet plus intéressant de se poser la question suivante: *Comment amener les enseignants, en tant que membres d'un système social, à construire leurs représentations, savoirs, savoir-faire, comment les amener à capitaliser et à théoriser l'expérience, à l'échelle des établissements d'abord, et ensuite dans l'organisation scolaire plus vaste?* Considérer l'innovation de ce point de vue, amène à envisager une série de solutions:

1. L'enseignant cessera de se centrer avant tout sur l'atteinte des objectifs, mais cherchera d'abord à *mettre en place de bons dispositifs d'apprentissage.* La responsabilité est ainsi déplacée du produit au processus, la maîtrise pédagogique est redéfinie en priorité en tant que «capacité de mise à disposition de conditions d'apprentissage favorables». Au lieu de suivre aveuglément les prescriptions du plan d'étude, l'enseignant cherchera à mettre en place les arrangements didactiques nécessaires (pédagogie de maîtrise) et adaptés aux besoins et possibilités de chaque élève, en lui offrant les conditions optimales de régulation, et en abaissant ou rehaussant les objectifs indiqués dans le plan d'études.

2. Dans les domaines limites, dans lesquels il est impossible, soit de prétendre à la réussite, soit de tout simplement déléguer la responsabilité, il faut négocier. La ligne de conduite consiste ici à ne plus prétendre que de tels

dilemmes peuvent être résolus seuls, mais de négocier avec les parents, les collègues, les autorités et, enfin, avec les élèves, afin de trouver des solutions qui seront appliquées et vérifiées dans un temps défini. Cette *attitude «contractuelle»* signifie que les enseignants ne se sentent plus les seuls responsables de l'application des règlements, mais viseront plutôt à négocier de manière équitable des contrats pédagogiques, à développer et à expérimenter des solutions adaptées au contexte. Ceci n'est possible que dans un système où les règlements se limitent à des exigences réalistes et réalisables.

3. Toute responsabilité pédagogique est perçue en tant que tâche et performance de *l'ensemble* du corps enseignant entier d'un établissement. Ceci signifie bien évidemment qu'il faut sacrifier une part de sa liberté individuelle, alors que la définition d'objectifs collectifs et de lignes de conduite communes amène une autre liberté, grâce au vécu de soutien. Il s'agit par conséquent d'amener les établissements à davantage de *prise de responsabilité, et de solidarité collective.*

Ces trois solutions – on peut certes en imaginer d'autres – devraient avant tout amener les enseignants vers une nouvelle conception de l'apprentissage. Puis les sortir de leur isolement et les motiver à améliorer leurs pratiques, en *appliquant l'idée d'apprentissage à l'organisation scolaire elle-même:* c'est en effet une manière d'affronter la problématique de l'innovation d'une part, et de l'autre, de prendre en compte l'évolution sociale à un niveau plus vaste:

- la prise de distance de la nouvelle génération face aux formes traditionnelles de formation, en vue d'une meilleure auto-gestion des apprentissages en fonction des besoins et styles cognitifs personnels;
- la nécessité d'amener cette nouvelle génération à dépasser les attitudes opportunistes qui se manifestent dès qu'il s'agit d'obtenir les diplômes nécessaires en vue d'une future carrière professionnelle, opportunisme étroitement lié aux pratiques d'évaluation et de sélection traditionnelles;
- le besoin de trouver un terrain d'entente entre trois objectifs jusqu'alors antinomiques: efficacité, autonomie et coopération (voire coordination).

Il me semble que nos connaissances actuelles en matière de gestion de l'innovation, de même que celles concernant les processus de socialisation des enseignants, nous permettent aujourd'hui de construire un modèle relativement réaliste de «développement organisationnel», permettant d'une part de favoriser le changement des attitudes et des pratiques des enseignants en vue d'une amélioration de la qualité de l'enseignement, d'autre part d'améliorer le fonctionnement de l'établissement dans lequel ils collaborent et interagissent.

La question qui se pose immédiatement est alors la suivante: à quelles conditions les établissements parviennent-ils à introduire des changements significatifs des pratiques et à mettre l'enseignant, en tant qu'apprenant, au centre des préoccupations? En bref: *comment améliorer la qualité des enseignants?* Le chapitre suivant tente de donner une réponse à cette question, sous forme de cinq recettes issues d'expériences menées sur le terrain [2].

