

Pilotage et accompagnement de l'innovation dans un établissement scolaire

**Michèle Garant,
professeur aux facultés universitaires catholiques de Mons
et à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve**

**in : *L'innovation, levier de changement dans l'institution éducative,*
MEN, Paris, 1998**

Nous appréhendons aujourd'hui l'innovation au niveau de l'établissement scolaire, considéré comme une organisation qui a des missions à remplir, des objectifs à atteindre, des activités à mener, une organisation confrontée à des demandes nouvelles auxquelles il lui revient de répondre par un pilotage des processus de changement. Dans un premier temps, je vous propose d'examiner, de façon générale, différents aspects du management des organisations, puis, dans un second temps, de repérer comment et à partir de quelles nouvelles fonctions l'innovation peut se développer dans un établissement scolaire.

Les fonctions à assurer dans une organisation

Dans toute organisation, considérée comme un système d'action complexe et en évolution, trois activités essentielles peuvent être mises en exergue: atteindre des objectifs spécifiques, assurer le maintien de l'organisation, s'adapter à l'environnement extérieur lors de l'accomplissement des objectifs.

De ces trois activités, découlent trois grandes fonctions: le pilotage, la maintenance et la dimension d'interface. Nous y ajouterons une quatrième fonction qui les traverse et leur donne sens: la dimension symbolique (*fig. 1*).

Le *pilotage* consiste à guider l'organisation de manière à ce qu'elle remplisse efficacement sa mission en servant les objectifs de ceux qui la contrôlent ou qui ont du pouvoir sur elle. Dans ce pilotage, nous pouvons repérer plusieurs niveaux de décision et d'action. Tout d'abord, le *pilotage stratégique* au niveau macro-institutionnel, qui concerne la définition des politiques et des objectifs ainsi que l'affectation des ressources globales. Ces deux opérations sont généralement réalisées à l'extérieur de l'établissement. Ensuite, le *pilotage de gestion*, qui concerne les décisions internes prises en tenant compte des politiques et objectifs généraux définis à l'extérieur de l'établissement. Il est réalisé à l'intérieur de l'établissement par le directeur, par l'équipe

de direction, voire par le conseil de direction (en France, le conseil d'administration). Enfin, le *pilotage opérationnel*, qui est le domaine des opérateurs de terrain. Dans un établissement, ce sont en particulier les enseignants ainsi que les élèves, si ceux-ci sont associés à la réalisation d'une action, qui prennent les décisions à ce niveau.

