



dossier/

- 4 Qui c'est l'établissement? Paradoxes et tensions dans la gouvernance redistribuée
- 7 Distribuer pour éduquer: du pilotage intermédiaire des établissements scolaires
- 10 Construire la professionnalité enseignante par la formation: le pari (réussi) des HEP?
- 13 Un modèle de responsabilité partagée: le leadership distribué
- 16 Enjeux et tensions de la collaboration et du partage de la responsabilité au sein du système éducatif

Les défis de la nouvelle gouvernance

Dossier coordonné par Romina Ferrari, assistante scientifique IRDP

Qui c'est l'établissement? Par adoxes et tensions dans la gouvernance redistribuée

Prof. Olivier Maulini, Université de Genève. Compte rendu rédigé par Virginie Conti (IRD)

Avec son autonomisation, l'établissement scolaire serait devenu une sorte de lieu stratégique entre le gouvernement (le-la ministre de l'éducation ou son administration) et les enseignant-es de la base. Il serait ainsi une sorte de maillon intermédiaire, important, mais soulevant un problème: pour qu'il existe, il faut qu'il soit un réel interlocuteur, et ce n'est pas toujours le cas. Quand un établissement est (en partie ou totalement) autonome, «qui c'est l'établissement?» Est-ce le directeur, la directrice? Avec les enseignant-es aussi?

Dans sa conférence, Olivier Maulini part de cette question pour mettre en évidence une série de paradoxes auxquels les professionnel·les des établissements scolaires sont confronté·es, et la façon dont ils arrivent (ou pas) à les dépasser.

En introduction, il fait remarquer que les différents acteurs du système éducatif ne portent pas tous le même regard sur l'établissement idéal. Il illustre cela par une comparaison avec des établissements hôteliers, et présente le point de vue des trois principaux acteurs du système – tout en reconnaissant le caractère un peu forcé de la démonstration (la réalité est évidemment plus complexe). Un-e directeur·trice voit volontiers son école comme un établissement de caractère (du type «Relais & Châteaux»), à l'identité reconnaissable, et adapté aux besoins des usagers. Un-e ministre de l'éducation pourra préférer un modèle de type «Novotel»: un peu d'autonomie (différences locales), mais plutôt dans une logique de standardisation, avec possibilité de donner des garanties formelles aux usagers et usagères. Enfin, un-e enseignant-e aura tendance à mettre en valeur le côté personnalisé, «fait maison» (l'hôtel de caractère, sans label ni standardisation).

Même s'il s'agit là en partie de clichés, le conférencier relève que ces différences de points de vue s'actualisent dans une certaine **tension**, entre standardisation d'une part et autogestion de l'autre. Il l'illustre rapidement par l'opposition entre HarmoS (tendance à la standardisation) et le *Livre blanc* du SER (valorisation de l'autonomie et du savoir-faire des enseignant-es, avec la prise en compte des besoins des élèves).

Une tension (standardisation vs autogestion)

En préambule, Olivier Maulini discute un extrait d'un entretien avec une directrice d'établissement, et met en évidence deux éléments qui peuvent être généralisés aux discours de beaucoup d'acteur et d'actrice du système scolaire actuel:

Un-e directeur·trice voit volontiers son école comme un établissement de caractère (du type «Relais & Châteaux»), à l'identité reconnaissable, et adapté aux besoins des usagers. Un-e ministre de l'éducation pourra préférer un modèle de type «Novotel»: un peu d'autonomie (différences locales), mais plutôt dans une logique de standardisation, avec possibilité de donner des garanties formelles aux usagers et usagères. Enfin, un-e enseignant-e aura tendance à mettre en valeur le côté personnalisé, «fait maison» (l'hôtel de caractère, sans label ni standardisation).

- par la prescription remontante, les subordonné·es aspirent à de plus en plus de pouvoir sur les supérieur·es;
- il y a conflit grandissant pour définir de ce qu'est le *bien* du système (le bien des élèves, de l'école, etc.). Il propose ensuite une brève histoire de la gouvernance scolaire, en trois étapes.
- Dans les années 1900, l'établissement scolaire est une abstraction: l'administration centrale décide, les enseignant-es appliquent – le maître principal sert à distribuer les directives, et un-e inspecteur·trice itinérant·e vient vérifier de temps en temps que les directives sont bien appliquées.
- Dans les années 2000, l'établissement est de plus en plus considéré comme un échelon fondamental du système – tout d'abord au niveau politique, on a besoin d'établissements qui soient autonomes pour que le système soit réactif, performant, adapté aux besoins des usager·ères (et à ceux du ministre).
- Dans les années 2100, on pourrait imaginer une régulation interactive, la prescription remontante équilibrant la prescription descendante.

L'autonomie actuelle est soumise à cette tension (Maulini & Progin, 2016), entre standardisation et autogestion. La volonté de standardisation, d'un côté, est généralement associée à un souci politique d'afficher la cohérence du système, par exemple le renforcement de l'Espace romand de la formation (Harmoniser sans

uniformiser). D'un autre côté sont revendiquées l'autogestion et l'inventivité des acteur·trices.

Un troisième élément est évoqué ici: la professionnalisation, et en l'occurrence le fait que les professionnel·les vont s'autocontrôler, en partie sous la dépendance des savoirs savants.

Six paradoxes du leadership tâtonnant

Le deuxième point de la conférence vise à montrer comment cette tension systémique (telle que décrite auparavant) se traduit dans le travail ordinaire des professionnel·les.

Tout d'abord, Olivier Maulini précise qu'il revendique le terme de leadership «tâtonnant», plus proche du travail réel et de ses hésitations que ne l'est le lexique de l'engagement (leadership distribué / pédagogique / coopératif / ...)

Il présente ensuite les résultats d'une recherche (Gather Thurler, Kolly Ottiger, Losego & Maulini, 2017) entreprise pour étudier ce que les acteurs eux-mêmes disent de la tension systémique présentée plus haut. L'équipe de recherche a conduit et analysé des rencontres avec soixante directeur·trices d'établissements, dont une vingtaine ont par ailleurs été suivi·es pendant une semaine complète de travail. La recherche a identifié six épreuves qui représentent des défis particuliers pour les directeur·trices d'établissements, et qui sont représentés ici sous la forme de six paradoxes.

1. Le paradoxe des «urgences ralentissantes» met en évidence le fait que, aujourd'hui, on a tellement besoin de faire l'urgent qu'on n'a jamais le temps de faire l'important. Le conférencier relève qu'il s'agit là d'un paradoxe idéal pour user un-e travailleur·euse, pour désespérer un-e idéaliste. Les épreuves sont souvent source de souffrance, mais elles peuvent également être source de satisfaction dans le cas où on arrive à les dépasser.
2. Le paradoxe des «partenariats défiants» confronte l'injonction subie à nouer de plus en plus de partenariats avec l'extérieur (par exemple avec les parents d'élèves) aux possibles (voire fréquentes) arrière-pensées observées: le-la partenaire désigné·e n'est pas toujours d'accord d'être partenaire, de faire confiance; et sa défiance peut alimenter et/ou répondre à la nôtre.
3. L'«exigence reconnaissante» renvoie à l'idée qu'un-e directeur·trice devrait systématiquement, pour être en droit de faire une requête à un-e subordonné·e, commencer par reconnaître la qualité des contribu-

tions que cette dernière apporte à l'institution. Le caractère automatique d'une telle valorisation peut facilement mener à des accusations de démagogie, et/ou de manque de discrimination entre celles et ceux qui «méritent» d'être félicités et celles et ceux qui le méritent moins.