II. Cinq recettes pour une innovation scolaire réussie

Avant de donner ces cinq recettes, une prémisse: au centre se trouve la *signification* que les enseignants attribuent au changement; n'importe quelle innovation, n'importe quelle modification des pratiques ne deviendront opérantes qu'à condition que les enseignants parviennent à y croire, veuillent y collaborer, soient capables de s'y identifier.

Recette n° 1: Prendre en compte des pratiques, besoins, intérêts, problèmes et rêves des enseignants

Les enseignants ne seront prêts à participer à la rénovation des pratiques que s'ils en profitent eux-mêmes, si cela les aide à résoudre leurs difficultés quotidiennes, si cela correspond à leurs intérêts et les aide à sortir de leurs impasses. Ils ne seront prêts à collaborer avec leurs collègues qu'à condition que cela leur *serve* d'avoir des collègues: il faut donc qu'ils puissent *faire l'expérience* que plusieurs têtes réfléchissent mieux qu'une seule, qu'ils parviennent ainsi à mieux comprendre le problème, à trouver des solutions plus variées. Mais ils ne s'agit pas seulement pour eux de parvenir à résoudre leurs problèmes. Car beaucoup d'enseignants ont aussi des idéaux, des rêves. Ils n'ont pas choisi cette profession seulement pour gagner de l'argent confortablement. Pour cette raison, tout projet d'innovation doit à la fois viser à aider les enseignants à *résoudre leurs problèmes* et, en même temps, à *réaliser une petite partie de leurs rêves.*

Recette n° 2: Amener les enseignants à utiliser les solutions déjà existantes

En leur facilitant l'accès aux solutions existantes, on évite aux enseignants d'investir inutilement de l'énergie, de continuellement «réinventer la roue». Bien que les réponses trouvées ailleurs ne soient pas nécessairement utilisables dans l'immédiat, elles peuvent tout de même servir, quitte à les adapter, modifier, repenser. Voici quelques solutions déjà existantes et permettant d'avancer:

- *individualisation active.* Ce concept implique l'idée de prendre en compte les différences individuelles entre les élèves et d'y adapter les contenus et les méthodes d'enseignement. Ce dernier est conçu comme une activité à laquelle élèves et enseignants collaborent sur un pied d'égalité, s'impliquant mutuellement dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. L'accent est mis sur l'activité et sur le retour de l'information immédiate plutôt que sur le contrôle écrit et, de ce fait, sur les arrangements didactiques ouverts, encourageant tant l'enseignant que les élèves à constamment développer de nouvelles stratégies pour résoudre les problèmes qui apparaissent.

- *autonomie et coopération.* L'expérience montre que mettre en valeur l'autonomie personnelle développe en même temps chez les enfants le respect de l'autonomie d'autrui. Il convient par conséquent de mettre les enfants constamment dans des situations qui exigent la coopération aussi bien dans les processus d'apprentissage que dans la prise de conscience des règles de comportement permettant le bon fonctionnement d'un groupe, qu'il s'agisse d'un groupe d'élèves en particulier ou de toutes les activités concernant la gestion de l'école proprement dite.
- *une bonne relation enseignant-élève.* En effet, celle-ci est indispensable pour pouvoir organiser le travail de la classe selon les principes d'individualisation active évoqués plus haut, d'amener les élèves à collaborer en petits groupes, ou de travailler seuls, sur des contenus et des rythmes souvent très divers. Cette manière de procéder requiert une grande capacité d'organisation de l'enseignant qui doit éviter de se laisser trop absorber par les problèmes d'ordre et de discipline. La manière dont il parvient à établir les relations avec ses élèves (et par la suite avec les parents de ses élèves) sera souvent un élément décisif du succès ou de l'échec d'une innovation.
- *les groupes d'âges différents.* Ceux-ci offrent davantage de possibilités de développement sur le plan social et affectif, permettent aux enfants de s'instruire plus facilement au contact des autres, à cause des différences de développement entre les enfants. Ils permettent également de mieux assurer la continuité du développement, d'éviter les sentiments de réussite ou d'échec de fin d'année, en supprimant le lien établi entre les objectifs annuels et «l'année scolaire» et en offrant ainsi aux élèves des possibilités de transfert deux à trois fois par année; c'est un moyen de dépasser les réussites ou échecs en fin d'année.
- *évaluation continue des progrès et du développement.* En mettant en pratique des objectifs tels que «différenciation», «autonomie et coopération», seule une évaluation formative continue permettra à l'enseignant de faire face à la complexité de la situation et garantira un travail à la fois efficace et détendu.