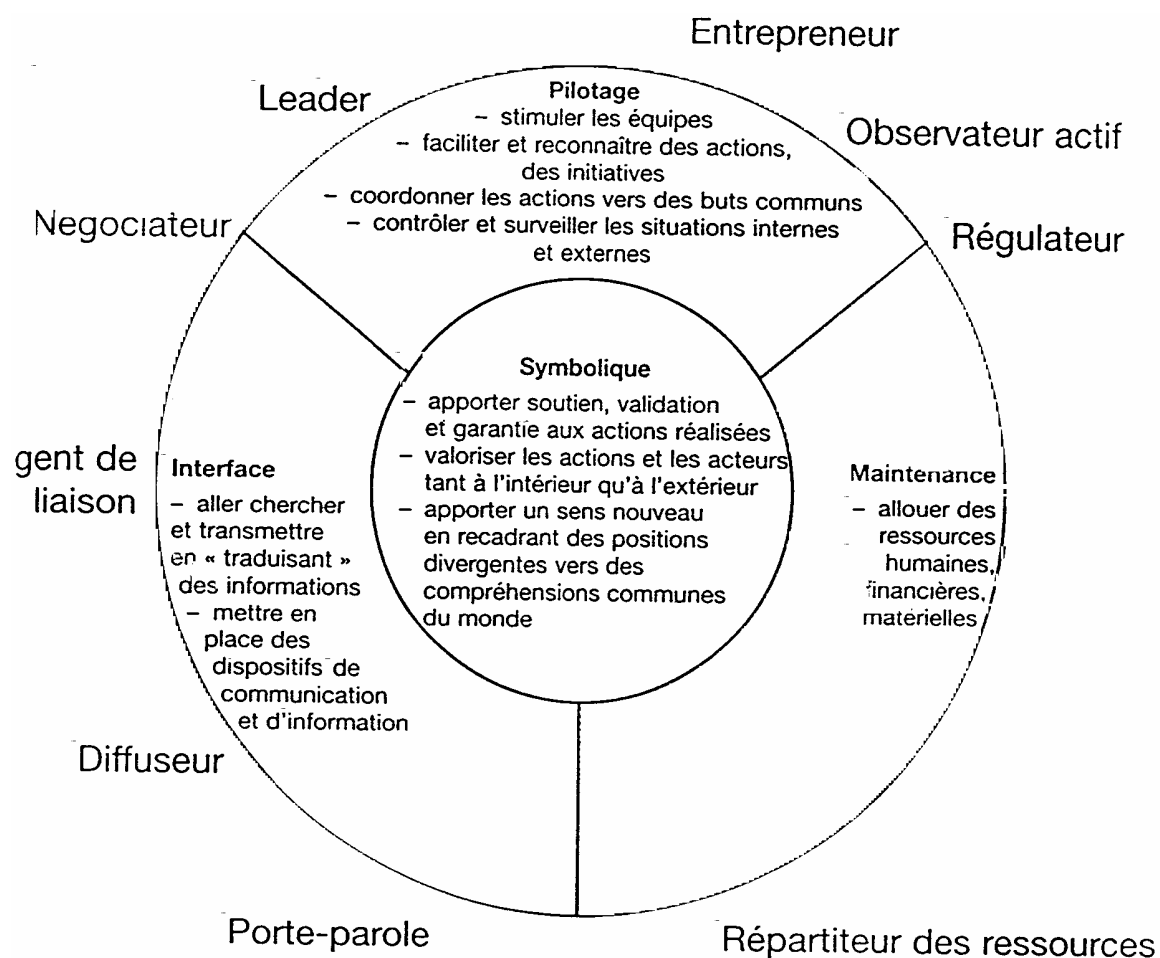


Figure 1

Les rôles du directeur,

d'après M. Garant, *Manuel du responsable d'institution*, Chroniques sociales/EVO, 1996.

La seconde fonction, que nous appellerons la *maintenance*, consiste à préserver la stabilité et la continuité de l'organisation à travers les fluctuations internes et externes. C'est donc l'ensemble des actions destinées à augmenter la fiabilité du

fonctionnement, à pallier les défaillances éventuelles, à maintenir la continuité dans l'action et dans les finalités. Cette fonction se fonde sur des mécanismes de régulation.

La troisième fonction est la dimension *d'interface*, qui englobe à la fois les relations entre l'organisation et l'environnement, ainsi que les relations internes entre sous-systèmes et entre acteurs. Une organisation en tant que système ouvert ne peut fonctionner que grâce à des modalités d'échanges, de communication et d'information. Elle est interpellée et alimentée par les demandes de son environnement, et sa survie dépend à la fois de son adaptation à ces demandes et de ses tentatives de modifier cet environnement dans la ligne de ses objectifs.

La quatrième fonction, la dimension *symbolique*, est relative à l'élaboration du sens, aux valeurs exprimées à travers les actions réalisées. Dans toute organisation, des symboles plus ou moins forts, reconnus par tous, existent et légitiment l'organisation par rapport à l'extérieur. Ils sont aussi porteurs des représentations partagées à l'intérieur de l'organisation. Au-delà de cette vision officielle du symbolique, tous les actes de la vie d'une organisation sont également porteurs de valeurs symboliques qui renforcent ou modifient le champ de représentation des acteurs, leur appartenance, leurs identités, autrement dit, leur culture.

Ces quatre grandes fonctions doivent s'équilibrer, et si, à certains moments, l'une prend le pas sur l'autre, cette polarisation relative ne devrait être que temporaire. Un chef d'établissement, comme tout dirigeant d'organisation, peut ainsi, en fonction de sa position dans ce système fonctionnel, assumer différents rôles. Quand il se trouve en situation de pilotage, il est leader, entrepreneur, observateur actif. En situation de maintenance, il est régulateur, répartiteur des ressources. En situation d'interface, il devient négociateur, agent de liaison, diffuseur ou porte-parole (1).

Le management, un équilibre dynamique à établir dans un champ de forces

Pour prolonger la réflexion, je vous propose de nous pencher sur les travaux de Quinn sur le management (*fig. 2*). L'auteur s'appuie sur un schéma à deux dimensions. La première dimension oppose et met en tension *l'interne* et *l'externe* : d'un côté, travailler vers l'extérieur, piloter, rendre le système compétitif, et de l'autre, travailler vers l'intérieur, stabiliser les fonctionnements, les rendre reproductibles, maintenir le système. La deuxième dimension met en tension deux pôles du management tout aussi fondamentaux car ouvrant sur la vie, et permettant le développement des projets: la *flexibilité* conduisant à la décentralisation, à la différenciation, et le *contrôle*, conduisant à la centralisation, à l'intégration. Ces dimensions se retrouvent, dosées différemment, dans tous les systèmes. Si l'une d'elles manque, le système est comme lobotomisé : il ne se développe pas correctement, même s'il peut survivre un certain temps.