4. La «communication stratégique» évoque le caractère dévoyé de la communication d'aujourd'hui (stratégique plutôt que visant véritablement la création de quelque chose de *commun*, ou une intercompréhension) et le fait qu'on soit pourtant enjoint·e à communiquer un maximum, à l'intérieur comme avec l'extérieur des écoles.
5. Un «pouvoir de service»: il y aurait actuellement l'idée, chez les subordonné·es, que le-la directeur·trice est là pour rendre service à celui ou celle qui fait le travail (en l'occurrence l'enseignant·e). À quoi bon un pouvoir qui ne sert à rien, et s'il doit servir à quelque chose, c'est bien que son autorité est en somme soumise à l'assentiment de celle et ceux qui doivent lui obéir...
6. Enfin, on peut parler d'une «autonomie contraignante», car l'autonomie s'échange contre du *rendre compte*, ce qui est contraignant, et peut pousser les enseignant·es et les enseignants à dire qu'ils préféreraient finalement ne pas (ou plus) être autonomes...

Olivier Maulini prend alors le point de vue du chercheur qui voudrait observer ces paradoxes avec une certaine distance, et relève que tout ça s'inscrit dans des évolutions sociales échappant au pouvoir des acteur·trices isolé·es. L'acteur·trice isolé·e (le-la directeur·trice, en l'occurrence), se trouve face à ces contradictions et essaie de s'en sortir au mieux (par exemple, il-elle essaie de valoriser le travail des enseignant·es sans passer pour un-e démagogue). Chacun de ces six phénomènes s'inscrit donc dans une évolution sociétale, caractérisée par les six points suivants (qui peuvent être mis en parallèle avec les six paradoxes présentés).

1. Accélération (des échéances): tout va toujours plus vite.
2. Judiciarisation (des rapports humains), alors que l'on parle de partenariat.
3. Intensification (du travail), alors que l'on parle de reconnaissance du travail des un·es et des autres.
4. Sémiotisation (du monde): on manipule de plus en plus des symboles. Dans le cas qui nous intéresse ici: un-e directeur·trice d'école devient un homme, une femme de langage, doit de plus en plus élaborer sa pensée et argumenter.

- Contractualisation: on collabore seulement si l'on y trouve son compte.
- (Néo)bureaucratization: on doit produire de plus en plus de règles, de procédures, de formulaires, statistiques, etc. destinés à afficher que les choses se passent de façon cohérente, rationnelle, etc. (Rosanvallon, 2008).

Selon Olivier Maulini, les acteurs et actrices sont ainsi aux prises avec une évolution des rapports de travail qui s'inscrit elle-même dans une évolution des rapports de pouvoir dans notre société. Et l'école, justement, est tout particulièrement concernée par ces transformations. Alors qu'elle a longtemps été une institution profondément fondée sur le principe d'une asymétrie à priori entre celui qui sait et celui qui ignore (Dubet), cette asymétrie devient de plus en plus difficile à décréter à priori: elle doit, actuellement, être produite à l'intérieur des interactions. On est ainsi passé d'une logique de la légitimité à une logique de la légitimation: la légitimité est reconnue seulement une fois qu'elle a fait ses preuves. C'est le cœur des épreuves.

Par ailleurs, on est à l'ère de l'**État stratège et de la double légitimation de l'action publique**. Aujourd'hui, les ministres doivent légitimer leurs actions deux fois: 1) par les résultats, ce qu'on appellera une légitimation *instrumentale*; 2) par une légitimation *symbolique*, soit la production de symboles donnant immédiatement des gages de fiabilité. On sait que des réformes ambitieuses mettent au moins trente ans à apporter des résultats visibles, et que les politicien·nes ne disposent pas de ce temps pour se faire réélire: comme ils-elles n'ont pas le temps d'attendre les résultats, ils-elles doivent mettre en place une légitimation symbolique. On assiste ainsi à un compromis entre **deux registres d'efficacité**: celui des politiques et celui des professionnel·les. Les deux n'ont pas la même temporalité, pas les mêmes interlocuteurs: les politiques doivent rendre des comptes à l'électeur·trice, à chaque échéance électorale; les professionnel·les aux élèves et à la société qu'ils formeront, sur une temporalité beaucoup plus longue, pas loin d'une carrière entière.

Après avoir mis en évidence ces différents champs de tension, Olivier Maulini propose quelques perspectives, en montrant les conflits qui existent entre différents rapports possibles aux contradictions évoquées.

L'établissement peut devenir un véritable acteur collectif s'il y a délibération locale (pas d'acteur collectif sans délibération). Mais pour une vraie délibération locale, on a besoin de vraies marges de décision. Et pour de vraies marges de décision, d'une vraie prescription remontante, non pas officieuse mais affirmée: qui exige d'examiner les revendications, d'en parler, de décider si on les fait remonter.

Trois rapports aux contradictions

Il s'agit ici de montrer quels sont les perceptions, jugements, (ré)actions que l'on peut identifier par rapport aux contradictions décrites. Il met en lumière trois types d'attitudes.

- Idéalisme.** Dans plusieurs milieux professionnels, et en particulier en milieu scolaire, les contradictions évoquées sont **dénoncées comme des incohérences**. Beaucoup d'enseignant·es, et des directeur·trices, considèrent qu'il est insupportable de travailler avec ces diverses contradictions (par exemple: l'école inclusive à l'ère de la sélection précoce), et le vivent comme une incohérence voire un scandale.
- Cynisme.** Les contradictions sont certes un fait, mais certains procédés rhétoriques permettent de les escamoter. En conjuguant une chose et son contraire, ils peuvent **masquer une impuissance** réelle. Dans le canton de Vaud, le département a par exemple promis «une école de l'excellence et de l'égalité des chances»; à Genève, «une école plus exigeante, mais pas plus sélective»; et la CIIP promet «une harmonisation et un renforcement de l'espace romand de la formation garantissant la diversité des approches pédagogiques».
- Réalisme.** Il s'agit là d'**assumer les contraintes**, d'éviter le déni.

Selon Olivier Maulini, l'autonomie professionnelle n'est un progrès que si elle vise d'abord celle des personnes et des milieux les plus dépendants. Il lui semble utile de se demander si l'établissement peut devenir une personne morale, au sens plein du terme, si l'établissement lui-même (et pas le-la directeur·trice) peut devenir un interlocuteur des politiques scolaires. Pour cela, plusieurs critères devraient être respectés, en lien les uns avec les autres. L'établissement peut devenir un véritable acteur collectif s'il y a délibération locale (pas d'acteur collectif sans délibération). Mais pour une vraie délibération locale, on a besoin de vraies marges de décision. Et pour de vraies marges de décision, d'une vraie prescription remontante, non pas officieuse mais affirmée: qui exige d'examiner les revendications, d'en parler, de décider si on les fait remonter. En bref, même dans une ère d'accélération (Rosa, 2010), prenons le temps et donnons-nous des compétences pour parler; la prescription devrait pouvoir remonter autrement que par la bande: dans la transparence, par des choix collectifs assumés collectivement, pour éviter les régulations informelles soumises aux rapports de forces et aux sous-entendus. Institutionnaliser les contrepouvoirs est un chantier à peine ouvert. •

Références

- Gather Thurler, M., Kolly Ottiger, I., Losego, Ph. & Maulini, O. (Éd.) (2017). *Les directeurs au travail. Une enquête au cœur des établissements scolaires et sociosanitaires*. Berne: Peter Lang.
- Maulini, O. & Progin, L. (Éd.) (2016). *Des établissements scolaires autonomes? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système*. Paris: ESF (coll. Pédagogies).
- Rosanvallon, P. (2008). *La légitimité démocratique. Impartialité, réflexivité, proximité*. Paris: Seuil.
- Rosa, H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris: La Découverte.