Recette n° 3: Le souci de la méthode

Les enseignants apprennent lorsqu'ils s'en donnent le droit et les moyens, lorsqu'ils s'organisent pour formuler et résoudre les problèmes, inventorier les hypothèses, ne pas touner en rond, identifier les variables changeables... Voici les démarches concrètes qui y amènent:

- accepter le *caractère provisoire et inachevé* des programmes, des didactiques, des structures;
- abandonner l'esprit de système et le mythe de la réforme définitive, substituer le *tâtonnement concerté* aux directives et recettes venues d'en haut;
- *accepter les limites* de la connaissance de l'apprenant et de l'apprentissage, reconnaître les impasses et les impuissances de toute action pédagogique, refuser la pensée magique, se dégager des mécanismes défensifs et des effets de façade;

- travailler *méthodiquement,* ne pas s'attaquer au point suivant, avant que le premier soit réalisé;
- ne pas perdre de vue *l'ensemble des paramètres et le caractère systémique* des problèmes. Le soutien pédagogique ne dispense pas d'une réflexion sur les programmes, les problèmes d'immigration ne font pas disparaître l'échec scolaire traditionnel, la discussion des grilles horaires laisse entière la question du rapport pédagogique et des didactiques;
- se donner des *objectifs concrets et réalisables* dans un temps donné, vérifier que chaque participant ait bien compris l'objectif fixé;
- *bien définir les étapes et les mesures:* qu'est-ce qu'on fait, en quel ordre, qui participe, quelles sont les tâches assignées. Ne pas oublier que les participants ont d'autres choses à faire à côté du projet;
- accepter de se prendre et d'être pris comme un *objet d'analyse* et de théorisation, que les règlements et les pratiques, les représentations et les attitudes soient décrites, expliquées plutôt que jugées;
- ne pas oublier *l'auto-évaluation,* en tant qu'«ange gardien du processus»: est-ce que les choses se passent comme nous le pensions? Quels sont les premiers résultats? Avons-nous atteint les objectifs fixés, ou se sont-ils modifiés entre-temps? Qu'avons-nous accompli, exactement?

Afin de pouvoir systématiquement capter l'évolution du processus, il faut dès le début prévoir dans la planification les moments et moyens d'auto-évaluation permettant aux participants de constater les effets de leur démarche.

Recette nº 4: Définir le champ de l'innovation aussi largement que possible

Une *vraie* rénovation des pratiques va toujours au-delà du problème défini. Par exemple, l'introduction de nouvelles formes et méthodes d'évaluation exige du temps, afin que les enseignants puissent discuter ensemble en ce qui concerne les possibilités concrètes, les difficultés et succès rencontrés. Elles nécessitent aussi du temps afin que ces mêmes enseignants parviennent à développer les instruments adéquats, à impliquer les parents dans les nouvelles procédures d'évaluation, à les informer et à tenir compte de leurs besoins.

En cherchant à modifier les pratiques d'évaluation, on est ainsi obligé d'organiser des activités dans trois domaines:

- l'organisation didactique de l'enseignement: l'évaluation formative implique un enseignement différencié;
- la collaboration entre les enseignants, pour réfléchir ensemble aux objectifs de l'enseignement, pour développer de nouveaux instruments, etc.
- le contact entre parents et enseignants.

Recette nº 5: Prévoir les conditions de travail (budget, temps, formes de travail etc.) nécessaires permettant la réalisation des quatre recettes précédentes

En règle générale, le premier pas consiste à créer les conditions de travail nécessaires: budget, temps, formes de travail, etc. Et cela vaut autant pour les projets d'innovation au niveau cantonal que local. Même au niveau cantonal, il convient de tenir compte des impasses, des besoins, des rêves des enseignants et de se créer des représentations communes pour savoir où on va.