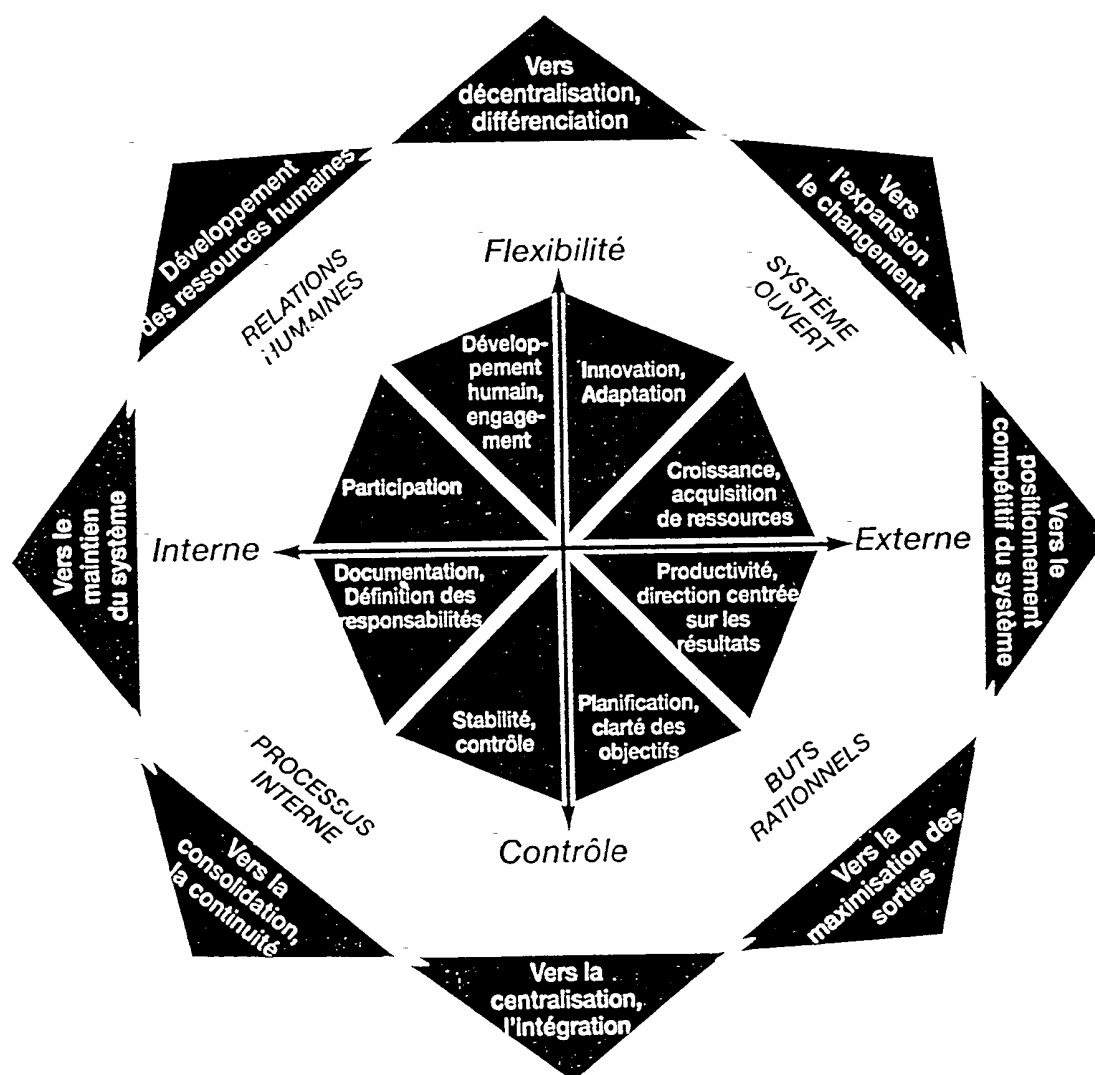


Figure 2

Huit orientations générales dans le cadre des valeurs,
d'après Quinn, *Becoming a master manager*, New York, Willy and Son, 1996.

L'excès de présence d'un des pôles n'est pas plus profitable. Prenons l'exemple de l'information. Quand j'ai été élue, il y a longtemps, à des fonctions de direction d'établissement scolaire, je suis partie du principe que « celui qui détient l'information détient le pouvoir ». Dès lors, en toute sincérité, en toute naïveté, je passais mon temps à communiquer et à faire communiquer les gens de mon équipe - cent vingt enseignants. Le soir, je faisais le bilan de ce j'avais oublié de dire pendant la journée, je mettais fébrilement en forme ce que je devais dire le lendemain. Jusqu'au jour où mes collègues m'ont alertée : ce n'était plus possible, ils se sentaient submergés par cet excès d'information. Il ne faut pas oublier que, si négliger le travail d'information est dangereux pour l'organisation, l'excès d'information n'est pas préférable. Ce qui n'est pas relié au pilotage, à la définition des priorités, reste souvent un bruit parasite.

On peut situer sur la figure 2, les différentes situations de fonctionnement des systèmes. Un système à la fois flexible et tourné vers l'externe est un *système ouvert*. Un système tourné vers l'externe et très contrôlé est marqué par une *planification rationnelle*. Un système interne et contrôlé est celui de la *gestion administrative traditionnelle*. Et un système flexible et interne est un système attentif aux *relations humaines* et aux richesses internes et des écoutes. Nous disposons là de quatre modèles types auxquels il est utile de se référer avant d'entrer dans l'action et lorsqu'on évalue celle-ci - sans introduire d'échelle de valeurs entre eux. On peut encore nuancer ce modèle et enrichir la réflexion sur les postures et les rôles requis dans chacun des quadrants. L'innovation se situera bien sûr dans la partie nord-nord-est du schéma, du côté de la flexibilité et de l'adaptation.

Le profil du chef d'établissement novateur

Ce que je vais vous présenter maintenant ne constitue pas une recette établie à suivre à la lettre pour devenir un « bon chef d'établissement novateur », mais une réflexion découlant de travaux de recherche que je viens d'accompagner (2). L'objet était d'essayer de caractériser les dirigeants d'établissement dans lesquels des pratiques pédagogiques innovantes avaient pris corps. La question n'était pas d'apprécier ces établissements ou leur direction, mais de savoir quelles méthodes ils utilisaient et quelles qualités étaient les leurs pour être en mesure d'impulser une nouvelle dynamique aux équipes dont ils étaient responsables ou pour faire aboutir des innovations. Dans le cadre de cette recherche-action, une équipe de chercheurs a donc rencontré pendant un an et demi les acteurs de ces établissements.

