



**HAL**  
open science

## L'établissement-apprenant : Lieu stratégique de développement professionnel des équipes éducatives

Luc Ria

► **To cite this version:**

Luc Ria. L'établissement-apprenant : Lieu stratégique de développement professionnel des équipes éducatives. TDC-Réseau Canopé, 2020. hal-03910585

**HAL Id: hal-03910585**

**<https://hal.science/hal-03910585v1>**

Submitted on 22 Dec 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Chapitre 3. L'établissement-apprenant

### *Lieu stratégique de développement professionnel des équipes éducatives*

Luc Ria

Professeur des universités, Institut Français de l'Éducation de l'ENS de Lyon

*Livre bleu des personnels de direction, CANOPE, à paraître, 2020.*

#### **Apprendre au travail pour le travail**

En France, plus de douze millions d'enfants et d'adolescents apprennent au quotidien leur métier d'élève. Ils ne sont pas les seuls... Près d'un million d'enseignants apprennent eux aussi en leur présence à ajuster, transformer leur métier dans une société en profonde mutation. Mais la capitalisation de leurs expériences est faiblement impulsée, rarement accompagnée et soutenue par un pilotage et des organisations qui viseraient une expertise accrue pour leurs agents et *in fine* une amélioration du système éducatif. Car la formation des enseignants ne peut s'interrompre lors de leur entrée dans le métier : celle-ci devrait être accompagnée d'un processus ininterrompu d'apprentissage et de développement. Dans cette perspective, le courant anglo-saxon du « *workplace learning*<sup>1</sup> » propose de concevoir des dispositifs de formation tout au long de la carrière en s'attachant à faire des ressources et des contraintes liées aux environnements de travail des opportunités d'apprentissages en situation de travail (Bourgeois et Durand, 2012 ; Jacq et Ria, 2018). Cette approche repose sur le postulat que l'expertise des professionnels peut se développer dans l'analyse des situations professionnelles pour en optimiser la compréhension et la maîtrise.

Dans cette perspective, nos expérimentations visant la professionnalisation des équipes enseignantes s'attachent à impulser dans les établissements scolaires une culture du développement professionnel interdisciplinaire et intergénérationnelle. La mise en place de Laboratoires d'Analyse Vidéo de l'Activité Enseignante<sup>2</sup> peut permettre aux membres d'une même communauté éducative d'analyser ensemble des situations professionnelles vécues comme typiques et/ou critiques en visant un double objectif d'amélioration des conditions de travail pour les enseignants concernés et d'optimisation des apprentissages pour leurs élèves. Lorsqu'une organisation collective structurée est mise en place sur un temps long (plusieurs années), une évolution significative<sup>3</sup> peut apparaître au niveau du climat scolaire de l'établissement ou de l'acquisition des apprentissages des élèves selon la thématique choisie.

#### **Une révolution dans la culture de formation sur site**

L'enjeu de ces dispositifs d'analyse du travail des enseignants au fil de l'eau est de développer une culture bienveillante et davantage solidaire entre professionnels, mais aussi une réflexion commune autour des choix pédagogiques et didactiques et des gestes professionnels requis. Ce qui présuppose une double « révolution culturelle » pour la mise en place d'une formation des enseignants visant un développement professionnel continu (Ria, 2019).

La première révolution est relative à la capacité de montrer son activité professionnelle à des collègues et d'être capable d'exprimer ses doutes, ses difficultés ordinaires au travail. Ce qui ne va pas de soi dans un milieu professionnel encore clos, dans lequel l'activité professionnelle constitue rarement un objet de partage et de (trans)-formation. Un cadre éthique commun est nécessaire pour observer et comprendre les activités sans juger les personnes. La mise en place de conditions favorables au dévoilement du travail enseignant

<sup>1</sup> Apprentissage en milieu de travail.

<sup>2</sup> LAVAE, pour plus de détails, voir Ria (2019).

<sup>3</sup> Selon des critères subjectifs (points de vue des acteurs concernés) et des critères objectifs (points de vue d'observateurs et résultats scolaires obtenus).

est nécessaire pour favoriser une meilleure prise de conscience de ses ressorts le plus souvent implicites afin que chacun puisse se sentir impliqué dans une démarche d'enquête sur ses propres gestes professionnels.

