

Les chefs¹ d'établissement peuvent-ils faire évoluer l'organisation du travail et les pratiques pédagogiques?

Olivier **Perrenoud**
Haute école pédagogique du canton de Vaud

Can school principals effect positive
changes in work organization and teaching practices?

Résumé

Le présent article propose des éléments de réflexion à propos de l'influence des chefs d'établissements sur les pratiques pédagogiques et sur l'organisation du travail des enseignants. S'appuyant sur des entretiens auprès de huit chefs d'établissement, le texte interpelle l'évolution du rôle des chefs d'établissement. Il identifie quatre dimensions principales qui constituent le leadership pédagogique au sein des établissements scolaires de Suisse romande à la recherche d'une plus grande efficacité.

Mots-clés

Chef d'établissement, leadership pédagogique, organisation du travail

Abstract

This article proposes elements of reflection about the influence of the head teachers on the educational practices and on the organization of the work of the teachers.

Based on interviews with eight head teachers, the text questions the evolution of the role of the head teachers and identifies four main dimensions which establishes the educational leadership within the schools of western Switzerland that are aim for an improved efficiency.

Keywords

Head teacher, school leadership, work organization

En Suisse romande, de nombreux changements dans la gouvernance des écoles publiques et dans les rapports entre les directions et les enseignants au sein des établissements scolaires se mettent en place depuis une dizaine d'années. Bien que les établissements soient encadrés par une série de prescriptions, le pilotage de l'organisation et des dispositifs pédagogiques sont du ressort des établissements, à l'intérieur desquels les équipes de directions deviennent le facteur principal de la qualité des prestations dispensées. Comme le relève Matringe (2012), il est ainsi de plus en plus « demandé aux chefs d'établissement de s'engager dans une action plus directe sur les pratiques pédagogiques » (p. 40). Cet engagement peut se lire au niveau de la mise en place d'un cadre indispensable à la structuration des activités des enseignants, au niveau de l'émergence de nouveaux dispositifs de gestion du travail scolaire et enfin au niveau du pilotage des établissements et de l'organisation du travail à cette échelle. La conduite politique des établissements, l'organisation du travail et des dispositifs pédagogiques, ainsi que le fonctionnement des équipes posent alors la question du comment. Comment organiser et piloter l'établissement pour qu'il soit flexible, efficace et qu'il s'occupe réellement des apprentissages des élèves? Comment inviter les enseignants à produire de l'innovation émergente qui s'inscrit dans la logique spécifique du développement de l'institution dans laquelle ils travaillent? Dans le présent article, nous nous intéressons aux possibilités, pour les chefs d'établissement, de faire évoluer l'organisation du travail et les pratiques pédagogiques au sein des établissements pour lesquels ils sont par ailleurs garants de la qualité des prestations fournies aux élèves. Dans une première partie, nous procédons à une mise en contexte de notre étude et des spécificités romandes. Dans une seconde partie, nous essayons de clarifier ce que

recouvre le pilotage pédagogique pour les chefs d'établissement de Suisse romande et comment ils exercent un leadership pédagogique. Nous terminons par quelques éléments de discussion en ouvrant plus largement la réflexion sur le pilotage pédagogique dans les établissements scolaires.

Le pilotage pédagogique des établissements scolaires

Au cours du 20^e siècle, la massification de l'enseignement a conduit à l'apparition d'un système bureaucratique-professionnel de l'organisation scolaire et à l'adoption d'une structure cellulaire de l'établissement, dans laquelle les enseignants sont séparés les uns des autres. Cette organisation reste encore pour l'essentiel inchangée aujourd'hui (Tardif et Lessard, 1999), et les acteurs d'un établissement scolaire fondent très souvent leurs repères sur cette dimension structurante du travail. Dans un tel système, d'un côté, les enseignants ont une marge de manœuvre dans l'auto-organisation de leur activité et de l'autre, la direction n'a que peu d'emprise sur le travail enseignant, hormis la pré-structuration de l'activité, comme l'attribution de classe ou la constitution d'horaires.

