

Un contexte passionnant

Entretien avec Christiane Cavet



Christiane Cavet est responsable du centre Alain Savary. Elle a été institutrice, notamment à Vaulx-en-Velin, puis conseillère en formation continue et directrice des études du CAFOC (Centre académique de formation continue) de l'académie de Lyon. Elle a aussi été chargée de mission à l'ANLCI (Agence nationale de lutte contre l'illettrisme).

Au fil du temps et des postures professionnelles, j'ai rencontré la question de la conduite des changements dans les systèmes d'éducation et de formation. Quand je parle de changements, je fais référence à des démarches intentionnelles et collectives, orientées vers une amélioration significative de la réussite des apprenants et porteuses de transformations profondes dans la manière d'agir des professionnels concernés. Il y a deux grands générateurs de changement : l'institution, lorsqu'elle vise des évolutions structurelles importantes et les établissements ou les réseaux scolaires lorsqu'ils engagent, à leur initiative, des démarches de transformation de leurs modes d'intervention pédagogique. Je ne fais pas référence ici aux évolutions professionnelles individuelles qui marquent le chemin de tout professionnel.

Les démarches de changement ont-elles abouti ?

Je ne m'étais jamais posé cette question de manière globale. Si on regarde les mises en mouvements vers de nouvelles pratiques, à un moment donné et dans un espace

donné : la réponse est plutôt oui. Si on regarde la manière dont se sont développées, à plus long terme, les dynamiques engagées et leur faible impact sur la transformation du système : la réponse est plutôt non. Mais la réponse est de nouveau oui, si on s'intéresse à l'évolution de la professionnalité de chaque acteur. Un enseignant qui travaille dans des milieux fragilisés par des difficultés sociales et scolaires me disait l'autre jour : « Ma carrière a été jalonnée de phases d'espoirs et de travail collectif intense où j'ai eu l'impression que l'on allait « décoller » pour régler vraiment des problèmes de fond. Malheureusement ces périodes d'évolution ont presque toujours été freinées en cours de route. Elles ont alors été suivies de phases de retrait, pendant lesquelles seule ma volonté d'enseigner et mon professionnalisme assuraient la continuité alors que l'institution changeait de cap, que les cadres porteurs du projet perdaient ou que les collègues passaient à autre chose... ». Je trouve que ce témoignage reflète bien la situation.

Quelles seraient les conditions à réunir ?

Ces conditions sont simples à énoncer, plus difficiles à mettre en œuvre. On peut les formuler autour des trois leviers constitutifs de l'agir professionnel qui s'appliquent à tous les secteurs d'activité : le vouloir, le pouvoir et le savoir.

Pour *vouloir agir*, il faut tout d'abord trouver du sens à l'action à entreprendre. Une équipe éducative aura du mal à s'engager activement dans la transformation d'une composante importante de son travail quotidien si elle n'est pas convaincue de l'efficacité du changement projeté pour la réussite des élèves dont elle a la charge. Parallèlement, il faut aussi que chacun perçoive l'intérêt de la démarche à entreprendre par rapport aux conditions d'exercice de son métier. Un intérêt symbolique si le changement visé conforte le sentiment de compétences et la légitimité. Un confort de travail si le changement visé permet de traiter véritablement les problèmes éducatifs, de mieux gérer son temps, de limiter les pressions quotidiennes, de faciliter les relations aussi bien avec les collègues qu'avec les élèves et les parents. En un

mot, tant que les artisans du changement projeté ne voient pas sa valeur ajoutée, il y a peu de chances qu'ils mettent toutes leurs forces dans l'action. Il en est de même si la confiance n'est pas au rendez-vous soit par rapport à eux-mêmes soit par rapport à l'institution. Cette confiance dépend des ressources sur lesquelles on peut s'appuyer : ses propres ressources (expérience, compétences acquises ou que l'on peut raisonnablement développer), les ressources des collègues (complémentarités, dynamiques collectives) et les ressources de l'institution (capacité à accompagner, à réguler le projet en fonction des réalités, à tenir ses engagements dans la durée, etc.). La motivation repose donc, dans l'éducation comme ailleurs, sur une alchimie complexe et le vouloir agir ne se décrète pas. Il se construit à partir d'un ensemble de facteurs qui conduisent des professionnels à s'engager véritablement dans une démarche de changement ou au contraire à résister, à différer ou contourner. Chacun a la responsabilité de nourrir sa volonté d'agir, encore faut-il pouvoir le faire et savoir le faire.

Pour *pouvoir agir*, il faut que le projet de changement soit à la fois ambitieux et pertinent car porteur de progrès pour les apprenants, facilitateur car porteur de meilleures conditions d'exercice de l'activité professionnelle et faisable car bien en phase avec les possibilités de réalisation. J'ai employé volontairement le mot projet car si la transformation visée modifie les pratiques professionnelles, bouscule les conceptions des acteurs, touche les logiques profondes qui guident leurs actions, le simple affichage d'une orientation nouvelle ne suffira pas. Dans ce cas, les promoteurs du changement ne peuvent pas faire l'économie de mettre au point un projet qui prenne en compte tous ces éléments et qui s'inscrive dans le temps. Il s'agit de créer les conditions pour optimiser « le pouvoir d'agir » des acteurs. C'est une affaire de pilotage que l'on peut aborder brièvement autour de quatre points de vigilance : la prise en compte des freins et des leviers, l'articulation entre la prescription et l'autonomie, la réactivité des processus de régulation, l'efficacité du soutien apporté aux acteurs.