La seconde révolution concerne l'instauration de communautés apprenantes se nourrissant du potentiel de relations symétriques entre pairs, dans un univers scolaire fondé sur les relations asymétriques entre enseignants et apprenants mais aussi entre inspecteurs, chefs d'établissement et enseignants. Si les chefs d'établissement considèrent que l'amélioration de la réussite des élèves dépend essentiellement de la qualité du travail pédagogique engagé par chaque enseignant au sein de sa classe (Maulini et Progin, 2014), comment peuvent-ils impulser de manière directe et/ou indirecte une politique de formation locale basée sur de la confiance et de l'entraide ? Comment peuvent-ils stimuler l'émergence de nouvelles compétences chez des *enseignants-formateurs*, alliant de « l'expertise disciplinaire verticale » et de « l'expertise horizontale » pour l'accompagnement du travail d'autres collègues ?

### Réduire l'écart entre travail prescrit et travail réel

Un bref extrait de nos données empiriques est proposé ici pour illustrer la nature des échanges qui ont pu se dérouler entre les participants<sup>4</sup> d'un laboratoire d'analyse collective du travail enseignant à partir d'extraits vidéo<sup>5</sup>. Il débute par la demande d'autorisation de la part de la cheffe d'établissement pour assister au temps d'analyse d'extraits vidéo concernant l'activité d'enseignants de l'établissement cinq semaines après la rentrée scolaire. Cela fait partie des éléments de négociation incontournables inhérents au contrat de collaboration établi avec les enseignants dans le cadre du LAVAE : ce sont eux qui déterminent avec qui ils souhaitent analyser leurs pratiques en présence ou non du personnel d'encadrement. Les enseignants montrent leur travail sans détour ni pudeur face à un collectif qui a l'habitude de mettre en mots les difficultés rencontrées dans des situations de cours. La session collective d'analyse des situations de classe concerne l'étude d'un extrait de l'activité d'un professeur de mathématiques ayant trois années d'expérience. Il vient de décrire plusieurs changements dans ses prises de décision en tout début de cours pour se focaliser le plus tôt possible sur le travail des élèves :

- *Enseignante-formatrice<sup>6</sup> : L'énergie pour lancer le travail est à mettre au début... Vous notez qu'il n'y a pas d'appel classique en début de cours à chaque fois dans ce que l'on voit [les trois extraits visionnés]... Éviter l'appel en début de cours évitera bien des soucis...*
- *Principale : Pourquoi ?...*
- *Enseignante-formatrice : Parce que c'est un moment où le prof est accaparé derrière l'ordinateur à rentrer son code et les absents... Il vaut mieux lancer le travail et après faire cela ou demander à un élève de le faire... On a un peu appris à faire l'appel en début de cours [en formation initiale] et bien ici [au collège] différer l'appel et installer en premier lieu les élèves dans le travail, cela peut sauver... La priorité c'est le travail...*

Dans ce court extrait, la cheffe d'établissement ne comprend pas – selon sa propre logique – l'inertie à relever la présence des élèves en début de cours : l'activité réalisée (et observée sur la vidéo) s'écartant de l'activité prescrite au sein du collège. Les enseignants, et

---

<sup>4</sup> La formation se déroulant devant une quinzaine de personnes volontaires : enseignants débutants/expérimentés, contractuels/titulaires, équipe de direction, conseillers principaux d'éducation, assistants d'éducation, personnels documentalistes, personnels de santé et encore étudiants-stagiaires.

<sup>5</sup> Il s'agit d'un établissement scolaire classé REP+ en région parisienne qui fut durant 6 années scolaire un Lieu d'Éducation Associé (LÉA) en convention entre l'Institut Français de l'Éducation et la Dgesco.

<sup>6</sup> Le statut de cette enseignante expérimentée pilotant la formation en établissement est proche de celui de « teacher-leader » dans les pays anglo-saxons, c'est-à-dire d'enseignants exerçant devant élèves et accompagnant des collègues et/ou des équipes dans leur établissement ou dans un bassin d'établissements. En France, des formateurs, des coordonnateurs et des référents ont été mis en place. Mais ceux-ci ne disposent pas de moyens suffisants pour exercer de manière efficace leur leadership. Ils expriment un manque de reconnaissance de la part de leur hiérarchie et de légitimité auprès de leurs collègues.

notamment les débutants, ont tendance à contourner les tâches administratives en début de leçon (contrôle des présences, vérification du travail à la maison, etc.) afin, le plus rapidement possible, de mettre les élèves en activité, et d'éviter un face-à-face anxiogène avec un collectif inoccupé et potentiellement perturbateur<sup>7</sup>. Cela permet de tenir la classe *par l'entrée dans le travail*, mais il faut trouver les moyens de rattraper ce retard dès que l'opportunité se présente dans le flux du travail scolaire. Cet écart entre le prescrit et le réel peut constituer un malentendu source de tension entre la direction, la vie scolaire et l'équipe enseignante et surtout devenir un « passage à risque » pour les enseignants les moins expérimentés. La recherche de formes d'harmonisation des modalités d'intervention de l'équipe éducative peut contribuer à réduire l'écart entre ces préoccupations disjointes.