Depuis une trentaine d'années, les politiques éducatives visent à ajuster les pratiques enseignantes et celles de l'encadrement pédagogique. Ainsi, les chefs d'établissement sont non seulement responsables de préserver la stabilité et la continuité de l'organisation, mais ils ont aussi et surtout à assumer un leadership au service du système, ce qui les oblige à être plus que de simples répartiteurs de ressources. Le pilotage consiste alors à développer l'organisation de manière à ce qu'elle remplisse efficacement sa mission de formation et de réussite des élèves. Les chefs d'établissement se voient ainsi confier de nouvelles missions avec un rôle pédagogique plus marqué : « on attend d'eux qu'ils obtiennent davantage d'efficacité de leurs enseignants et, par ce moyen, de meilleurs apprentissages pour leurs élèves » (Hassani et Meuret, 2010, p. 104). L'efficacité peut ici être comprise comme la comparaison entre la poursuite d'objectifs favorisant la réussite de tous les élèves et la mesure de la progression des résultats des élèves. Un nombre important d'études (Boncompain-Katz, 2013; Gather Thurler, 2000; Spillane, 2006) font état du lien entre efficacité de l'enseignement, travail d'équipe et leadership. De plus, d'autres études (Endrizzi et Rémi, 2012; Mulford et Silins, 2009; Townsend, 2007) mettent en évidence le rôle charnière, même s'il est toujours indirect, des chefs d'établissement dans la réussite des élèves. Les chefs d'établissement semblent ainsi avoir la responsabilité d'infléchir leur établissement vers une organisation incitant à la collaboration professionnelle et offrant des environnements d'apprentissage à même de favoriser la réussite des élèves. Dans ce cadre, l'organisation du travail reste souvent l'incarnation d'un travail d'agencement, construit à une période donnée, dans un contexte particulier et hérité de ses prédécesseurs. Or, cette organisation du travail est un construit rationnel, un modèle d'action collective qui propose une démarche pour réaliser un projet d'instruction (Maulini et Perrenoud, 2005). À ce titre, l'organisation du travail pourrait être repensée ou tout au moins considérée comme une variable au service des apprentissages, un identifieur pour optimiser le temps et les moyens à disposition afin de répondre à la mission de l'école qui est de faire apprendre. Si l'action des chefs d'établissement est déterminante pour réaliser des changements et des innovations, ces derniers ne sont pas présents dans les classes avec les élèves. L'influence s'exerce donc indirectement à travers l'organisation du travail scolaire qui devrait être favorable au développement des apprentissages. Dès lors, comment les chefs d'établissements exercent-ils un rôle de leader pédagogique au sein d'une communauté professionnelle dont ils ont la responsabilité et dont ils sont garants de l'efficacité? Quelles sont leurs stratégies et les actions visant à faire évoluer l'organisation du travail et les pratiques pédagogiques?

Contexte de l'étude et aspects méthodologiques

Le paysage éducatif suisse romand est marqué par de nombreux changements et notamment par l'instauration d'un monitoring de l'espace suisse de formation, par l'émergence d'objectifs d'efficacité visant la réussite pour tous au niveau de l'enseignement obligatoire et par la mise en place d'une politique de régulation par les résultats postulant la responsabilisation des enseignants et des établissements vis-à-vis des apprentissages. Ainsi, la pression sur les directions pour adopter de nouvelles modalités de pilotage pédagogique augmente, tout en leur reconnaissant des marges de manœuvre pour penser une série d'opérations en amont de la pratique, structurer et prescrire la tâche des autres (Gather Thurler et Maulini, 2007). En Suisse romande, pour des raisons historiques et culturelles, le pilotage de l'organisation du travail et des pratiques pédagogiques est encore peu étudié. Notre recherche se voulait donc exploratoire afin de mieux connaître les actions des chefs d'établissement romands sur l'organisation du travail scolaire et les pratiques enseignantes.