Une bonne connaissance des freins et des leviers, une vision stratégique de la manière

dont ils sont susceptibles de peser sur la mise en œuvre permet d'anticiper et de mettre en place des solutions pour diminuer l'impact des uns et optimiser l'efficacité des autres. La question de la marge de manœuvre est une question centrale. Si les acteurs ont besoin de repères clairs sur l'action à réaliser, ils doivent aussi avoir de l'autonomie pour mobiliser leur expertise et faire face aux situations concrètes qu'ils rencontrent. L'équilibre est souvent difficile à trouver entre une sur-prescription qui « étouffe » la créativité professionnelle et une sous-prescription qui laisse les acteurs de terrain seuls et confrontés à des incertitudes ne trouvant pas forcément réponse à leur niveau d'intervention.

De nombreuses régulations sont également nécessaires tout au long de la démarche. Il s'agit de tenir compte des aléas et trouver des solutions quand un problème se pose. Comme le dit un chef d'établissement : « Je ne laisse jamais un grain de sable s'insérer dans le processus sans le traiter ». Ces ajustements concernent tous les niveaux de la chaîne éducative : au niveau micro dans la classe où se gèrent en direct les processus d'apprentissage, au niveau meso dans l'établissement et l'espace territorial ainsi qu'au niveau macro, celui des responsables institutionnels, académiques et nationaux. Quant au soutien, du simple encouragement, à l'accompagnement et à la formation, il est indispensable pour renforcer la capacité d'action des réalisateurs du projet. Le meilleur soutien est probablement celui

qui se vit au quotidien dans l'établissement lorsque celui-ci devient une organisation « apprenante » qui sait tirer bénéfice des évaluations pour progresser, qui sait s'organiser pour traiter les problèmes, qui cherche à développer des méthodes de travail constructives mobilisées sur la progression des élèves.

Pour *savoir agir* et prendre une part active aux transformations du système d'enseignement, il convient tout d'abord de considérer que l'école a un rôle à jouer dans l'amélioration des apprentissages des élèves et d'accepter que les difficultés des élèves ne proviennent pas que de facteurs externes, personnels, familiaux et sociaux. Il est également nécessaire de se situer dans un mouvement où les politiques éducatives, les comportements et les attentes des élèves, des familles, des cadres pédagogiques et des enseignants sont en interaction avec les évolutions de la société. Ce positionnement demande à la fois de la rigueur et de la souplesse. Les compétences à développer se situent dans le cœur de métier, la transmission des savoirs, point d'ancrage de l'enseignement mais aussi, de manière interactive et interdépendante dans un deuxième cercle, celui de la gestion professionnelle d'un métier évolutif et collectif. Cette dernière dimension renvoie aux compétences tournées vers la conduite de projet, l'ingénierie éducative de proximité et les coopérations professionnelles, dans l'école et en dehors de l'école.

Comment cela se passe-t-il actuellement ?

La volonté institutionnelle de conduite du changement a été marquée par une succession de réformes et de mises en projet de la communauté éducative. Mais le cercle vertueux du changement a rarement été suivi de manière durable et dans sa totalité. Celui-ci part du diagnostic de la situation éducative, passe par l'élaboration de solutions avec les professionnels concernés, une mise en œuvre suffisamment longue pour être opérationnelle et suffisamment soutenue pour être efficace, et se termine par une évaluation objective et prospective par rapport aux nouveaux développements à envisager.

Un autre mot est aussi essentiel, c'est « solidaire ». Il renvoie aux interactions qui sont en jeu à tous les niveaux de la chaîne éducative et au fait que chacun est appelé à jouer pleinement son rôle, à la place où il est. C'est de solidarités professionnelles qu'il s'agit car si un maillon de la chaîne est défaillant, c'est l'ensemble du processus qui est menacé.

À l'école en général, et dans les réseaux « ambition réussite » en particulier, s'engage un processus de transformation dont nous ignorons tant le point d'arrivée que le déroulement. Ce processus est en train de s'inventer, il est entre nos mains, à tous les niveaux du système. Tâtonnements et incertitudes font partie du paysage. Mais, même s'il existe un certain désarroi, la tendance est plutôt à chercher des solutions constructives. C'est une affaire professionnelle collective qui demande du temps, de l'intelligence, de l'éthique et de la stratégie mais aussi de la solidarité et une certaine dose d'humilité. En écoutant de nombreux témoignages sur le travail fait dans les réseaux, dans les établissements, dans les écoles, j'ai tendance à penser que, finalement, c'est un contexte passionnant même s'il est quelque peu épuisant. ■

XYZep n° 30, dossier « lecture » suite

Gérard Chauveau, membre du comité scientifique du centre Alain Savary, vous propose sur notre site Internet <centre-alain-savary.inrp.fr/CAS> un texte complétant le dossier n° 30 d'XYZep, « Apprendre à lire : débats et acquis de la recherche ». Intitulé « La mal lecture », ce texte dresse un panorama des difficultés des mauvais lecteurs : savoir décoder et identifier les mots ; savoir explorer et questionner des textes courts ; comprendre l'activité du lecteur ; s'approprier les pratiques culturelles de la lecture et propose une typologie des difficultés de lecture. Puis, dans un second temps, Gérard Chauveau s'interroge sur les actions prioritaires et suggère des mesures spécifiques, ciblées et intenses ainsi qu'un véritable plan contre la *mal lecture*. Il termine en détaillant deux mesures prioritaires.