Une culture de l'innovation

Les chercheurs ont pu dresser un inventaire des traits caractéristiques du chef d'établissement novateur :

- insatisfait, anticipateur et volontariste, ce chef d'établissement n'est pas un exécutant aveugle, mais est en continuelle recherche, il est actif et « proactif » ;

- il est mû par une « utopie créatrice » ; pour reprendre la formule de C. Castoriadis, sans qu'il s'agisse totalement d'un idéaliste ; il travaille à partir d'un projet, d'une vision énoncée, déclarée ; on retrouve l'idée de « projet-visée », chère à J. Ardoino ;

- ce projet-visée lui permet d'installer un jeu stratégique de mise en intrigue ; il prend en compte les différents acteurs et leurs enjeux, de façon consciente, réaliste et ouverte, ce qui le conduit à interpréter les règles ; cela ne signifie pas nécessairement qu'il les transgresse, mais qu'il utilise leur flexibilité et supporte l'insécurité et l'incertitude qui en découlent ;

- il est conscient que les choses évoluent, que certains projets se terminent, que d'autres se créent. On retrouve l'idée de « destruction créatrice » de J.-A. Schumpeter. Parfois, des responsables de haute qualité et peu efficacement novateurs sont incapables de mener leur action à son terme : ils superposent des projets, mettent leurs collaborateurs en difficulté de repérage, ils sont incapables de faire un travail de deuil (au sens de la psychanalyse), de choisir ;

- il travaille dans une vision systémique qui prend en compte l'environnement et la complexité des niveaux de travail ;

- il dispose de références théoriques, à la différence de nombre de responsables qui lisent peu de littérature professionnelle; mais ses lectures sont faites dans une perspective d'utilisation, elles nourrissent l'action et mettent en place des « îlots de rationalité » ; avant tout praticien, il construit l'action dans un rapport théorie-pratique de self-made man, intégrant ses références à des discussions, des réunions, des sessions de formation; on retrouve l'idée d'artisanat, de « bricolage » de Cl. Lévi-Strauss;

- il a le goût d'agir, le goût du pouvoir sur l'action; il aime imprimer sa marque dans l'action à travers un investissement novateur.

Ce chef d'établissement novateur est également capable de prendre du recul par rapport à l'action. Il travaille à la constitution des équipes, il délègue. Il est attentif aux ressources, au positionnement externe, il rend l'action visible. Il remet aussi en perspective certaines priorités. On peut dire qu'il est en réelle situation de pilotage.

Des démarches fédératrices

On peut aller plus loin et tenter de préciser les démarches concrètes suivies largement par ce chef d'établissement novateur :

- il stimule mais ne porte pas le projet ;
 - il met en place des équipes autonomes ;
- il utilise des personnes-relais et prévoit des phases de concertation ;
- il crée les conditions institutionnelles du changement. il peut modifier les horaires, les locaux.... il est inventif;
- il encourage, stimule, valorise ;
- il promeut une culture d'innovation en soutenant ses collaborateurs actifs ;
- il interprète les règles et utilise habilement les injonctions externes comme moyens de pression interne, notamment les réformes ;
- il sert d'interface entre les ressources externes et les besoins internes ;
- il est disponible, il sait se donner du temps en déléguant ;
- il se donne les outils d'une réflexion sur l'action et se ressource à l'extérieur ;
- il inscrit son action dans un horizon temporel professionnel limité ; il ne voit pas l'action innovante comme quelque chose de magique et d'immuable; il ne s'y identifie pas au point d'en devenir martyr et d'oublier l'ensemble du système.

Revenons sur l'idée de réforme. Les réformes ne s'implantent jamais telles quelles dans le terrain. Deux cas de figures se présentent. Dans un premier cas, les personnes, en posture uniquement défensive, se crispent et souffrent d'être conduites à travailler dans un sens qui les remet en question et les dérange. Dans un second cas, des établissements proactifs - c'est-à-dire déjà engagés dans des questionnements et des actions innovantes - profitent des réformes et extraient de celles-ci les aspects en phase avec les questions qu'ils se posaient déjà. Cette appropriation ne se déroule cependant pas sans heurts : les aspects de la réforme qui peuvent être utilisés dans le contexte de l'établissement donnent lieu à discussion et à négociation avec les promoteurs de la réforme et les responsables de l'accompagnement de celle-ci.

Une légitimité construite, des ruptures professionnelles acceptées

Ce chef d'établissement novateur s'est construit une légitimité d'action. Il possède une expérience pratique, reconnue par ses pairs. Cette reconnaissance reste toujours très importante et est par ailleurs caractéristique des organisations composées de professionnels. En effet, provenant du milieu enseignant, il appartient toujours à la «confrérie», malgré son changement de rôle. Il a prouvé ses qualités de gestionnaire (administration, ressources...). Et il dispose par ailleurs d'un crédit social, en particulier auprès des institutions locales.