Distribuer pour éduquer: du pilotage intermédiaire des établissements scolaires

Prof. Jean-François Marcel, Université Toulouse Jean-Jaurès (France)

Introduction

Quand il se rapporte aux établissements scolaires, le leadership désigne: «l'identification, l'acquisition, l'affectation, la coordination et l'utilisation des ressources sociales, matérielles et culturelles qui établissent les conditions préalables à l'enseignement et aux apprentissages» (Spillane, Halverson et Diamond, 2008). Il est aisé de constater que, si cette notion couvre le type d'action (identifier, acquérir, affecter), le type de ressources (sociales, matérielles) ou la finalité (l'enseignement et les apprentissages), elle se trouve, au moins pour partie, «dissociée» de la sphère éducative, cantonnée ici à de simples «conditions préalables» de l'enseignement et de l'apprentissage.

Mon texte va tenter de défendre que le leadership des établissements, comme d'ailleurs tous les niveaux des systèmes scolaires, peut se doter d'une dimension éducative, l'assumer et la revendiquer. Pour ce faire, en insistant sur la composante collective de l'établissement, je convoquerai le processus de distribution de ce leadership et le soumettrai, à partir de quelques illustrations, à diverses interrogations, ceci notamment afin d'aboutir à des propositions.

Un leadership à distribuer

Ma réflexion s'ancre dans le contexte de la montée en autonomie des établissements scolaires français qui, dans ce cadre, se voient contraints de concilier deux logiques pour partie antagonistes: une logique nationale (portée par le projet d'établissement, les différentes modalités de contractualisation, les évaluations, etc.) et une logique locale (le rôle des collectivités territoriales, le développement du partenariat avec les institutions et les acteurs du territoire, etc.). La recherche d'un équilibre entre ces deux logiques modifie considérablement le fonctionnement des établissements et nous assistons à une diversification des initiatives et des responsabilités (à travers divers projets), et à l'émergence ou au renforcement de nouvelles instances (comme le Conseil Pédagogique par exemple, en charge de la coordination de la politique pédagogique). Par rap-

port à ces évolutions, repérables selon des modalités diverses dans tous les systèmes éducatifs occidentaux, le leadership ne peut plus être envisagé comme «concentré» au sein de l'équipe de direction, ce qui pose clairement la question de sa «distribution». Les travaux consacrés au «leadership distribué» (pour une rapide synthèse, voir Marcel, 2015) se retrouvent sur trois caractéristiques fortes: il relève d'interrelations au sein d'un groupe et non de la qualité intrinsèque d'un des acteurs (comme son charisme par exemple), il s'appuie sur la mobilisation concertée des différentes ressources cognitives du groupe et il est marqué par l'ouverture des frontières de l'espace social en diversifiant ses contributeurs.



Bien sûr, la délimitation entre ce qui peut être distribué et ce qui ne le peut pas ne relève pas que du choix des acteurs, elle est liée aux textes réglementaires, aux statuts, aux profils de postes et aux compétences – ce qui n’empêche pas que le choix des objets de distribution constitue l’acte premier de l’exercice du leadership.

Dans ce cadre, il apparaît nécessaire d’interroger cette notion à deux niveaux. Tout d’abord, celui des objets: qu’est-ce qui peut être distribué? Il s’agit des tâches, des fonctions, des prérogatives, des initiatives (voire de l’expression et de la parole), mais également des responsabilités qui «vont avec». Bien sûr, la délimitation entre ce qui peut être distribué et ce qui ne le peut pas ne relève pas que du choix des acteurs, elle est liée aux textes réglementaires, aux statuts, aux profils de postes et aux compétences – ce qui n’empêche pas que le choix des objets de distribution constitue l’acte premier de l’exercice du leadership. Le second niveau est celui des modalités: comment est-ce distribué? Entre une modalité strictement descendante (de type répartition, délégation) et une modalité totalement concertée, tous les scénarios sont envisageables. Ils requièrent sans doute la prise en compte de l’engagement des acteurs (peut-être en mobilisant la phase de négociation relative à leur «enrôlement»), mais, surtout, la résolution d’une «équation» entre ce que souhaitent et ce dont sont capables les acteurs à propos des objets distribués.

Du pilotage intermédiaire

Je reprendrai brièvement les résultats de deux de mes recherches pour explorer le quotidien de ce contexte de l’établissement en évolution et l’émergence de formes de pilotage intermédiaire, se développant dans un espace¹ s’ouvrant entre la direction et les enseignant-es, pour coordonner les diverses équipes ou projets. Premièrement, une enquête dans les établissements de l’enseignement agricole français (Marcel et al., 2012) soulignait l’importance des formes de pilotage intermédiaire des établissements. Elle s’intéressait d’abord à l’appréciation, par les enseignant-es, du pilotage de l’équipe pédagogique à laquelle ils-elles appartenaient. Si le volet «organisation» recueillait 69,4% d’avis «positifs» ou «très positifs», le volet gestion sociale et relationnelle était plébiscité (80,4%). Plus important, cette enquête a mis au jour des relations statistiques significatives entre le pilotage intermédiaire (la gestion de l’équipe pédagogique) et plusieurs dimensions du travail enseignant. Ainsi, les enseignant-es «recon-

naissent» (il s’agit de corrélations statistiques) la contribution du leadership à l’amélioration de leurs conditions de travail: plus de satisfactions professionnelles, moins de difficultés rencontrées, davantage de travail collectif.

Une deuxième enquête (Marcel, 2010), qualitative cette fois, explorait les stratégies mobilisées par les coordinateurs pour instaurer un «ordre» dans l’équipe. S’ils insistaient sur la nécessité de «l’autorisation» des enseignant-es (qui induisait une dissociation claire entre d’une part le contrôle assumé des moyens mobilisés et d’autre part le contrôle des résultats renvoyé à leur direction), ils palliaient le flou des prescriptions sur leurs attributions par une forme d’autoprescription basée sur la réussite (ils retenaient ce qui marchait) et ils se montraient particulièrement attentifs à la maîtrise de l’information et du temps pédagogique (emploi du temps, calendrier et déroulement des réunions, etc.) qui constituaient les leviers principaux pour l’exercice de cette fonction.

Vers un modèle du leadership

Je terminerai en proposant l’esquisse d’un modèle du leadership (Marcel, 2015), entendu à la fois comme une grille d’analyse (au service d’un objectif: connaître) et comme un outil pour l’accompagnement de l’action (à l’opposé du type «clé en main»). Ce modèle, dynamique et évolutif, nécessite d’être contextualisé en fonction des ressources et des contraintes locales, mais aussi concerté et négocié en garantissant l’engagement des acteurs. Il comporte quatre sous-systèmes interdépendants:

1. Un système d’acteurs qui concerne l’ensemble des acteurs «de» l’établissement: des acteurs individuels et des acteurs collectifs (les équipes), les différentes catégories de personnels, les élèves, les parents, voire les partenaires. Ici, la distinction qu’opère la psychologie sociale entre les «statuts» (en lien avec les postes et les fonctions) et les «rôles» (la manière d’habiter ces statuts) est précieuse car elle remet en cause une dichotomie leaders/affiliés (théorisée dans certains travaux).