À partir d'un questionnaire adressé à une cohorte de cinquante directions d'école, nous avons sélectionné huit chefs d'établissements travaillant au sein d'un établissement porteur d'un projet pédagogique visant à favoriser le travail en équipe et souhaitant rompre avec la forme scolaire traditionnelle (Vincent, 1994). L'objectif était d'obtenir un échantillon d'interlocuteurs qui avaient une expérience particulière dans le pilotage de l'organisation du travail et des pratiques enseignantes innovantes. Nous avons ensuite récolté des données au travers d'entretiens semi-directifs (Kaufmann, 2006), selon une approche qualitative. La trame de l'entretien invitait chaque directeur à décrire les choix pédagogiques et organisationnels de l'établissement, les raisons qui fondaient ces choix, les dispositions prises et conduisant l'école et les enseignants à modifier leurs fonctionnements d'usage, les outils de pilotage des individus et des collectifs et les modalités d'interventions sur les pratiques enseignantes. L'entretien a été choisi pour accéder aux réalités subjectives, aux représentations et à l'interprétation des enjeux professionnels. Les entretiens ont été enregistrés, puis transcrits, codés et analysés, conformément aux démarches de recherche qualitative (Huberman et Miles, 2003). Dans cette logique, les extraits cités plus bas ont valeur d'illustration de nos résultats. L'analyse interprétative et la catégorisation se sont ajustées à l'émergence des données dans un travail qui peut s'apparenter à une méthode de comparaison continue (Glaser et Strauss, 1967). Une validation de la signification des interprétations a ensuite pu se faire avec la restitution des résultats auprès d'un « focus group » (Duchesne et Haegel, 2005) constitué de six des chefs d'établissement interrogés. Nos analyses ont ensuite également pu être mises à l'épreuve auprès de 42 membres de directions d'école en Romandie, dans le cadre d'une formation.

Quel pilotage pédagogique au sein des établissements scolaires en Suisse romande?

Les quelques résultats présentés ici tendent à montrer que les cadres, soucieux de l'amélioration des pratiques pédagogiques, marchandent et négocient les injonctions politiques et les prescriptions gouvernementales avec les enseignants et les collectifs pour que des projets, des pratiques innovantes et de nouvelles organisations du travail se mettent effectivement en place dans les établissements concernés. Si une majorité des équipes de direction relèvent la difficulté à infléchir les pratiques enseignantes, il apparaît que les chefs d'établissement interviennent principalement selon trois perspectives : dans un travail de pré-structuration de l'organisation, dans un travail d'encouragement des acteurs à se saisir

des nouvelles opportunités d'auto-organisation à plus large échelle que la classe et dans un travail de soutien au développement professionnel. Grâce aux données recueillies au moyen des entretiens, nous avons pu aboutir à l'identification et à la validation auprès des acteurs concernés de quatre dimensions qui représentent ensemble le pilotage pédagogique pour les chefs d'établissement romands interviewés. Nous allons reprendre brièvement ces quatre dimensions en les précisant.

Politique pédagogique de l'établissement et pilotage des pratiques enseignantes

Les chefs d'établissement interrogés et qui annoncent vouloir faire évoluer les pratiques pédagogiques affichent une volonté de mettre l'apprentissage au cœur de la politique de l'établissement et de soutenir les enseignants dans cet objectif, en mettant le pôle des activités gestionnaires au service du développement pédagogique. En ce qui a trait à ce renforcement du pôle pédagogique, ces chefs d'établissement semblent ainsi avoir dépassé l'idée que les pratiques en classe ou avec les élèves restaient un domaine réservé aux enseignants. Ce phénomène est encore renforcé par l'effacement des frontières des classes : les enseignants travaillent parfois dans des espaces-temps de formation plus souples et plus différenciés qui interrogent la structure cellulaire des classes et des bâtiments, la fragmentation des parcours et des temps de formation et donc l'organisation même du travail scolaire. Cette dimension d'effacement est ainsi une occasion de légitimation de la volonté des chefs d'établissement de toucher aux pratiques des enseignants et une invitation à revendiquer plus clairement un leadership pédagogique au niveau des pratiques. Ce qui semble relativement nouveau dans le paysage éducatif romand est que deux des directions interrogées commencent à exiger des pratiques pédagogiques et des dispositifs de formation au minimum étayés et si possible fondés sur des bases scientifiques reconnues. L'organisation du travail des élèves et celle des enseignants semblent ainsi pouvoir être remises en question et devenir des variables modifiables dans le paysage de l'établissement scolaire. Il apparaît également que ces chefs d'établissement considèrent l'organisation du travail et l'utilisation du temps scolaire comme étant des ressources pour faire apprendre.