Un travail sur lui-même lui a permis de se situer clairement par rapport à ses fonctions antérieures et d'établir une rupture mentale sur ce plan. Cette rupture ne va pas toujours de soi pour les chefs d'établissement. Je me souviens de l'un d'entre eux, ancien professeur de grec, qui, quinze ans après une nomination impulsée par sa hiérarchie, évoquait encore avec la plus grande nostalgie ses années d'enseignement.

Les fonctions d'accompagnement

Si, dans le développement de l'innovation, le rôle du chef d'établissement en tant que responsable et pilote est important, les rôles d'accompagnement sont de plus en plus considérés comme un appui indispensable aux équipes innovantes. Ce sont ces fonctions que je vous propose d'explorer maintenant.

Quatre postures différentes

M. Huberman (3), chercheur suisse ayant beaucoup réfléchi sur l'innovation et l'accompagnement, pointait, dans une université d'été il y a quinze ans, quatre postures dans ce qu'il appelle 1'« aide externe » : catalyseur, facilitateur, conseil et liaison.

Catalyser : c'est provoquer une réaction, faire apparaître les divergences, interpellier les gens sur l'applicabilité, mettre en conflit socio-cognitif, et donc pousser-à aller plus loin, à changer.

Faciliter concerne d'une part la tâche, d'autre part la relation. En ce qui concerne la tâche, il s'agit d'aider les personnes à s'organiser, à se structurer, à avoir une juste perception de leur action, ce qui ne signifie pas agir pour eux mais les aider à prendre de la distance et à être plus efficaces. Quand la facilitation concerne le groupe, elle sera davantage socio-affective. Il s'agit de permettre aux personnes d'échanger dans un climat de sécurité et de liberté pour que toutes les questions, les différences et les conflits soient abordés et que des représentations puissent être élaborées en commun. La position de l'accompagnateur n'est pas une position de maternage, mais celle d'une personne tierce.

Le rôle de *conseil* (que nous rapprochons de la formation) s'exerce sous deux formes: une forme classique (des modules, des stages, des formations externes traditionnelles) et une forme d'animation-intervention. C'est cette seconde forme qui me paraît la plus intéressante à développer en contexte d'innovation. C'est une position de médiation, une position de compagnonnage réflexif, très délicate et qui ne s'improvise

pas. Il ne suffit pas de prendre un bon enseignant pour en faire un bon accompagnateur. Il y a dans le conseil-formation de ce type une capacité de créer des espaces où les savoirs des personnes, construits dans l'action, émergent, plutôt que d'apporter seulement des informations techniques - bien que l'information technique puisse également avoir sa pertinence.

Le rôle de *liaison* assure un lien avec l'extérieur. Toute action innovante s'appuie sur des ressources et des informations venues de l'extérieur. L'accompagnateur peut alors être celui qui, dans cette optique, crée des liens, met en rapport, met en réseau, favorise les coopérations. La fonction de liaison est donc une fonction d'interface.

Le choix des postures d'accompagnement

Dans l'idéal, l'accompagnateur devrait pouvoir tenir toutes les postures, ce qui, évidemment, est impossible. Il est, dès lors, nécessaire d'analyser les demandes prioritaires, de se demander à quel moment tel rôle est utile et qui peut le prendre en compte. Certains acteurs de l'équipe innovante peuvent assurer ces fonctions eux-mêmes. Ils peuvent aussi être aidés par une autre personne de l'établissement, un coordonnateur interne. Mais l'accompagnateur peut également venir de l'extérieur, ce qui me paraît souvent profitable si l'intervenant dispose bien sûr des compétences requises. Les équipes enseignantes ont souvent des demandes paradoxales vis-à-vis de l'accompagnement, recherchant à la fois quelqu'un de proche, de semblable, mais dont elles puissent aussi reconnaître, en même temps, la différence et la légitimité. Le formateur compétent n'est pas toujours prophète en son pays.

Accompagnement et pilotage

Les réflexions qui suivent proviennent de différents travaux menés en collaboration avec des praticiens dans le cadre de mémoires universitaires à l'université de Louvain-la-Neuve.

Les accompagnateurs rencontrés travaillaient clairement dans un contexte de changement planifié. Leur contrat était d'aider les enseignants à aménager leurs pratiques pédagogiques dans un nouveau cadre: « l'école de la réussite ». Dans le contrat, ils se situaient surtout comme des formateurs: aide à l'identification de problèmes, négociations de formations, évaluation des formations. Au-delà de cet aspect formel, ils ont mené une réflexion sur leur fonction et une enquête auprès de leurs collègues. Ils se sont rendu compte que cette définition officielle de leur travail était très limitée et ne correspondait que partiellement à ce qu'ils faisaient.

Ils ont découvert que leur rôle était en grande partie différent: ils étaient avant tout agents de changement. Ils accompagnaient l'innovation, surtout émergente, répondant à des dysfonctionnements et à des questions d'enseignants ou de chefs d'établissement. Ils ont également pris conscience qu'en faisant cela, ils participaient au pilotage. Ils ont alors travaillé sur leurs pratiques concrètes en s'interrogeant sur leur place: « Quand je suis agent de changement à tel endroit, autour de tel projet, comment est-ce que je me situe par rapport au pilotage de l'établissement ? Quel est mon rapport au chef d'établissement ?