2. Un système de pratiques qui concerne le «comment» du leadership, les différentes catégories de pratiques en interrelations: individuelles/collectives, professionnelles/personnelles, officielles/officieuses, etc. Il s’agit des pratiques «en situation», soumises à des dynamiques contextuelles, pour l’analyse desquelles la prise en compte du rôle des artefacts est importante. Je précise en outre que ce système remplace les «pratiques d’enseignement» (et donc celles d’apprentissage des élèves) au sein du processus de distribution et invite à ne pas les considérer «à part».
3. Un système cognitif qui renforce le lien leadership-développement en regroupant les compétences individuelles et collectives relatives au leadership, des compétences qui s’élaborent dans et par l’action (et par, avec ou contre les pair-es), des compétences qui migrent, circulent, se transforment et se développent au sein de l’organisation.
4. Un système de distribution qui recouvre un ensemble de processus qui ne se décrètent pas, mais qui s’élaborent collectivement (ce sont les «règles du jeu» de la distribution). Je précise que ces processus sont alimentés par les contributions des instances officielles, mais aussi par celles des «coulisses» de l’établissement. Il apparaît donc pertinent de compléter la structuration explicite de l’établissement (organigramme, règlements, etc.) par une cartographie des «espaces parasites» informels et officieux.

Conclusion

Au sein de l’établissement scolaire, le leadership est un processus complexe qui peut mobiliser un système social (celui des acteurs), un système praxique (celui des pratiques) et un système sociocognitif (celui des savoirs et des compétences). Ces trois systèmes sont «structurés» par un quatrième, celui des dynamiques de distribution qui maillent l’ensemble de l’organisation et ce, en interrelations avec différents environnements. Grâce à la «distribution», le leadership peut s’ériger en processus éducatif au sens fort du terme en rappelant et en soulignant que la première des missions des équipes de direction est une mission éducative (et non une mission de gestion ou de management). En effet, envisager le leadership en tant qu’outil éducatif et de développement invite à étendre le principe potentiel de distribution à tous les niveaux des personnels et des élèves (leur prise de parole, d’initiatives, de responsabilités) en mobilisant la concertation, la négociation ou la contractualisation si nécessaire. Ce choix, promouvant résolument les formes collectives de travail (dans la classe, dans l’établissement et dans le territoire), se répercuterait au niveau du développement du pouvoir d’agir et des apprentissages de tous les acteurs et il contribuerait ainsi, de manière concrète, à l’émergence d’une nouvelle figure de nos systèmes éducatifs, celle d’un «établissement éducateur» (Marcel, 2014b).

¹ Un espace propice aux rapports de forces, comme toutes les «zones d’incertitude» des organisations (Marcel, 2014b). Sur ce thème, voir aussi Germier et Marcel (2016).



Références

- Germier, C. et Marcel, J.-F. (2016). La négociation des accords. Approche ethnographique des pratiques de deux collectifs d’enseignants, *Dossiers des Sciences de l’éducation*, 35, pp. 73-96.
- Marcel, J.-F. (2010). Le travail de coordination dans les lycées agricoles publics français. *Travail et formation en éducation*, 7, URL: <http://tfe.revues.org/index1381.html>.
- Marcel, J.-F. (2014a). Les «règles du jeu» de la coordination: le cas du système d’enseignement agricole public français. In M. Garant et C. Letor (Dir.). *Encadrement et Leadership: Nouvelles pratiques en éducation et en formation*, pp. 70-81, Bruxelles: De Boeck
- Marcel, J.-F. (2014b). Une mission éducative distribuée au sein des établissements de l’enseignement agricole, *Administration & Éducation*, 2, pp. 149-156
- Marcel, J.-F. (2015). Distribution ou répartition du leadership. Éléments pour un cadre d’analyse du pilotage des établissements scolaires, In Progin, L., Marcel, J.-F., Périsset, D. et Tardif, M. (Dir.). *Transformation(s) de l’école: vision et division du travail*, pp. 205-234, Paris: L’Harmattan.
- Marcel, J.-F. (2018, soumis). Dividende, diviseur, quotient ou reste. De la division du travail de pilotage de l’établissement scolaire français. In T. Piot, J.-F. Marcel, D. Périsset et M. Tardif, (Ed). *Les nouvelles formes de division et de coordination du travail dans les organisations d’enseignement et de formation: relation avec l’évolution des contextes éducatifs et sociaux*, Paris: Éditions du Croquant.
- Marcel, J.-F., Murillo, A. et Bouillier-Oudot, M.-H. (2012). *Le travail enseignant dans les établissements de l’enseignement agricole public. Dispositifs, résultats et perspectives*. Rapport de recherche remis à la DGER, Ministère en charge de l’Agriculture (non édité).
- Spillane, J.-P., Halverson, J.-R. et Diamond, J.-B. (2008). Théorisation du leadership en éducation: une analyse en termes de cognition située, *Éducation et sociétés*, 21-1, pp. 121-149.

Construire la professionnalité enseignante par la formation: le pari (réussi) des HEP?

Construire la *professionnalité enseignante par la formation*, est-ce donc possible ? C'est ce que nous allons exposer ici, de manière certes incomplète. Il nous semble utile en préambule de préciser quelques termes. Par la suite nous évoquerons le "travailler ensemble" et l'empreinte de la formation HEP sur l'identité professionnelle des jeunes enseignant·es afin de répondre à la question.

Prof. Danièle Périsset, HEP Valais et Université de Genève

Professionnalité, identité professionnelle

La *professionnalité* est étroitement liée au processus de *professionnalisation* que décrit la littérature sociologique. Elle est rattachée à un individu à qui compétences et connaissances professionnelles sont reconnues. Construire la *professionnalité enseignante*, c'est travailler à la formation de professionnel·les qui ont pour bagage des savoirs scientifiques efficaces qu'ils·elles mobilisent au quotidien; c'est construire une identité professionnelle orientée par les savoirs et le métier.

L'*identité professionnelle*. Claude Dubar (2010) rappelle combien l'identité relève d'un processus double: différenciation (et singularisation) et généralisation. L'identité est à la fois ce qui fait la différence et ce qui signe l'appartenance commune (généralisation). À ce titre, l'identité est paradoxale: il n'y a pas d'identité sans altérité puisque définie *de* et *par* l'autre. Valérie Cohen-Scali (2000, p.55) relève que les caractéristiques identitaires dépendent «à la fois de la structure stable des identités individuelles et des pressions de la situation. La motivation à faire évoluer son identité prendrait essentiellement sa source dans des questions fondamentales liées à la connaissance de soi et à des repères pour guider l'action». Les caractéristiques individuelles font peu à peu place aux caractéristiques de la communauté professionnelle dans laquelle le sujet souhaite s'inscrire et qu'il s'approprie à son contact. Cette dynamique fait donc évoluer ses repères identitaires pour les rendre conformes aux contraintes de son environnement (la culture enseignante découverte lors des stages par exemple).

Ceci étant posé, revenons à notre question: *peut-on construire, à long terme, la professionnalité enseignante par la formation?* Pour y répondre, nous évoquerons le «travailler ensemble» puis l'empreinte de la formation HEP sur l'identité professionnelle des jeunes enseignant·es.

Construire la professionnalité enseignante, c'est travailler à la formation de professionnel·les qui ont pour bagage des savoirs scientifiques efficaces qu'ils·elles mobilisent au quotidien; c'est construire une identité professionnelle orientée par les savoirs et le métier.



Peut-on former au «travailler ensemble»?

Pour le savoir, nous avons observé la forme qu'a prise l'obligation de *travailler ensemble* imposée par la HEP Valais lors de stages en duo. Une enquête (Périsset, 2014) a été menée auprès d'une cohorte de quarante-cinq stagiaires en deuxième année de formation pour savoir comment ils·elles habitaient cette injonction de *travailler ensemble*. Ils·elles devaient renseigner un document après chaque rencontre ayant duré au moins quinze minutes en inscrivant *qui* participait à la rencontre, *à quel moment* et *où* elle avait eu lieu, les *objets* principaux discutés ainsi que les *décisions* prises.

Les résultats sont positifs. Les stagiaires disent avoir apprécié le duo, le bénéfice qu'ils·elles y ont trouvé. Le *travailler ensemble* a été investi efficacement, entre eux ou avec leur praticien-formateur. En général, les stagiaires ont trouvé ces rencontres productives, utiles, porteuses d'apprentissages et de développement professionnels.