III. Le nouveau rôle des cadres

(directeurs d'établissement, inspecteurs, formateurs)

Toutes les expériences et analyses dans le domaine de l'innovation scolaire insistent sur le rôle central des cadres, en particulier celui des inspecteurs et des chefs d'établissement, qui ont, davantage que les autres, le pouvoir d'infléchir le fonctionnement vers plus de responsabilité et de participation de tous.

Elles mettent en évidence une série de caractéristiques des cadres impliqués dans des projets d'innovation réussis: outre la capacité de direction administrative et les compétences pédagogiques, est nommée avant tout la volonté prononcée de ces personnes de mettre à disposition des enseignants un espace de liberté, de les encourager au tâtonnement et à une attitude expérimentale. Ces personnes manifestent ouvertement leur estime face au travail que les enseignants ont fourni, encouragent la discussion et consacrent beaucoup de leur temps aux contacts personnels – formels et informels – avec chaque enseignant. Elles cherchent à créer un climat collégial, empreint de confiance (Perrenoud, 1991).

En somme, il s'agit de considérer ces cadres comme des personnes clés, ou encore, comme des «portiers de l'innovation», en les amenant à prendre conscience de ces qualités et que les développer permettrait d'accélérer et d'améliorer les processus d'innovation. En effet:

- leur *attitude face au changement* et leur valorisation de la capacité innovatrice du collège d'enseignants les encouragera à s'attaquer aux innovations;
- ils doivent *soutenir activement* les enseignants *et fonctionner en tant que modèle* – en déchargeant les personnes centrales et en assumant ouvertement les responsabilités, tant sur le plan interne qu'externe;
- ils doivent également utiliser leur influence pour *obtenir les ressources nécessaires* (cf. recette 5);
- les enseignants doivent être convaincus que leurs supérieurs *cautionnent* leur travail. Lorsque ce soutien fait défaut, la légitimation du changement s'effrite, ce qui renforce du coup la méfiance des indécis et sceptiques face aux collègues actifs;
- en sens inverse, les cadres ne peuvent favoriser des innovations que si les enseignants acceptent leur style de direction. Dans tous les cas, les *innova-*

tions imposées et non négociées par les supérieurs sont vouées à l'échec: le changement restera formel, ne sera pas accepté par les enseignants et n'amènera pas au changement visé des attitudes.

Il ne suffit en aucun cas de changer les structures, de donner davantage de pouvoirs aux établissements et aux circonscriptions, de leur accorder des ressources budgétaires propres et d'attendre de manière confiante que les acteurs «apprennent» le bon usage de cette liberté, les savoir-faire et les modèles conceptuels nécessaires. Il faut un minimum de préparation pour que ce fonctionnement puisse s'instaurer, et il faut savoir comment choisir et former les cadres pour une gestion plus décentralisée et participative. Perrenoud (1991) propose ici de conjuguer plusieurs mécanismes:

- *susciter les vocations,* en accordant davantage d'importance aux personnes manifestant l'envie de changer l'école qu'à celles qui souhaitent accéder à ces fonctions par ambition et besoin de renouvellement;
- *aller chercher des gens intéressants* plutôt que de s'en remettre au hasard, autrement dit aux candidatures spontanées;
- donner aux enseignants un *droit de regard* sur les nominations individuelles, le problème de la relève, la définition du profil, des attentes des uns et des autres, en posant ouvertement ces questions à l'intérieur des établissements, au lieu de seulement les régler au niveau des directions;
- ne choisir que des personnes aptes à renforcer le modèle de fonctionnement: des *personnes capables de négocier, d'animer,* d'écouter, d'impliquer, prêtes à prendre des risques calculés pour trouver des équilibres entre les différentes tendances, entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement, entre les parents et les gens d'école, etc.;
- accepter de nommer des gens peu commodes, avec une *forte personnalité* et donc parfois un sale caractère, qui ne sont pas dociles, qui s'identifieront à leur établissement ou à leur circonscription, qui compliqueront donc de temps en temps la vie des directions générales;
- faciliter les transitions et l'entrée en fonction, en offrant un *soutien substantiel* aux nouveaux dirigeants au cours de leur première année de fonctionnement;
- favoriser une *formation initiale et continue sur mesure,* partant d'abord d'une réflexion sur la pratique, d'études de cas, afin de parvenir à une mise à distance, à la recherche de régularités, de schémas, d'instruments à partir de l'expérience, etc.;
- développer et diffuser une *culture professionnelle explicite:* sans imposer une norme, émettre des messages clairs quant à l'animation des circonscriptions ou des établissements, en favorisant une réflexion régulière sur l'exercice de l'autorité et de l'animation dans les établissements.