Les chefs d'établissement ayant participé à notre étude reconnaissent tous la nécessité d'anticiper les évolutions pédagogiques, de comprendre ce qui se trame à un niveau supérieur pour intégrer ce qui semble digne d'intérêt dans l'établissement. Notons que les chefs d'établissement parlent d'intégrer des éléments qui *semblent* intéressants. Cela signifie qu'ils font un tri dans les tendances qui se dessinent pour n'en importer que certaines dans leur établissement. Les chefs d'établissement semblent alors investir une stratégie de reconstruction de la réalité en jouant un rôle de tampon vis-à-vis des prescriptions et directives émanant des ministères ou de revendications de familles :

Mon rôle, parfois, c'est aussi de filtrer les informations que nous recevons du département. Parfois, je sais que cela n'amènera pas de réel plus, alors je ne dis pas tout à mes enseignants... juste un bout pour telle ou telle raison [...] je crois que c'est aussi mon rôle de trier et de protéger les enseignants... aussi des familles parfois qui peuvent être très revendicatrices. (Hugo, EO, C2)

Cette reconstruction de la réalité s'opère également parfois au travers d'un pilotage centré sur les prescriptions, non pas en les atténuant au profit des enseignants, mais en les utilisant comme des leviers pour soutenir la politique interne de l'établissement. Ainsi, l'arrivée de nouveaux programmes ou de nouveaux moyens d'enseignement peut être utilisée selon deux perspectives différentes. La

première est évoquée dans une visée d'incarnation d'un rôle de *garant de la mise en place et de la gestion correcte des prestations payées par l'État*, visiblement sans finalité supérieure autre que la mise en place et le suivi régulier des prescriptions pédagogiques. La seconde perspective est évoquée à propos de l'utilisation de l'introduction de nouveaux éléments (Loi scolaire, Plan d'études) comme un prétexte ou une occasion d'introduire des changements. C'est en quelque sorte ce que nous pourrions appeler un management d'occasion, utilisant le contexte et les changements prescrits à large échelle, pour faire évoluer les pratiques au niveau local. Aux dires des chefs d'établissements interrogés, cela nécessite toutefois d'avoir défini une ligne pédagogique à moyen ou long terme, *un horizon de ce qui est attendu au niveau des pratiques sur l'établissement* et la capacité à rendre sa vision signifiante auprès du personnel.

Trois des chefs d'établissement interrogés abordent la *mise en place d'évaluations communes comme un premier pas vers l'harmonisation des pratiques* et vers un pilotage de ces dernières. Exiger des enseignants une harmonisation des pratiques évaluatives permet de réunir les enseignants autour d'un objet réel et circonscrit qui invite ensuite à travailler sur les séquences didactiques et l'organisation de dispositifs d'enseignement-apprentissage. Aux yeux de ces responsables, l'entrée par l'évaluation des apprentissages des élèves et l'instauration d'un suivi plus collégial des parcours des apprenants semblent effectivement être des perspectives intéressantes pour la mise en œuvre de nouvelles organisations du travail. Il semble toutefois qu'au-delà de la mise en œuvre d'évaluations communes, la construction de dispositifs de collaboration est davantage liée à la présence d'un groupe d'enseignants volontaires qu'à l'imposition d'une politique pédagogique sur l'établissement.

Le monitoring à partir de l'évaluation standardisée à l'échelle de l'établissement est également évoqué par un chef d'établissement. Il semble toutefois que cette voie qui pourrait être utilisée pour influencer les pratiques (Teddlie et Reynolds, 2000) n'est pas une réalité très présente au sein des établissements scolaires en Suisse romande. Le faible niveau d'institutionnalisation d'une culture de l'évaluation est en partie symptomatique du contexte spécifique suisse romand, avec une prédilection pour des évaluations standardisées perçues comme des outils de monitoring pour les cantons, mais actuellement peu exploitées dans le cadre de régulations locales par les acteurs eux-mêmes. Cet état confirme une tendance plus générale qui met en avant que les enseignants et les directions s'appuient relativement peu sur des indicateurs reçus pour faire évoluer les pratiques pédagogiques (Dupriez et Malet, 2013).