Ils se sont rendu compte que dans certains cas, le chef d'établissement est « client », dans d'autres cas, il est partenaire, commanditaire, rival. . . Il y a tout un travail d'analyse à réaliser sur l'accompagnement en situation par rapport au pilotage de l'établissement. L'accompagnateur est une aide, il n'est certainement pas pilote, cependant, il intervient dans la vie de l'établissement: il s'agit donc de préciser son contrat.

Accompagnement et institution

Dans les études menées, les accompagnateurs font état de leur difficulté à gérer une position médiane entre, si l'on peut dire, le rôle de compagnon réflexif et celui de missionnaire zélé de l'État. Ceux qui se placent d'emblée dans la position du compagnon se voient un jour ou l'autre interpellés dans leurs rapports à l'institution, leur rapport au changement et à la régulation des changements. De même, les missionnaires sont questionnés sur leur rapport professionnel aux enseignants qu'ils rencontrent.

A travers ces différentes analyses, nous percevons les multiples modes d'intervention de l'accompagnateur. Je voudrais revenir sur son rôle d'agent de changement (*fig.3*). Dans son ouvrage *Structure et dynamique des organisations*, H. Mintzberg (4) définit les différents mécanismes de coordination qui permettent à une structure de fonctionner. J'en retiendrai trois: la coordination par standardisation des qualifications professionnelles, la coordination par standardisation des produits, et l'« adhocratie », ou coordination par ajustement mutuel (5). L'accompagnateur, dans son rôle de soutien à l'innovation émergente, peut faciliter le développement de ces trois types de coordination et l'expérience montre que le fait d'intervenir selon plusieurs modes conduit à une plus grande efficacité.

Les fonctions proches de l'accompagnement

D'autres fonctions gravitent autour du pilotage: on les retrouve sur la figure 3. On trouve, bien sûr, en premier lieu *l'inspection*. Se développe actuellement dans tous les pays européens une réflexion sur les différents aspects de cette fonction: les tâches de contrôle, les tâches d'animation et les tâches d'évaluation des dispositifs.

En plus du tutorat, qui peut prendre place par exemple dans les IUFM avec les maîtres de stage, on trouve des fonctions provenant de la littérature anglo-saxonne : *consultance*, *coaching* et *mentoring*. Ces fonctions ont à ce jour été surtout développées dans l'entreprise. La *consultance* est un apport d'aide ponctuel par rapport à une demande précise, en général dans le cadre d'un contrat. Le *coaching* se fonde sur un contrat passé entre un responsable hiérarchique et un subordonné, très fréquent dans le travail à distance. Le *mentoring* représente une collaboration inscrite dans la durée, entre deux personnes de niveaux hiérarchiques différents, souvent entre expert et novice.