### **Développement professionnel individuel et collectif**

Au plan individuel, les enseignants, notamment les débutants, apprennent progressivement, lors de ces sessions d'analyse du travail, à mettre en mots leurs expériences, leurs ressentis à propos des situations scolaires rencontrées. Nos recherches montrent qu'ils prennent régulièrement conscience : a) du caractère partagé de leurs propres difficultés liées davantage à des problèmes de métier qu'à des problèmes de débutants, b) des potentialités qu'offrent de nouvelles configurations de classe pour endiguer l'agitation des élèves et les enrôler rapidement dans les tâches scolaires, c) des gestes professionnels les plus pertinents en fonction des contextes scolaires. Ces ateliers leur permettent aussi de renforcer le sentiment d'appartenir à une communauté à qui l'on peut dire ses difficultés et demander de l'aide sans sentiment de culpabilité. L'équipe de direction peut elle aussi mieux prendre la mesure des préoccupations concrètes des enseignants dans leur classe et envisager des procédures pour les aider.

Au plan collectif, des coordinations peuvent voir le jour entre des acteurs impliqués à l'échelle de la communauté scolaire (et non seulement de la classe) pour aboutir à de nouvelles règles d'action partagées dans l'écosystème. Par exemple, l'énonciation d'une procédure de contrôle des absences compatible avec les difficultés des enseignants débutants en début de cours. Ces ajustements collectifs peuvent contribuer à tisser des liens d'entraide mais aussi à produire de l'efficacité collective. Car l'instauration d'une nouvelle règle d'action à l'échelle du collectif – prescription locale – peut alléger au quotidien ou contraindre voire rendre plus problématique le travail des enseignants. Cet ajustement entre les différents niveaux d'activité au sein de l'établissement scolaire n'est malheureusement pas suffisamment l'objet de concertations constructives.

### **Comment impulser et soutenir la formation dans les établissements scolaires ?**

La conception d'espaces réflexifs sur le travail enseignant incombe sans nul doute à la responsabilité des chefs d'établissements soucieux de consolider des liens entre les générations d'enseignants et de développer une culture partagée de l'intervention professorale prenant en compte les spécificités du contexte scolaire. Il y a dans les établissements scolaires de multiples compétences potentielles ou en germes pour la mise en place d'un projet ambitieux de développement professionnel continu. Les pilotes en structurant ce potentiel joueront un rôle essentiel pour impulser et tenter de stabiliser ces communautés d'apprentissage professionnelles qui demeurent des écosystèmes fragiles, des organisations collectives complexes et fortement instables (Jacq, 2020). Quatre orientations sont selon nous prioritaires pour que de telles organisations apprenantes puissent s'implanter de manière pérenne :

- *Partir d'un projet de formation qui fasse sens et consensus*

Il est nécessaire de définir avec les enseignants des thèmes de formation continue qui répondent à leurs attentes en termes de développement professionnel mais aussi en

---

<sup>7</sup> Cette tendance est une des caractéristiques typiques des enseignants exerçant en milieu difficile (Ria, 2019).

fonction des contingences locales<sup>8</sup>. L'organisation collective mise en place doit tout à la fois être structurée et structurante des activités de formation autour d'un thème qui fasse sens et qui fédère de manière consensuelle le collectif : priorité à la formation collective des enseignants sur le thème retenu au service des projets locaux sans exclure la possibilité d'inscription à des formations individuelles complémentaires ; intégration d'un projet de formation concerté avec un planning hebdomadaire, mensuel et annuel permettant des concertations entre enseignants, la mise en place d'un laboratoire d'analyse des activités professionnelles (avec une diversité d'outils de professionnalisation) au sein duquel les inspecteurs et les formateurs (internes/externes) seraient des personnes-ressources au service des équipes-enseignantes.