Pilotage de nouvelles pratiques et de projets pédagogiques

Abordant la question de la mise en œuvre de projets pédagogiques et l'expérimentation de nouvelles pratiques, les chefs d'établissement interrogés soulignent des principes liés à la gestion de projet : fixer un cadre temporel qui détermine le moment du démarrage du projet permettant un temps de préparation sans pour autant s'épuiser dans les préparatifs, laisser du temps pour expérimenter et constater des changements de pratiques tout en proposant un engagement de durée déterminée. Comme le souligne un des chefs d'établissement interrogés, les projets devraient être liés à la politique pédagogique de l'institution : *« nous choisissons aussi les priorités de changement en rapport avec le contexte local et surtout en canalisant les efforts vers l'idée d'amélioration des apprentissages des élèves »* (Laure, EO, C1). L'objectif est bien alors de prioriser les prestations aux élèves conformément aux valeurs de l'établissement. Les chefs d'établissement entrevoient alors les projets pédagogiques comme un levier pour mobiliser le personnel sur des projets spécifiques, une occasion de susciter l'intérêt des enseignants face aux axes

d'orientation de l'école. Cependant, les chefs d'établissement ne sont pas les seuls pilotes de l'école et de l'efficacité des pratiques pédagogiques. Ils témoignent de cette dimension en relevant la difficulté de faire avec les enseignants :

Si j'impose une innovation, j'ai immédiatement un contrepouvoir qui se met en place. Parfois même en fin de compte les enseignants disent qu'ils ne sont pas opposés à ce changement, au nouveau plan d'études, mais ce qui les dérange c'est la façon d'imposer, le fait qu'ils ne comprennent pas pourquoi. (Laure, EO, C1)

Afin que chacun s'approprie la nouveauté, il ne faut pas que ce soit une décision imposée... bien que chaque niveau hiérarchique supérieur influence sur les niveaux inférieurs... une coopération de l'ensemble des acteurs peut être envisagée si chacun peut croire que le projet va amener une amélioration à ses conditions de travail et à l'apprentissage des élèves. (Martin, EO, C2)

L'enjeu est donc plutôt d'influencer les pratiques, de construire le changement avec les acteurs concernés, en acceptant que les compétences et la professionnalité des enseignants ne suffisent pas à elles seules à répondre aux évolutions et à la nécessité de repenser l'organisation du travail au service des apprentissages au-delà du triptyque une classe - un groupe d'élèves - un enseignant. Les cadres interrogés rejoignent ainsi Huberman (1982), lorsqu'il insiste sur le fait que l'introduction d'une nouvelle organisation ou pratique pédagogique met en jeu un processus micropolitique de marchandages, d'interdépendances, de coalitions éphémères et d'accords tacites qui aboutissent à des innovations resculptées dans l'ajustement mutuel des acteurs. Dans cette logique, les stratégies évoquées par les directions rencontrées sont de l'ordre de travail de persuasion : « je consulte, j'en parle d'abord autour de moi, je tâte le terrain avec les personnes concernées afin de savoir quelles résistances je vais rencontrer et savoir comment y faire face » (Martin, EO, C2). Nous voyons ici apparaître le chef d'établissement stratège de la négociation ou, selon une autre conception, stratège de l'enrôlement : « je travaille en réunissant les différents acteurs touchés dans un nouveau projet et j'essaie de créer une équipe visant l'appropriation du projet pour qu'ils se reconnaissent dans le projet final » (Éric, EO, C3), « je cherche à montrer que l'innovation va apporter plus de bénéfices que de désagréments » (Laure, EO, C1). En effet, un projet d'innovation ne semble garder son sens pour les acteurs que s'il est construit ou reconstruit sur la base d'une réelle réflexion professionnelle menée à plusieurs, avec une large délégation du pilotage opérationnel aux enseignants. Dans ce cadre, les directions semblent alors être très attentives aux initiatives des enseignants, les soutiennent et les encouragent. Un chef d'établissement affirme accorder des privilèges à certaines équipes qu'il considère comme moteur dans son établissement : « j'annonce clairement que je soutiens le travail en équipe et les organisations qui gèrent collectivement des groupes, des volées d'élèves. Cela me permet d'accorder des horaires particuliers, l'attribution de salles ou d'autres ressources ou même des formations. Mais je le fais aussi en transparence parce que j'espère que cela va en motiver d'autres » (Michel, EO, C2). Ce soutien aux nouvelles pratiques semble alors avant tout être accordé à des équipes qui construisent des dispositifs flexibles, favorisant des solutions de rechange au redoublement et au soutien après-coup.