Pour conclure, j'ajouterais un dernier point à cette liste que voici:

- *éviter de tourner en rond,* en resserrant les liens entre la pratique et la recherche, en faisant appel à des personnes ressources, à des facilitateurs du changement.

Soulignons toutefois ici que la tâche de ces personnes ressources ne consiste pas à trouver les réponses ou à résoudre seules les problèmes, mais à aider à les poser et à mobiliser les acteurs du terrain pour les traiter progressivement. Contrairement à ce que suggère parfois une interprétation rapide, il ne s'agit pas là de dynamique de groupe seulement, mais d'un travail théorique et épistémologique fondamental. Animer un processus d'apprentissage institutionnel, ce n'est pas seulement aider les acteurs à se parler, à dépasser certaines querelles et certains stéréotypes qui rendent les relations interpersonnelles difficiles. C'est *aider un système à reconstruire une représentation de la réalité* qui rend le changement possible et souhaitable. Les psychosociologues qui interviennent dans les entreprises et certaines administrations ne font pas autre chose que d'aider à la fabrication de représentations nouvelles acceptables par les divers acteurs, ensemble et séparément. Pour cela, il faut une solide formation théorique, un bagage et une expérience de recherche, peut-être de formation.

Dans l'actuelle division du travail en sciences humaines, seuls des spécialistes – formateurs et chercheurs orientés vers l'intervention psychosociologique – peuvent faire ce travail. En fin de compte, c'est une facette comme une autre du rôle professionnel, que tous ces spécialistes ne sont pas obligés d'assumer – tous n'en ont pas le goût ou les moyens – mais qui devrait faire l'objet d'une réflexion méthodologique, épistémologique et théorique commune entre les institutions scientifiques, les associations de chercheurs et les représentants de la pratique.

Notes

[1] Texte remanié d'une conférence donnée durant le séminaire structurant pour la formation des responsables des équipes d'IUFM du Pôle inter-régional du Sud-Est, Lyon, 26–28 mars 1991. Ces éléments seront développés dans une thèse de doctorat en cours, sous le titre: *L'établissement scolaire: un lieu privilégie pour donner du sens au changement* (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève).

[2] Expériences menées dans le cadre du réseau des «écoles de contact» du Projet CDCC 8 «Innovation dans l'enseignement primaire» du Conseil de l'Europe, 1982–88.

Bibliographie

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

Fullan, M. et Stiegelbauer, S. (1991): *The New Meaning of Change,* Second Edition. Teachers College Press, Columbia University, New York and London (à paraître).

Gather Thurler, M. et Kopmels, D. (1988): *Innovation dans l'enseignement primaire. Idées maîtresses du rapport final du projet 8 du Conseil de l'Europe,* Berne, CDIP.

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: *Actes du Congrès 1990 de la Société suisse de recherche en éducation, «L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre?»,* Zentralschweizerische Beratungsdienst für Schulfragen, Luzern.