Pourtant, il est bien connu que *travailler ensemble* est chronophage. Les stagiaires ont utilisé tous les espaces possibles: les trajets en covoiturage, les récréations, la pause de midi. Plusieurs rencontres ont eu lieu lors de jours de congé. Mais cela ne les a pas arrêtés: nous avons constaté que davantage d'heures ont été passées à *travailler ensemble* que ce que requiert l'institution (soit deux rencontres hebdomadaires d'accompagnement du processus réflexif et une brève rencontre quotidienne pour faire le point sur l'organisation de la journée), puisque ce sont au moins deux rencontres par jour qui ont été inscrites.

Contrairement à ce que nous attendions de la part de novices (Saujat, 2005) pour qui *faire* la classe dépend de leur capacité à la *prendre* puis à la *tenir*, les résultats de notre enquête montrent que les stagiaires ont eu comme préoccupation principale de la *faire*. La gestion de la discipline, les élèves en difficulté, les coordinations relatives aux travaux requis pour la HEP ne sont pas oubliés, mais les préoccupations prioritaires ont trait à des questions didactiques, aux contenus, à la gestion du cours, à l'organisation matérielle. Lors de ces rencontres, on a parlé de *métier*, convaincu·es de la plus-value de ce «travailler ensemble».

Quelle explication à cela? On peut estimer que la gestion de la discipline, du *prendre* et du *tenir* la classe, est prise en charge (implicitement, les stagiaires n'en ont pas toujours conscience) par la seule présence du praticien-formateur lorsque le-la stagiaire enseigne. Finalement, cette garantie de la tenue d'un cadre de travail adéquat ouvre l'espace au *faire*, aux aspects didactiques

de l'enseignement et de la réalisation de l'objectif du stage (ici: les différentes formes d'évaluation et leur articulation) dont la réalisation est observée tout au long du stage et évaluée de manière sommative ensuite.

Dans ce cadre, on peut estimer que les stages accompagnés proposent un milieu authentique, mais aussi et surtout un milieu protégé favorable à la construction de la professionnalité. Ce processus de construction étant un processus évolutif, il commence dès l'entrée en formation. Y concourt la mise à disposition, pour les stages, d'espaces professionnels collaboratifs, prêts à jouer un rôle défini, complémentaire et coordonné (formation des formateur·trices de terrain, objectifs de stage,...) avec l'institut de formation.





Peut-on faire évoluer l'identité professionnelle enseignante par la formation?

Cette formation qui montre des étudiant·es HEP bien disposés à *travailler ensemble* a-t-elle des effets à plus long terme? Les jeunes enseignant·es issu·es de la HEP conservent-ils cette couleur identitaire et cette professionnalité lorsqu'ils·elles sont engagé·es dans les établissements?

Une enquête (Périsset, 2017) auprès de directeur·trices d'établissements valaisans nous a montré que, malgré tout, des caractéristiques liées aux degrés primaires (enseignant·es généralistes) et secondaires (enseignant·es disciplinaires) demeurent. Cependant, si les différences structurelles de l'organisation de l'enseignement en primaire ou au secondaire persistent à marquer d'une certaine manière les identités, la formation à la HEP-VS a un effet. Même si documenter la plus-value des réformes des formations reste difficile, une comparaison a pu être tentée ici.

Pour les directeur·trices rencontré·es, il faut une condition: que le renouvellement des enseignant·es soit suffisamment important pour permettre aux jeunes de donner la pleine mesure du développement professionnel acquis à la HEP sans être happé·es par la culture dominante traditionnelle, souvent plus individualiste. Si cette condition est remplie, la socialisation professionnelle acquise lors de la formation à la HEP a de l'importance: elle imprègne le *rapport au travail*, aux collègues, le rapport à la hiérarchie.

Le **rapport au travail**: alors que certain·es s'accrochent à l'habitude d'être seul·es maître·s à bord dans leur classe, les directeur·trices observent que les enseignant·es issu·es des nouvelles formations ont un rap-

port plus ouvert à l'autoévaluation, à l'observation par autrui, à la plus-value de la coopération pour mettre en place les situations d'enseignement-apprentissage les plus efficaces possible. En outre, grâce à la formation dans une même HEP, le langage professionnel est devenu commun aux degrés d'enseignement (secondaire I et primaire): les concepts des sciences de l'éducation ou des didactiques permettent de débattre ensemble, quel que soit le degré où l'on enseigne.

Le **rapport aux collègues** s'en trouve transformé. Les hiérarchies internes s'estompent: au primaire, enseigner aux «petit·es» ou aux «grand·es» n'est plus une question d'élite professionnelle, c'est devenu une question de choix personnel. Le rapport à la coopération, devenue naturelle, évolue aussi. On échange en salle des maîtres à propos de dispositifs didactiques et pédagogiques, entre collègues du primaire ou avec ceux du secondaire I.

Le **rapport à la hiérarchie** change lui aussi: lors des visites de soutien aux jeunes enseignant·es que mènent, en Valais, le·la directeur·trice et l'inspecteur·trice, la posture du jeune qui est observé·e pendant son enseignement est celle d'un·e professionnel·le qui attend et espère conseils et soutiens de plus expérimenté·es. Être observé·e en train d'enseigner et discuter ensuite de ce qui s'est passé, avec son·sa directeur·trice ou l'inspecteur·trice, est devenu normal.

Conclusion

En revenant à la question principale – savoir si on peut construire la professionnalité enseignante par la formation en adéquation avec les attentes sociales actuelles –, le pari a été relevé en HEP, même si l'ensemble du processus reste à développer et à documenter. Oui, la construction d'une identité professionnelle fondée sur les savoirs et le travail peut avoir lieu. Et il est à relever que cette construction peut avoir, sous certaines conditions, un impact sur la qualité des interactions entre enseignant·es jusque dans la salle des maître·s, là où bat le pouls des établissements.

Références

- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation, note de synthèse. *Savoirs*, 2008/2, n° 17, pp. 9-36. Accès web: <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-2-page-9.htm>
- Périsset, D. (2015). Mais pourquoi parle-t-on tellement de professionnalisation? Entre sociologie des professions et nouvelles gouvernances: réflexion autour d'un concept polymorphe. In B. Wenzel, V. Lussi & R. Malet (Éd.), *Professionnalisation de la formation des enseignants: des fondements aux retraductions nationales*. Nancy: Presses universitaires de Lorraine.
- Dubar, C. (2010). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF.
- Cohen-Seali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris: PUF.
- Périsset, D. (2014). Travailler ensemble en formation à l'enseignement: une obligation productive. *Questions vives* 21, 97-113. Accès web: <http://questionsvives.revues.org/1511>
- Saujat, F. (2005). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-108. Accès web: <http://revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-saujat.pdf>
- Périsset, D. (2017). Les reconfigurations structurelles des formations à l'enseignement ont-elles des effets? In M. Tardif, J.-F. Marcel, D. Périsset & T. Piot (Éd.), *L'organisation du travail des acteurs scolaires. Points de repère sur les évolutions au début du XXIe siècle* (pp. 99-122). Québec: presses de l'université de Laval (PUL).

Un modèle de responsabilité partagée: le leadership distribué

Prof. Frédéric Yvon, Université de Genève

Dans leur version classique, les approches du leadership s'intéressent aux caractéristiques d'un individu identifié comme un·e «leader». Une telle conception du leadership a donné lieu à une littérature foisonnante dans laquelle chaque ouvrage trace la voie pour devenir un·e leader, parfois en une minute (Blanchard & Johnson, 2004).