Influence sur les collectifs et pilotage des équipes pédagogiques

Les chefs d'établissement interrogés semblent acquis à l'idée qu'un aspect de leur rôle consiste à faire travailler les enseignants ensemble, à inciter les équipes à s'emparer collectivement des questions de l'apprentissage et à mettre en place des dispositifs de travail afin d'améliorer la réussite des élèves. À l'image de ce que Barrère (2009) avait également pu relever, les directions interrogées soulignent le travail en équipe, les évaluations communes, les dispositifs de soutien aux élèves en difficulté ou encore le projet d'établissement – pour autant qu'il touche aux pratiques pédagogiques – comme des facteurs potentiels pour favoriser l'efficacité des pratiques. Soulignant que leurs mises en œuvre ne sont souvent réalisées que partiellement à ce jour, les chefs d'établissement entendent la coopération professionnelle comme une avenue prometteuse dans le développement professionnel et par là même dans l'amélioration de l'efficacité de l'enseignement au sein des établissements scolaires. Dans ces perspectives, les chefs d'établissement ne partagent cependant pas tous le même avis sur leur place ou celle des cadres de proximité au sein des équipes enseignantes. Il s'agit probablement de s'interroger sur un pilotage pédagogique dans l'option de l'administrateur pédagogue ou chef pédagogue qui se mêle de pédagogie ou dans celle de pédagogue qui fait de la pédagogie en travaillant avec les équipes enseignantes (Maulini, 2003).

Les entretiens laissent également apparaître une idée d'« empowerment » qui repose sur « la conviction que l'autonomie la plus grande possible accordée aux unités organisationnelles ainsi qu'aux groupes et aux individus soit un moyen de les rendre efficaces » (Brassard et Lessard, 1998, p. 78). Il s'agit bien de favoriser le travail en équipe et la co-responsabilité de cohortes d'élèves. Un chef d'établissement souligne parfois la difficulté à déployer des ressources pour aider les enseignants à coopérer de façon efficace en dépassant les débuts difficiles et en les aidant à devenir des équipes capables de réfléchir sur elles-mêmes. Dans ce sens, trois des chefs d'établissement relèvent des projets autour de la mise en place de *communauté professionnelle apprenante* (Progin Romanato et Gather Thurler, 2011). Nous voyons ainsi apparaître un lien fort entre une coopération professionnelle structurée et l'amélioration des pratiques pédagogiques au service des apprentissages, ce que relève également Leclerc (2012).

Enfin, un chef d'établissement relève le difficile équilibre entre la mise en lumière des expériences réalisées par des équipes innovantes et la mise en exemple qui devient contre-productive dans la dynamique de l'établissement : « nous avons sollicité une équipe pour présenter son travail et ses dispositifs, mais les enseignants de l'établissement ont réagi très vivement, car ils ont cru qu'ils devraient tous faire comme cela » (Michel, EO, C2). Le travail du chef d'établissement pour le pilotage parallèle des équipes, toutes inscrites dans une dynamique commune, relève alors souvent d'un exercice de funambule entre reconnaissance d'équipes, protection individuelle des enseignants et stimulation du collectif.

Développement professionnel et pilotage des collaborateurs

Les chefs d'établissement confirment qu'il leur revient de s'intéresser aux pratiques individuelles à l'intérieur des murs d'une classe lorsqu'aucune coopération n'est à l'ordre du jour. Cet intérêt se traduit notamment par des visites en classes et des entretiens de rétroaction. Ainsi, un chef d'établissement déclare :

C'est important d'aller voir les enseignants, dans leur classe et d'en parler ensemble ensuite. C'est une sorte de reconnaissance du travail pour ceux qui vont bien et c'est une occasion de reclarifier des éléments [...] de leur faire comprendre qu'ils pourraient faire autrement. (Nadia, EO, C4)

Par ailleurs, l'ensemble des chefs d'établissement interrogés soulignent qu'ils abordent la formation continue comme une stratégie d'amélioration de l'efficacité des pratiques. Ils admettent cependant que tous les enseignants n'entrent pas spontanément dans une telle démarche et qu'il leur est alors souvent difficile de trouver le temps d'intervenir auprès de ces enseignants « récalcitrants ».