- *S'approprier des outils de professionnalisation*

De nombreux outils et méthodologies<sup>9</sup> peuvent être utilisés pour contribuer au développement professionnel continu des enseignants. Les effets en termes de professionnalisation peuvent varier : opérer des prises de conscience dans leur façon d'enseigner, contribuer à leur développement professionnel ou à leur identité professionnelle, favoriser l'acquisition de gestes professionnels pour davantage d'efficacité devant les élèves, permettre de mieux comprendre l'expérience des élèves lors d'un apprentissage scolaire, etc. Il est essentiel que les enseignants puissent rapidement identifier le bénéfice lié à tel ou tel dispositif et que les outils soient utilisables en contexte de manière fluide et simple. L'enjeu étant que les acteurs de la communauté éducative puissent s'approprier ces outils comme des boussoles réflexives partagées pour orienter et guider leurs actions en classe.

- *Mobiliser le point de vue des élèves pour aborder autrement les situations scolaires*

Les élèves sont les principaux concernés par la transformation des situations scolaires qu'ils tentent eux-mêmes de définir dans un sens favorable à leurs intérêts. Au cours de leur longue immersion dans le monde scolaire, les élèves élaborent des catégories d'analyse des gestes professionnels des enseignants et des situations scolaires qui les entourent (Claude et Rayou, 2018). La mobilisation des catégories par lesquelles, les élèves s'approprient le monde scolaire et leur place à l'intérieur de celui-ci, la compréhension de la façon dont ils participent à la co-construction des situations d'enseignement/apprentissage peuvent devenir des ressources précieuses de formation pour les équipes éducatives<sup>10</sup>.

- *Reconnaître les missions d'accompagnement des enseignants*

Si l'évaluation des enseignants doit prendre en compte les différentes dimensions du métier (selon les nouvelles orientations ministérielles françaises), leur capacité à se former tout au long de leur carrière devrait être valorisée, pour aboutir à une véritable reconnaissance, voire comme dans d'autres pays à une meilleure rémunération. Tout comme devraient l'être aussi leurs capacités à exercer d'autres fonctions en cours de carrière, comme l'accompagnement de leurs collègues débutants ou le pilotage des communautés d'apprentissage professionnelles.

Au final, ces processus de reconnaissance des nouvelles compétences professionnelles au service de la formation continue sur site constituent le cœur même du « leadership pédagogique » (Bos et Chaliès, 2019) que les futurs personnels de direction devront déployer pour que le système éducatif français puisse se transformer en profondeur.

---

<sup>8</sup> La définition de problématiques locales de formation peut parfois entrer en tension avec les objectifs de pilotage de l'établissement et les prescriptions nationales de formation continue.

<sup>9</sup> Par exemple, voir « Concevoir des formations pour aider les enseignants à réussir tous les élèves », Ressource en ligne du Centre Alain-Savary, IFÉ-ENS de Lyon, octobre 2019. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/concevoir-des-formations>

<sup>10</sup> Voir <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/enseignants/travail-personnel-et-autonomie-des-eleves-une-formation-en-lycee-general-et-technologique>

## Références

- Bos, Sylvie, Chaliès, Sébastien, « Quelles sont les activités réellement réalisées par les chefs d'établissement dans le cadre d'un leadership pédagogique ? », *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, n°41(2), 2019, p. 423-445
- Bourgeois, Etienne, Durand Marc, *Apprendre au travail*, Paris, PUF, 2012.
- Claude, Marie-Sylvie, Rayou, Patrick, « Tenir la classe ou faire apprendre les élèves ? Des perspectives de collégiens sur l'action conjointe des enseignants et des élèves », *Éducation & didactique*, vol.12(3), 2018, p. 125-142.
- Jacq, Clémence, « Territoires apprenants : construire des collectifs d'accompagnateurs », *Revue Diversités*, n°197, 2020, p. XX.
- Jacq, Clémence, Ria, Luc, « Penser l'apprentissage en situation de travail en contexte scolaire : vers des circonscriptions, des établissements formateurs et apprenants », *Administration & Éducation*, n°161, 2018, p. 111-118.
- Maulini, Olivier, Progin, Laetitia, « De l'idéal du rôle aux dilemmes du travail réel », in Derouet Jean-Louis et Normand, Romuald (Éds.), *La question du leadership en éducation. Perspectives européennes*, Belgique, Acadamia-L'Harmattan, 2014.
- Ria, Luc, *Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*, Paris : ESF éditions, 2019.