Bien que séduisante, cette conception repose sur le postulat d'une femme ou d'un homme providentiels qui peuvent faire la différence par leurs qualités rares et exceptionnelles.

En opposition avec ce mythe du leader «héros», les années 2000 ont vu l'émergence, dans les sciences de l'éducation, d'un nouveau paradigme qui repose sur la conception d'une responsabilité partagée entre les enseignant·es et la direction dans la conduite des établissements. Ce changement d'unité d'analyse (du comportement individuel exemplaire à une dynamique organisationnelle) a été popularisé sous le terme de *leadership distribué* (Gronn, 2000; Spillane et al., 2001).

Une expérience commune

Cette expression de «leadership distribué» s'est très vite imposée dans les milieux professionnels et scientifiques. Pourtant, on déplore encore des confusions conceptuelles et une difficulté à circonscrire de manière précise la définition de ce terme. En effet, il est encore souvent considéré comme synonyme de distribution du pouvoir, ce qui le rendrait proche d'un leadership de délégation, d'un leadership partagé ou d'un leadership participatif. Si tel est le cas, il n'y aurait rien de nouveau sous le soleil. Comme diraient les Anglo-saxons, «*old wine in new bottles*»: on changerait l'emballage, mais le contenu resterait identique par rapport aux approches classiques. Or il n'en est rien et les commentateur·trices ont souvent manqué le changement d'échelle. En parlant de partage du pouvoir, on reste sur un paradigme individualiste qui va de son détenteur à des cercles de participation selon un mouvement en cascade.

L'idée d'un leadership distribué n'obéit pourtant pas à nos schémas classiques de pensée. Elle se déploie sur le principe de propriétés émergentes et spontanées, dans une conception holistique de l'organisation. De fait, pour préciser ce que les initiateur·trices de ce concept ont voulu dire, rien n'est plus simple que d'observer

Face à une difficulté partagée, il arrive que des enseignant·es proposent des solutions qui sont adoptées par l'ensemble de l'organisation. Le bon sens, comme l'intelligence, n'est pas le monopole des décideurs ou des décideuses: les acteurs et les actrices de terrain peuvent innover et parfois peser dans les décisions.

la marche naturelle d'un établissement scolaire: les bonnes idées ne viennent pas toujours, ni seulement du·de la leader formel·le. Face à une difficulté partagée, il arrive que des enseignant·es proposent des solutions qui sont adoptées par l'ensemble de l'organisation. Le bon sens, comme l'intelligence, n'est pas le monopole des décideurs ou des décideuses: les acteurs et les actrices de terrain peuvent innover et parfois peser dans les décisions.

Ce fonctionnement distribué d'une prise de décision ou d'une innovation n'est rien d'autre que ce que certains auteurs ont proposé d'appeler «leadership distribué». C'est donc une expérience commune que font les actrices et les acteurs éducatifs et que l'on peut nommer, reconnaître et valoriser par un terme validé.

Au-delà de l'évidence, une difficulté d'analyse

Pourtant, une fois que cette réalité du fonctionnement des établissements a été posée et reconnue, les auteurs ont eu de la peine à élaborer une grille d'analyse pour des processus émergents, diffus et imprévisibles dans l'organisation. On compte toutefois principalement deux conceptions: celle de Spillane et al. (2001) qui proposent une conception située du leadership, tout en maintenant les deux composantes classiques (leaders et suiveurs) et la conception systémique de P. Gronn (2000) qui s'appuie d'abord sur le système d'activité d'Engeström, pour l'abandonner ensuite.

Tout récemment, Tian et al. (2016) ont déploré l'absence de véritable consensus sur la manière de repérer et d'étudier cette maturité organisationnelle qui veut que chacun-e puisse, à tout moment, être un-e leader sur un dossier, autrement dit avoir une action déterminante sur le développement organisationnel d'un établissement. Il s'agit d'un processus complexe qui suppose à la fois des conditions favorables, des coïncidences et une perception du moment opportun: une proposition importante peut être décisive à un moment et passer inaperçue cinq minutes auparavant et dix minutes plus tard.

Cette absence de consensus explique peut-être que tout le monde est capable de percevoir l'originalité de cette manière de capter les dynamiques organisationnelles dans les établissements scolaires, mais que l'on a de la peine en même temps à définir et à opérationnaliser cette notion. Dans ces situations de confusion, il est en général avantageux de faire un retour aux sources.

Une source commune: la cognition distribuée

Au-delà des différences d'interprétation, les premiers auteurs partageaient une source commune dans les analyses proposées par Hutchins (1995), inventeur du concept de cognition distribuée. Il faut donc revenir à cette source pour essayer de cerner de manière opératoire ce qu'est le leadership distribué et comment l'analyser.

Hutchins est à l'origine d'un renouvellement des études sur la cognition humaine en intégrant aux analyses l'environnement social et matériel. Dans deux études de cas passablement connues, il illustre l'intérêt d'élargir l'unité d'analyse à des systèmes cognitifs.



Pour analyser les prises de décisions, il ne faut donc pas se limiter aux opérations cognitives du ou de la pilote, mais élargir le zoom aux cadrans et aux instruments de mesure qui traitent une information qui peut être intégrée et déterminante pour le pilotage.



Dans le premier exemple (Hutchins, 1994), il montre que dans le cadre du pilotage d'un avion de chasse, certaines opérations sont prises en charge par le «cockpit». Pour analyser les prises de décisions, il ne faut donc pas se limiter aux opérations cognitives du ou de la pilote, mais élargir le zoom aux cadrans et aux instruments de mesure qui traitent une information qui peut être intégrée et déterminante pour le pilotage.

Hutchins va toutefois plus loin dans son analyse: les opérations cognitives des appareils de bord sont considérées comme équivalentes d'un point de vue systémique à celles du cerveau humain: à des fins d'analyse, aucune distinction n'est faite entre l'origine des opérations cognitives.

Dans un deuxième exemple consacré à l'étude de la gestion d'un incident critique dans un bâtiment de guerre (Hutchins, 1995), il met en évidence que l'élaboration du diagnostic (le moteur du navire tombe en panne au moment de l'arrivée au port de San Diego, le rendant ingouvernable avec des dommages matériels qui auraient été considérables) est une œuvre collective dans la cabine de pilotage: la cognition est cette fois distribuée socialement.

Le pari analytique des pionniers du leadership distribué est de transposer cette démarche d'analyse aux dynamiques d'établissement: le leadership, le pilotage d'une école, est distribué socialement et matériellement (mais ce dernier aspect est moins mis en évidence dans les travaux empiriques).

Les limites d'une analogie

On réalise avec ce retour à ces textes fondateurs et inspirants que la possibilité de penser un leadership distribué s'appuie sur le postulat que l'organisation scolaire puisse être considérée comme système.

Pour cela, l'organisation doit être finalisée autour d'un objectif commun (dans le cas de la navigation, l'objectif partagé est de manœuvrer pour ne pas sombrer). Il faut également que les parties de l'organisation scolaire fassent système: elles doivent être complémentaires,

alignées sur cet objectif et l'ensemble doit être pensé et coordonné en amont de manière cohérente.

Ces deux conditions sont-elles présentes dans la vie des établissements scolaires? Y a-t-il en effet accord entre les différents acteurs et actrices d'un même établissement sur ce que doit faire l'école, et ses missions? Les finalités de l'école sont l'objet d'un sain débat social et politique constant et ces débats sont aussi présents au sein des établissements scolaires. Les organisations éducatives sont loin d'être des systèmes homogènes et unifiés. Elles sont tiraillées de l'intérieur par des tendances contraires dont on ne peut mentionner que quelques-unes ici: instruire ou éduquer? Promouvoir certain-es ou élever l'ensemble du groupe? Homogénéiser ou différencier? Maintenir une indépendance pédagogique ou favoriser une autonomie collective? On voit que la comparaison avec le bâtiment de guerre analysé par Hutchins atteint certaines limites.