Enfin, deux chefs d'établissement ne se considèrent pas comme les mieux placés pour contribuer à l'évolution professionnelle des enseignants. Ainsi, des stratégies ou dispositifs différents sont évoqués comme l'analyse et le partage de pratiques, l'intervention d'un pair de l'établissement qui peut prendre une posture de coach ou de mentor, ou encore les visites de classes mutuelles entre enseignants. Le rôle de la direction semble alors bien être celui de stimuler et de favoriser l'organisation de tels dispositifs et de s'appuyer sur la mise en réseau d'équipes différentes pour favoriser l'enrichissement et le développement professionnel entre pairs.

Premières discussions

De manière globale et dans la recherche d'efficacité, nous pensons que de par sa nature complexe, l'acte d'enseignement ne peut se limiter à l'application de techniques et de routines qui permettraient d'identifier les vecteurs de l'efficacité dans l'enseignement et des pratiques exemplaires. Au contraire, il semble que les stratégies et les comportements d'enseignants favorisant l'efficacité sont multiples et de nature très contextualisée. La recherche d'efficacité au sein d'une institution de formation serait ainsi principalement adossée à la fois à la posture réflexive des professionnels qui y travaillent et à la fois à la coopération effective de ces derniers en vue de faire apprendre les élèves. En appelant à une autonomie collective des enseignants, le rôle des directions pourrait être de se saisir à bon escient des possibilités offertes par les transformations du système et de soutenir, voire de stimuler l'intelligence au travail (Jobert, 1999) des enseignants pour agir sur l'organisation du travail scolaire et contribuer ainsi aux changements des pratiques. Pour que les enseignants acceptent et usent de l'autonomie qui leur est conférée par un statut de professionnel, les chefs d'établissement s'accordent à reconnaître qu'il s'agit effectivement de les encourager, de les soutenir et, tout au moins, de préfigurer leurs conditions de travail pour qu'elles ouvrent des possibles.

De manière générale, les directions, considérant que les enseignants ne sont pas indépendants ou à leur compte dans leur classe, pourraient donc se saisir plus fortement du pilotage pédagogique, non pas pour satisfaire des velléités de contrôle et de pouvoir, mais bien pour renforcer la mission première de l'école et améliorer l'efficacité des pratiques pédagogiques. Notre étude souligne que les chefs d'établissement qui font confiance aux enseignants et qui leur donnent une marge de manœuvre s'appuient sur une conception de l'établissement comme une organisation apprenante, dans laquelle les acteurs sont en recherche permanente d'amélioration, et ce, de manière de plus en plus collective.

À ce stade, nos résultats confirment certaines caractéristiques qui contribuent à expliquer la qualité des prestations fournies par un établissement de formation :

- une priorité affirmée aux apprentissages des élèves, une perception de l'organisation du travail scolaire comme une variable au service des apprentissages et une utilisation du temps scolaire comme une ressource pour faire apprendre;
- un pilotage pédagogique affirmé dans le développement d'environnements d'apprentissage stimulants et adaptés aux élèves;
- l'existence d'un projet d'établissement fédérateur avec des orientations pédagogiques claires et partagées par l'ensemble des acteurs;
- un intérêt à mettre l'accent sur l'amélioration des résultats de l'établissement à des évaluations standardisées, que ce soit à l'échelle locale ou nationale;
- un soutien aux enseignants et aux pratiques innovantes;
- une volonté avérée de coordination du travail des enseignants pour favoriser la coopération professionnelle au service des apprentissages des élèves;
- une culture de gestion participative de la vie de l'établissement et de ses orientations pédagogiques;
- une préoccupation marquée pour le développement professionnel à travers la coopération et la formation continue collective de l'ensemble des acteurs de l'établissement.