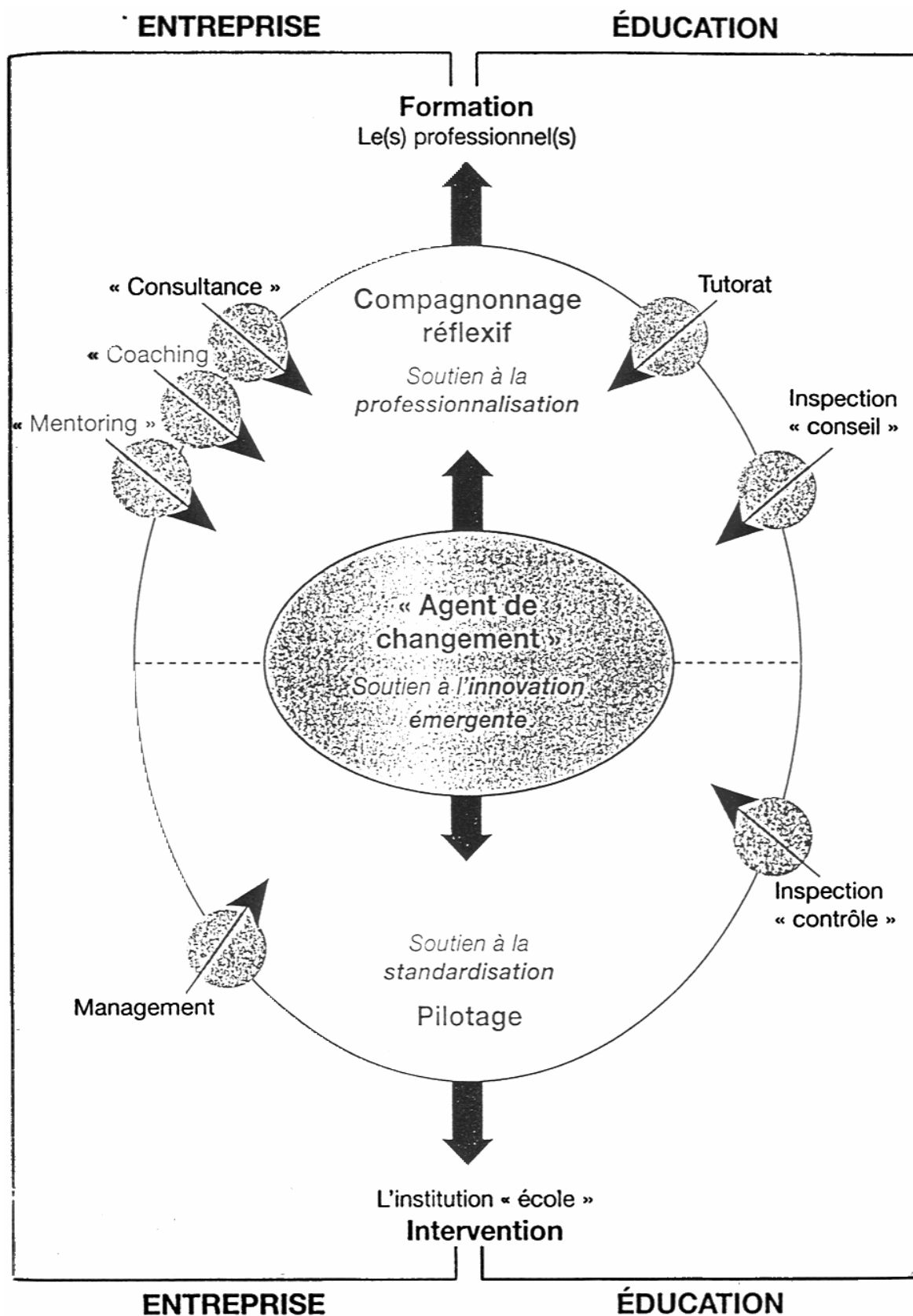


Figure 3

La fonction d'accompagnement : Belle Flamme, Constant et Mergaoc,
L'accompagnement pédagogique : une pratique d'intervention dans le système scolaire,
 mémoire de licence en politiques et pratiques de formation (promoteur : M. Garant), ULL, 1998.

L'accompagnement, entre utopie et pragmatisme

L'accompagnement pédagogique n'est-il pas aussi la gestion de l'utopie! Oui, bien sûr. Une utopie qui se conjugue à l'action. J. Ardoino distinguait plusieurs points de vue à prendre en compte dans le projet, et nous aimons appliquer cette réflexion à l'action innovante : le projet-visée (qui se conjugue en termes de finalités mobilisatrices), le projet-programmation (qui se conjugue en termes de planification et d'ingénierie efficace), le projet-action (qui se construit dans le processus de l'activité elle-même en régulant les imprévus (6)). L'accompagnement doit prendre en charge ces trois formes de projet.

L'idée d'utopie créatrice est intrinsèque au projet-visée. Les accompagnateurs doivent le garder en tête et protéger cet espace d'utopie. Cependant, l'accompagnateur ne doit devenir ni agitateur utopique ni prophète. Il n'est pas acteur direct mais accompagne tant l'aspect programmatique que l'aspect action. Et dans ce contexte, il lui faut être attentif à la définition des règles, aux priorités, aux stratégies (attention au processus, analyse de la situation et de son évolution).

Pour terminer, sous forme de boutade paradoxale, rappelons que l'accompagnement ne devrait poursuivre qu'un but essentiel: celui de devenir inutile.

Un praticien réflexif en rupture avec l'expert omniscient

L'accompagnateur doit être capable de prendre de la distance. Une aide extérieure peut éventuellement l'y aider, apportée par exemple par les pairs, comme le pratiquent les médecins ou les travailleurs sociaux, ou bien apportée par des intervenants extérieurs. Praticien réflexif (7), il doit se dégager des espaces et des temps d'analyse de pratiques. Confronté à des situations toujours nouvelles et travaillant dans l'incertitude perpétuelle, il n'en essaie pas moins de formaliser la manière dont il a travaillé. Cette attitude est une garantie de sa professionnalité.

En effet, il ne peut s'appuyer sur un référentiel théorique déjà stabilisé pour construire ses pratiques, de même qu'il ne peut espérer découvrir une pratique magique, efficace dans toute situation, même si cette attente existe chez les équipes qu'il accompagne.

Le déroulement de l'innovation dans un établissement

Le pouvoir des innovateurs

Quelle est la place des innovateurs à l'intérieur des établissements? Quel est leur pouvoir? Peuvent-ils impulser une action sans le soutien de l'administration ? Il n'y a probablement pas de réponse simple à ces questions. On peut évoquer ici les recherches de N. Alter (8). On peut également utiliser les travaux de S. Moscovici (9), concernant les minorités actives, qui favorisent le changement en le rendant visible de manière répétée, récurrente, convaincue et cohérente. D'autres stratégies existent enfin, tournées vers l'environnement et la coopération avec d'autres acteurs.

Les hauts et les bas de l'innovateur

Il est important de comprendre, toujours en référence aux travaux de N. Alter, que les innovateurs passent par des phases d'engagement plus ou moins fort. Des moments de respiration sont nécessaires. Par exemple, lorsque j'étais chef d'établissement, dans les années 70, après quelques années de mise en projet tous azimuts, les professeurs ont exigé une rupture dans notre activisme militant de week-end et de soirées et revendiqué une année sabbatique dans leur bénévolat. Cela ne voulait pas dire cesser complètement le travail, mais récupérer, pour se centrer sur l'essentiel, l'énergie dispersée dans les multiples projets entrepris dans l'établissement. A ce moment-là, je me suis rendu compte que cette demande était respectable, nécessaire pour permettre un ressourcement. Il n'est pas utile de dépenser toutes ses ressources d'un seul coup si l'on veut tenir longtemps.