Un renversement

On pourrait donc considérer qu'une analyse distribuée du leadership s'appuie initialement sur une vision «simplificatrice» des établissements scolaires: une vision sans lutte et sans tension.

Cette transposition rapide et maladroite entre le fonctionnement cognitif et le fonctionnement d'un établissement scolaire explique peut-être pourquoi les analyses empiriques du leadership distribué dans les écoles sont restées en deçà de la théorie (Poirel & Yvon, 2012). Pourtant, malgré ces difficultés conceptuelles, théoriques, épistémologiques et empiriques, la notion de leadership distribué reste un attracteur séduisant pour les milieux professionnels et les chercheurs et chercheuses. Pourquoi?

Dans un contexte de grande transformation des systèmes éducatifs, la focalisation sur un leadership distribué permet de desserrer le poids des contraintes pesant sur les directeurs et les directrices pour penser et inviter à la participation de l'ensemble des acteurs et des actrices dans les projets de mutation des systèmes



Dans un contexte de grande transformation des systèmes éducatifs, la focalisation sur un leadership distribué permet de desserrer le poids des contraintes pesant sur les directeurs et directrices pour penser et inviter à la participation de l'ensemble des acteurs dans les projets de mutation des systèmes éducatifs.

éducatifs. Certains auteurs ont parlé à ce sujet d'une coïncidence entre l'agenda politique et la multiplication des textes faisant référence au leadership distribué (Hargreaves & Fink, 2008). L'aboutissement de cette tendance serait lisible dans un renversement notable de l'approche initiale, qui consistait à éclairer l'existant pour le reconnaître et le valoriser, à des démarches d'intervention qui visent clairement à implanter un fonctionnement distribué dans les établissements éducatifs. L'exemple le plus abouti est celui du *Annenberg Distributed Leadership Project* (DeFlaminis et al., 2016). Quand on regarde de telles démarches, on remarque rapidement que ces projets reposent sur la sélection et la formation des enseignant-es, bien loin de la reconnaissance de phénomènes émergents, spontanés et informels que cherchait à nommer le leadership distribué. D'une approche initialement descriptive, certain-es chercheur-euses sont passé-es à un modèle prescriptif: les écoles doivent s'organiser autour d'une conception distribuée du leadership. Un tel renversement est, on le sait, fréquent en éducation.

Références

- Blanchard, K., & Johnson, S. (2004). *The «one-minute» Manager. Increase productivity, profits and your own property.* London: Harper-Collins
- DeFlaminis, J., Abdul-Jabbar, M., & Yoack, E. (2016). *Distributed Leadership in schools. A Practical Guide for Learning and Improvement.* New York: Routledge
- Gronn, P. (2000). Distributed Properties: «A New Architecture for Leadership». *Educational Management and Administration*, 28 (3), 317-38.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2008). Distributed leadership: democracy or delivery? *Journal of Educational Administration*, 46(2), 229-240
- Hutchins, E. (1994). Comment le cockpit se souvient de ses vitesses. *Sociologie du travail*, 4, 461-473
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild.* Cambridge: The MIT Press.
- Poirel, E., & Yvon, F. (2012). Le leadership distribué à l'épreuve des réformes éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), 94-118
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-29.
- Tian, M., Risku, M. & Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 146-165.

Enjeux et tensions de la collaboration et du partage de la responsabilité au sein du système éducatif

Synthèse de la table ronde

Bernard Wentzel, directeur de l'IRDP¹

Présentation des participant-es

Trois personnalités issues du monde des syndicats, des directions d'établissements et des autorités scolaires ont participé à cette table ronde animée par Françoise Pasche Gossin, professeure à la HEP-BEJUNE. Fabrice Sourget est directeur du cercle scolaire du Val-de-Ruz et président² de la Conférence latine des chefs d'établissements de la scolarité obligatoire (CLACESO). Jean-Marc Haller est enseignant et secrétaire général du Syndicat des enseignants romands (SER). Jean-Claude Marguet est chef du Service de l'enseignement obligatoire du canton de Neuchâtel. Il a été convenu d'aborder les thèmes suivants durant la table ronde:

- L'autonomie des établissements scolaires face aux défis de la nouvelle gouvernance;
- la responsabilité partagée, la collaboration entre enseignant-es, chef-fe d'établissement et les autorités scolaires;
- La professionnalisation du métier de chef-fe d'établissement³.

Les strates de l'organisation scolaire

Françoise Pasche Gossin propose tout d'abord à Jean-Claude Marguet de revenir sur la mise en place des cercles scolaires dans le canton de Neuchâtel en lien avec l'autonomie des établissements scolaires. Jean-Claude Marguet commence par rappeler quelques évolutions de ces dernières décennies ayant eu un impact sur le fonctionnement du système scolaire: l'hétérogénéité culturelle croissante des publics (par exemple 110 nationalités sont représentées dans l'école neuchâteloise); les pressions économiques, les attentes de la société et familles vis-à-vis de l'école, divers lobbys, etc. Il précise également que le temps consacré au traitement de questions socialement vives est de plus en plus important dans le programme scolaire, afin de répondre aussi bien aux attentes sociales qu'aux objectifs du Plan d'études romand. Interpelés par les enjeux de l'autonomie, les directions, les enseignant-es, les associations et autres partenaires instaurent de nombreux échanges dans une logique de consensus. Jean-Claude Marguet rappelle la part importante de la mise en œuvre d'une politique intercantonale, même si l'instruction publique est du ressort des cantons. Il

Avec la numérisation, l'hétérogénéité grandissante, l'école doit inventer des modèles différents par rapport à ceux hérités du début du XXe siècle.

décrit également les nombreuses strates structurant l'organisation scolaire entre l'association de communes, les commissions de l'instruction publique, les conseils d'établissement, les cercles et centres scolaires, les directions d'écoles et leurs adjoint-es, etc. Dans cette organisation scolaire, les communes sont autonomes. Les directions d'établissement bénéficient également d'une autonomie dans la gestion ou dans le recrutement des enseignant-es. Un-e chef-fe d'établissement peut notamment orienter l'engagement d'enseignant-es en fonction des projets qu'il doit conduire. Cela peut être le cas, par exemple, dans le cadre du développement d'une filière bilingue.

Selon Fabrice Sourget qui dirige un cercle scolaire avec 2200 élèves, 14 collèges et 230 enseignant-es, cette autonomie est avérée et conséquente (même si la situation peut varier selon les régions et la taille des établissements). L'intervenant précise que ce genre de structure en strates pose la question du sentiment d'appartenance et d'une vision commune, des défis que la direction doit porter. Avec la numérisation, l'hétérogénéité grandissante, l'école doit inventer des modèles différents par rapport à ceux hérités du début du XXe siècle. Ainsi, les écoles se réorganisent, travaillent au développement d'outils novateurs, comme la classe inversée, pour répondre concrètement aux enjeux actuels. Bien que les nouveaux modèles de forme scolaire soient en phase avec les directives, ils peuvent constituer des changements de posture très importants.

Jean-Marc Haller revient sur la notion de strate, car cette forme d'organisation de la gouvernance de l'éducation est de plus en plus prégnante, selon lui.