Par ailleurs, à l'instar d'une logique où la coopération professionnelle est prônée pour les enseignants, nous pourrions aussi espérer sortir d'une logique de pilotage des établissements en silo et d'une culture de l'évaluation qui met en comparaison et en concurrence les établissements. L'enjeu serait alors de repenser l'organisation du travail à une échelle régionale et de travailler, à plus large échelle, à la réussite des élèves. Mais c'est probablement un défi qui nécessite de déployer des compétences stratégiques et opérationnelles qui sont d'un autre ordre encore. C'est aussi probablement à ce prix que les chefs d'établissement avanceront dans la conquête de leur légitimité pédagogique et recentreront leurs activités sur la recherche d'amélioration des apprentissages au sein des établissements de formation.

Note

- 1 Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien de femmes que d'hommes.

Références

- Barrère, A. (2009). Les chefs d'établissements français face au management pédagogique : convictions, actions, tensions. Dans J.-F. Guillaume (dir.), *Bousculer les habitudes scolaires. Vers une gestion pédagogique des écoles secondaires* (p. 137-153). Liège : Les Éditions de l'Université de Liège.
- Boncompain-Katz, L. (2013). Climat social et professionnel : un comparatif écoles publiques/écoles privées. *Recherches en éducation*, (15), 27-37.
- Brassard, A. et Lessard, C. (1998). L'expérience nord-américaine du changement en éducation : un double regard. Dans G. Pelletier et R. Charron (dir.), *Diriger en période de transformation* (p. 65-102). Montréal, QC : Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires.
- Duchesne, S. et Haegel, F. (2005). *L'entretien collectif. L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Dupriez, V. et Malet, R. (dir.) (2013). *L'évaluation dans les systèmes scolaires. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités*. Bruxelles : De Boeck.

- Endrizzzi, L. et Rémi, T. (2012). Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves? *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, (73). Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/73-avril-2012.pdf>
- Gather Thurler, M. (2000). *Innovier au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- Gather Thurler, M. (2007). L'organisation du travail dans les établissements scolaires. Dans M. Gather Thurler et O. Maulini (dir.), *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes?* (p. 341-361). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Gather Thurler, M. et Maulini, O. (dir.) (2007). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes?* Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. A. (1967). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin.
- Hassani, M. et Meuret, D. (2010). La régulation de l'action des enseignants par les chefs de leur établissement. *Politiques et management public*, 27(4), 103-126. <http://dx.doi.org/10.4000/pmp.2963>
- Huberman, M. (1982). De l'innovation scolaire et son marchandage. *Revue européenne des sciences sociales*, 20(63), 59-85.
- Huberman, M. B. et Miles, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des méthodes de l'analyse du travail* (p. 205-221). Paris : Dunod.
- Kaufmann, J.-C. (2006). *L'entretien compréhensif. L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Matringe, G. (2012). Les évolutions du métier de chef d'établissement. Constat, enjeux et perspectives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 60, 35-44. <http://dx.doi.org/10.4000/ries.2470>
- Maulini, O. (2003). *Administrer la pédagogie : la preuve par l'acte. Travail, compétence et autorité chez les chefs d'établissements scolaires (et ailleurs dans l'institution)*. Repéré à <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/administrer.html>
- Maulini, O. et Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. Dans O. Maulini et C. Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation : variété et variations* (p. 147-168). Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.mauli.2005.01.0147>
- Mulford, B. et Silins, H. (2009). Transformational leadership and organizational learning in schools. Dans M. Swe Khine et I. M. Saleh (dir.), *Transformative leadership and educational excellence : Learning organizations in the information age* (p. 139-164). Rotterdam : Sense Publishers.
- Progin Romanato, L. et Gather Thurler, M. (2011). Coopération des enseignants et nouvelles approches de l'organisation du travail dans les établissements scolaires. *Recherches en éducation*, 10, 81-91. Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:18349>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Teddlie, C. et Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Londres : Falmer Press.
- Townsend, T. (dir.). (2007). *International handbook of school effectiveness and improvement*. Berlin : Springer.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation, prisonnière de la forme scolaire?* Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Pour citer cet article

Perrenoud, O. (2015). Les chefs d'établissement peuvent-ils faire évoluer l'organisation du travail et les pratiques pédagogiques? *Formation et profession*, 23(3), 60-69.