Haenisch, H. (1986): Gute und schlechte Schulen im Spiegel der empirischen Schulforschung. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 7–8, pp. 19–23.
Hubermann, M. (1973): *Comment s'opèrent les changements en éducation,* Paris/Genève: UNESCO/BIE.
Huberman, M. (1983): Répertoires, recettes et vie de classe: Comment les enseignants utilisent l'information, in: *Education et Recherche,* 5, 1, 157–177.
Huberman, M. (1990): The Social Context of Instruction in School, Article présenté au symposium «Tensions in Teachers' Culture, Career and Context», aux *American Educational Research Association Annual Meetings,* Boston. Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
Kopmels, D. (1991): *Was sorgt für Erfolg in Schulentwicklung? Rezepte für erfolgreiche Schulentwicklung.* Vortrag an der Tagung «Schülerbeurteilung und Schulentwicklung» vor der Liechtensteinischen Primarlehrerschaft, Ruggell.
Lieberman, A. (Ed.) (1986): *Rethinking School improvement – Research, Craft and Concept,* New York and London: Teachers College Press.
Little, J.W. (1987): Teachers as Colleagues, in: Richardson-Hoehler (Ed.): *Educators' Handbook,* New York: Longman,
Perrenoud, Ph. (1983): La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage, in: *Education et Recherche,* nº 2, pp. 198–212.
Perrenoud, Ph. (1991): *Choisir et former des cadres pour un système éducatif plus décentralisé et participatif.* Service de Recherche Sociologique, Genève.
Perrenoud, Ph. et Montandon, Cl. (Ed.) (1988): *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs,* Lausanne, Réalités sociales.
Reid, K., Hopkins, D. et Holly P. (1987): *Towards the Effective School: The problems and some solutions.* Basil Blackwell.
Rosenholtz, S.J. (1985): Effective Schools: Interpreting the Evidence. In: *American Journal of Education,* pp. 352–388.
Rutter, M., Maugham, B., et al. (1979): *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children.* Cambridge, MA: University Press.
Steffens, U. et Bargel, T. (Ed.) (1987/88): *Beiträge aus dem Arbeitskreis «Qualität von Schule»,* Hefte 1–4. Wiesbaden und Konstanz.
Srittmatter, A. (1988): Schulreform als gemeinsamen Lernprozess gestalten, in: *Schweizer Lehrerzeitung,* Nr. 19, 1988.
Strittmatter, A. (1991): *Über die Verantwortlichkeiten im Lehrerberuf.* Vortrag an der Tagung «Schülerbeurteilung und Schulentwicklung» vor der Liechtensteinischen Primarlehrerschaft, Ruggell.
Wenzel, H. Weseman, M. Bohnsack, F. (Ed.) (1990): *Schulinterne Lehrerfortbildung. Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung.* Studien zur Schulpädagogik und Didaktik. Band 4. Reihe Pädagogik. Basel, Beltz Verlag.

Schulentwicklung als aktiver Konstruktionsprozess mit Lehrern – für ein neues Konzept der Schulinnovation

Zusammenfassung

Falls es wahr ist, dass Schulinnovation davon abhängt, was Lehrer denken und tun, dann gilt es, diese gemeinsam und aktiv mit ihnen zu gestalten. In dieser Absicht sind vor allem in Schulhäusern interaktive Arbeitsmethoden einzuset-

zen, die von der Praxis der Lehrer ausgehen, diesen helfen, ihre Einzelkämpferkultur zu überwinden, und dazu beitragen, dass die Verantwortlichkeiten und Rollen aller Handelnden klar bestimmt werden. Dieser Artikel beginnt mit einem kurzen Überblick des heutigen Forschungsstands im Bereich Schulentwicklung und formuliert anschliessend eine Reihe von erfolgversprechenden «Rezepten». Abschliessend wird noch auf die zentrale Rolle der Kader, vor allem der Inspektoren und der Schulleiter hingewiesen, die darin besteht, innerhalb ihres Schulbereichs ein ausreichendes Problembewusstsein zu schaffen, damit Innovation von allen Beteiligten als machbar und wünschenswert empfunden wird.

How to bring teachers to an active construction of change – towards new ways of implementing school innovation

Summary

If it is really true that educational change depends upon what teachers think and do about it, they have to be assisted in constructing it actively. It is therefore convenient to establish, preferably inside the schools, interactive working methods which take in account the teachers' practices, help them to overcome isolation, and to define very precisely everyone's responsabilities and roles. This paper begins with a short overview of the actual state of school innovation research, goes on by suggesting a serie of «recipes» for effective school development and insists, at the end, on the central role played by inspectors and headteachers, who are able to create, inside their school, sufficient awareness of the existing problems, in order to make educational change possible and desirable.