Ce mouvement existe également vers le haut, tout d'abord au niveau national avec la Conférence suisse des directrices et des directeurs de l'instruction publique (CDIP). Le concordat HarmoS et d'autres orientations décidées au niveau national ont des implications sur l'enseignement. Ensuite, une autre strate concerne la gouvernance romande de l'éducation. Jean-Marc Haller rappelle que les cantons ont signé la Convention scolaire romande impliquant un travail important de coordination, l'existence de nombreuses commissions ou encore d'un parlement (Commission interparlementaire). Les interlocutrices et les interlocuteurs sont donc nombreux et les responsabilités réparties dans ces différentes strates impliquent chacune des règles, des prescriptions, des objectifs. Enfin il y a les syndicats, comme le SER, dont le but est de défendre une école de qualité. Selon Jean-Marc Haller, l'enseignant-e se retrouve tout en bas de l'échelle de ces différentes strates. Cela a pour conséquence une perte d'autonomie et de responsabilité de l'enseignant-e, qui devient un-e simple «exécutant-e». De plus, l'intervenant mentionne une dégradation des conditions de travail entraînant notamment un épuisement professionnel et un contrôle accru, même si, parmi les évolutions à signaler, le développement du travail en équipe a entretenu un dynamisme intéressant.

Autonomie, travail en équipe et partenaires multiples

Françoise Pasche Gossin constate que l'autonomie grandissante des établissements scolaires ne semble pas profiter aux enseignant-es. Fabrice Sourget confirme en développant deux thèses liées l'une à l'autre. Tout d'abord, l'accentuation de certaines formes de reddition de comptes: tout le monde pense être un expert sur l'école et l'enseignement (ce qui n'est pas le cas pour d'autres professions) et les injonctions venant notamment des usagers et des usagères se multiplient. Ensuite, l'implication d'interlocutrices et de partenaires variés dans le monde scolaire, dont les avis doivent souvent être pris en compte, peut devenir une contrainte supplémentaire pour les enseignant-es. À titre d'exemple, les relations avec les parents peuvent parfois susciter certaines craintes chez certain-es.

Jean-Claude Marguet oriente justement le débat sur ce qui fonde la profession et sa reconnaissance en mettant en avant les connaissances disciplinaires et didactiques, ou encore la créativité des enseignant-es. Il évoque également la déontologie et les valeurs que porte la profession.

Les échanges se poursuivent autour de la fonction de directeur-trice d'établissement et du travail en équipe. Toujours selon Jean-Claude Marguet, un-e directeur-trice doit s'appuyer sur ces éléments d'expertise et de valeurs pour mobiliser les ressources, construire une équipe pédagogique solidaire et loyale. Jean-Marc Haller précise que le SER soutient depuis longtemps la transformation pédagogique consistant à travailler en équipe avec des responsabilités partagées, et non pas de manière isolée dans sa classe. La collaboration repose, selon lui, sur une certaine autonomie du corps enseignant et non pas sur des choix imposés par une gestion administrative des ressources humaines. Il illustre son propos en faisant référence à une autre profession au sein de laquelle le travail en équipe est très développé, les éducatrices et éducateurs sociaux. Parfois, face à des difficultés liées à l'exercice de la profession, certain-es enseignant-es ont le réflexe de se replier dans une conception «historique», mais encore présente, de l'enseignement: un-e maître-sse, une classe. Cela inquiète le syndicat. Pour Fabrice Sourget, le vrai-e professionnel-le de l'enseignement, sur le ter-



rain, reste l'enseignant·e. Le·la directeur·trice d'établissement doit faire preuve de pragmatisme en mettant en œuvre un leadership distribué. De son côté, il·elle doit assumer certaines relations avec les parents, avec le tissu économique, ou encore les décideurs et les décideuses politiques. Ce leadership distribué implique ainsi de rappeler à chacun·e quelles sont ses responsabilités et de rendre possibles les initiatives, notamment collectives, en cohérence avec le cadre légal. À cet égard, Jean-Claude Marguet souligne l'importance du projet d'établissement, y compris pour porter une réforme au niveau d'un établissement et d'une équipe. Jean-Marc Haller rappelle une proposition exprimée par le SER dans son *Livre blanc*: un conseil de direction serait plus approprié qu'un·e chef·fe d'établissement pour porter les différentes responsabilités; et cela même dans le cadre d'un leadership distribué. Il constate que cette proposition peut difficilement être mise en œuvre, notamment pour des questions financières. Il regrette d'ailleurs ce qu'il perçoit comme une tension entre les attentes pédagogiques professionnelles des enseignant·es et une problématique budgétaire et financière des cantons. Le secrétaire général du syndicat met enfin en relation l'évolution de la formation des enseignant·es (ndlr: *mouvement de professionnalisation*) avec la création des hautes écoles pédagogiques en remplacement des écoles normales d'un côté, et une perte d'autonomie et de reconnaissance des enseignant·es de l'autre côté.

Direction d'établissement et pédagogie

Françoise Pasche Gossin propose ensuite de revenir sur l'évolution des fonctions de direction d'établissement scolaire. Fabrice Sourget rappelle tout d'abord ce qui constitue selon lui un des grands changements de ces dernières décennies: la présence de plus en plus marquée de l'autorité politique dans la gouvernance des établissements scolaires, qu'elle soit cantonale ou communale. La direction d'établissement doit assurer le lien et la collaboration, servir d'interface entre les enseignant·es et les différents partenaires, les parents, les associations, les autorités politiques ou encore le tissu économique. C'est une obligation nouvelle et une contrainte très forte dans le fonctionnement de l'école, laquelle peut parfois être difficile à vivre pour certain·es enseignant·es. L'intervenant explique également l'importance de la formation des directions d'établissement (la FORDIF) pour la compréhension des enjeux et attentes autour de l'école, le respect des standards de qualité, mais aussi pour la dimension humaine, notamment à travers l'accompagnement et le respect du bien-être de chacun·e. Les enseignant·es se mettent moins facilement en mouvement si il ou elles ne sont pas soutenu·es et entendu·es par une direction qui, à son tour, peut aussi donner les impulsions. Jean-Marc Haller insiste lui aussi sur la formation des directions d'établissement. Selon la position du SER, cette formation doit être au niveau du DAS (*Diploma of advanced Studies*), le CAS (*Certificate of advanced Studies*) ne constituant qu'une étape dans la professionnalisation des directeur·trices. Toujours selon le syndicat, Jean-Marc Haller rappelle qu'un·e directeur·trice d'établissement s'intéressant nécessairement aux questions pédagogiques, devrait avoir une expérience dans l'enseignement même si elle ne se situe pas au même degré d'enseignement. Cette expérience est une condition importante pour pouvoir réellement mettre en œuvre un leadership distribué. Les enseignant·es souhaitent relever les défis pédagogiques de l'école dans les prochaines années notamment en améliorant l'encadrement des élèves et en s'occupant davantage des élèves en difficulté. Ils·elles ne doivent pas se retrouver face à une direction administrative et politique. C'est pour cela que le·la directeur·trice d'établissement, selon le syndicaliste, doit être un·e interlocuteur·trice parlant aussi de pédagogie.

Jean-Claude Marguet est d'accord sur le fait que la pédagogie doit rester le cœur du métier. Il met aussi en avant l'idée qu'il peut exister une diversité de profils et une complémentarité au sein d'une équipe de direction pour traiter des questions pédagogiques. Il conclut avec l'exemple de son canton dans lequel les profils des directeur·trices sont très riches et variés. Tous et toutes ne sont pas d'ancien·nes enseignant·es, mais la cohérence au sein des équipes de direction reste assurée pour que la pédagogie soit toujours centrale. •

¹ M. Wentzel a été directeur de l'IRDJP jusqu'en 2018. Il est actuellement professeur à la HEP Valais.

² En septembre 2018, M. Sourget a laissé la présidence de la CLACESO à Gérard Aymon, et pris la vice-présidence.

³ Afin de rester fidèle au déroulement de la table ronde tout en rendant la lecture aisée, nous avons fait le choix de ne pas reprendre exactement les trois thématiques pour structurer cette synthèse.