L'innovation, une compétence partagée

Comment les équipes novatrices se situent-elles par rapport aux autres groupes? On peut observer parfois que, lorsque certaines équipes s'engagent avec force, leurs progrès conduisent les autres enseignants à se retirer. Parfois, le poids symbolique des actions peut entraîner une culpabilisation des autres enseignants et un clivage au sein de l'établissement entre de « bons » enseignants impliqués sur de bons projets et les autres. C'est au chef d'établissement de gérer cette situation, de soutenir des projets, sans doute, mais d'éviter aussi la rupture.

Le concept d'« organisation apprenante », référé à celui d'établissement scolaire, peut apporter un éclairage intéressant sur ces questions. En Communauté française de Belgique, une réflexion a été menée pendant l'année scolaire 1997-1998 par un groupe d'inspecteurs du premier degré sur le maillage des visions et des compétences personnelles, collectives et organisationnelles au sein des équipes innovantes. Une étude de plusieurs écoles (rencontres avec des enseignants, avec des chefs d'établissement, observations filmées de situation de classe...) a permis de faire ressortir les peurs, les tentations, les doutes des équipes aussi bien que la construction de leur confiance et de leur action. Ces témoignages ont été analysés à partir des travaux de P.M. Senge (10) qui pointent cinq aspects en interrelation dans l'organisation apprenante. Nous développons brièvement ces cinq approches :

. *Développer la maîtrise personnelle ou passer d'une formation acquise une fois pour toutes à une formation permanente.* Dans cette perspective le point de départ est l'individu et le développement de son autonomie. Il conduit une réflexion en cours d'action, il s'accomplit à travers des projets. A partir de là se développe son professionnalisme.

. *Remettre en cause les modèles fondamentaux, ou passer de la dictature des modèles mentaux à leur remise en question.* Pour vivre, nous avons besoin de présupposés, d'habitudes, de routines. Néanmoins, ceux-ci ne doivent pas devenir des carcans.

. *S'engager personnellement autour d'une vision partagée ou passer d'actions individuelles à des projets portés collectivement.* Construire un projet collectif, même

d'une manière très modeste, facilite l'émergence d'un accord commun. Le projet collectif n'émergera jamais seul et c'est aussi le rôle des accompagnateurs ou des chefs d'établissement de faire le travail de tissage, de maillage, qui aide au dégagement d'une vision commune.

. *Développer une volonté d'apprendre en équipe ou passer de l'expérience construite individuellement à une pratique quotidienne d'échanges sur le terrain.* Apprendre et travailler en équipe se construit au sein de l'équipe et doit être favorisé par des conditions structurelles et organisationnelles (la construction de l'emploi du temps...). Il ne faut cependant pas travailler en équipe simplement parce qu'on s'y sent obligé, ou parce que les conditions matérielles le favorisent. Il faut savoir ce que l'on veut, à quoi sert l'équipe, quelle est sa valeur ajoutée, quel temps et quelle énergie elle va requérir. Une analyse commune du contexte, des situations, des ressources stimulera la créativité. Le travail en commun peut permettre le développement d'un capital collectif, d'une mémoire, d'une énergie fondée sur l'échange, le débat, les tensions et le plaisir de travailler ensemble.

. *Pratiquer la pensée systémique, ou passer d'une lecture parcellisée de l'institution scolaire à une approche du système dans sa complexité.* Cette étape découle en fait de l'ensemble des quatre autres. Cette approche permet d'envisager non plus seulement le produit et l'effet mais aussi le processus de l'organisation qui apprend.

Lorsqu'une organisation devient davantage apprenante, une culture d'apprentissage se met en place. Les savoirs communs se développent dans un contexte de plus grande liberté de parole, de respect de l'autre, de confiance. Les échanges peuvent se dérouler sans jugement cassant ni attitude ironique ou destructive. Les études relatives à l'innovation en entreprise ont montré combien les entreprises innovantes ont développé plus que les autres une culture maison, composée à la fois de confiance, de respect et de critique constructive. C'est ce que je souhaite à chacun d'entre vous, quelle que soit sa position professionnelle, dans les systèmes éducatifs auxquels il appartient, auxquels il participe.

Notes :

- (1) D'après Mintzberg, H. (1984), *Le manager au quotidien. Les dix rôles du cadre*, Paris, Les Éditions d'organisation.
- (2) Tilman, F., Ouali, N. (1998). *Le chef d'établissement comme pilote d'un processus de changement*. Bruxelles, Fondation Roi Baudouin.
- (3) Huberman, M. (1984). *Du projet éducatif au plan de formation*. Université d'été, Grenoble.
- (4) Mintzberg, H. (1982). *Structures et dynamique des organisations*. Paris, les Éditions d'organisation.
- (5) Bonami, M. (1996) « Logique organisationnelle de l'école, changement et innovation », in Bonami, M., Garant, M. (éd.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles, De Boek.
- (6) Ardoino, J. (1977). *Education et politique*. Paris, Gauthier-Villars.
- (7) Shön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal, Logiques.
- (8) Voir p. 60.
- (9) Moscovici, S. (1979). *Psychologie des minorités actives*. Paris. PUF.
- (10) Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline : the art and practice of the learning organization*. London, Century Business.