

ENTRETIEN

AVEC MONICA GATHER THURLER*

RÉALISÉ PAR FRANÇOISE CROS**

LE RÉSEAU COMME OUTIL D'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

L'EXPÉRIENCE DE LA RÉNOVATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AU CANTON DE GENÈVE

Françoise Cros. – Vous avez été l'une des « pilotes » de la rénovation genevoise de l'enseignement primaire. À la lumière de cette expérience, pouvez-vous nous éclairer sur le rôle que pourraient jouer les réseaux ?

Monica Gather Thurler. – Comme toutes les organisations humaines modernes, nos systèmes scolaires s'orientent actuellement vers un fonctionnement moins bureaucratique et mieux adapté à leur destinée d'organisations complexes, contradictoires et, parfois, incohérentes, comme tant d'autres. Les nouveaux modèles organisationnels nous ont appris à considérer l'école comme un système qui entretient des liens souples et flexibles avec une constellation de sous-ensembles (les établissements scolaires, ou, à l'intérieur de ceux-ci, les équipes pédagogiques, voire des projets ponctuels) qui se composent et se recomposent en fonction des priorités et enjeux politiques, théoriques et sociaux souvent ponctuels et par conséquent peu durables. Les sous-ensembles sont en principe organiques et peu structurés et se caractérisent par des pratiques mouvantes et incertaines, des objectifs peu clairs, ainsi que par une cohabitation pour la plupart assez surprenante entre le formel et l'informel, la rationalité et l'indétermination. Les analyses comparatives nationales et internationales des établissements scolaires montrent, en effet, qu'en dépit – voire indépendamment – des actions menées au sommet, les établissements scolaires varient considérablement, selon les caractéristiques sociologiques de leurs élèves, les modalités de gestion, les relations professionnelles et les modalités d'exercice de pouvoir et de

83

* - Monica Gather Thurler, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

** - Françoise Cros, INRP (Mission « Innovation et Recherche »).

leadership, leur manière de définir leurs missions et priorités pédagogiques, leur capacité d'exploiter et de développer les compétences professionnelles au service d'une gestion optimale de la progression des élèves.

Cette complexité n'exclut aucunement l'idée du changement, au contraire. À condition que le système scolaire se donne, au niveau de toutes ses instances, de nouveaux principes organisateurs. Ceux-ci doivent être, d'une part, suffisamment souples et adaptatifs pour prendre en compte les spécificités et les besoins des diverses logiques d'action. D'autre part, ils doivent être raisonnablement déterminés pour éviter que l'incertitude et le flou conduisent les divers acteurs à investir trop d'énergies dans le tâtonnement et dans la réinvention de la roue, à force d'incapacités de capitalisation des acquis et des expériences efficaces menées ici et ailleurs.

Parmi ces nouveaux principes organisateurs, le fonctionnement par *réseaux mobilisateurs et coopératifs* offre sans doute un moyen intéressant, non seulement d'assurer l'information et la confrontation entre les divers groupes d'acteurs, mais également de leur permettre une compréhension *systémique* des dynamiques impliquées : le sens se construit à travers cette compréhension, au gré des controverses engagées et des expériences que les uns et les autres font en cours de route.

Notons à ce sujet qu'eu égard à d'autres disciplines (médecine, sciences cognitives...), l'usage de la notion de réseau dans les sciences sociales paraît assez tardivement. Bien que la racine étymologique (*rétis* : ensemble de lignes entrelacées) soit ancienne (Allemand, 2000) (1), les entités fondées sur un ensemble de liens formels et/ou informels étaient tout simplement désignées autrement : cercle, diaspora, clan, clique... Pas plus que les réseaux construits à des fins de sociabilité, de clandestinité, de pratiques religieuses, voire les réseaux des notables ou mafieux n'ont pas attendu les sociologues pour exister, les réseaux ne seraient donc qu'une notion nouvelle pour dénommer des réalités anciennes.

D'avantage que l'émergence de phénomènes radicalement nouveaux, l'introduction de la notion de réseau au sein des sciences sociales semble, à mon avis, traduire un déplacement dans le regard que les acteurs sociaux – chercheurs et praticiens – posent sur la réalité. En connotant l'idée d'informel, de circulation, d'échange, de confiance, de gouvernance, la notion de réseau offre l'intérêt de mettre l'accent sur des réalités restées longtemps inaperçues et pourtant cruciales pour comprendre les interactions sociales ou le fonctionnement implicite d'une organisation.

Procéder à l'analyse des réseaux oblige ainsi à porter l'attention sur les relations qu'entretiennent les acteurs sociaux, individuellement et collectivement, sur le plan horizontal plutôt que sur le plan vertical, autrement dit hiérarchique. De nombreuses études empiriques dans le domaine social et de la formation ont ainsi contribué à la compréhension de l'innovation et de la recherche en tant que processus sociaux, du

1 - Allemand S., « Les réseaux : nouveau regard, nouveaux modèles », in *Sciences Humaines*, n° 104, 2000.

caractère interactif des rapports innovation/recherche, du rôle des réseaux dans la production d'innovation, de leur construction et de leur pilotage, voire dans l'accélération du changement social émergent.

Authier et Lévy (1996) (2) ont insisté sur le rôle des réseaux pour faciliter l'échange de compétences. Callon et Latour (1978; 1992) (3) les ont mis au centre de leur théorie de la traduction, par laquelle ils expliquent la genèse et la circulation des faits scientifiques. Dans ce même sens, Huberman et moi-même avons décrit la contribution des réseaux formels et informels au rapprochement des « planètes » de la recherche et de la pratique (Huberman et Gather Thurler, 1991) (4). En poursuivant cette réflexion, Huberman (1995b) (5) affirme la nécessité, pour une évolution positive des parcours professionnels des enseignants, que les professionnels puissent avoir accès aux réseaux existants, négocier la mise en place de programmes de formation-recherche, participer à l'organisation de journées d'échange d'expériences et de forums centrés sur des sujets d'actualité, échanger leurs outils et leurs expériences (par exemple, via les réseaux électroniques). Senge et al. (1999) (6), insistent sur la fonction « humanisante » qu'assurent les réseaux au sein des organisations apprenantes. Dans la mesure où ils sont fondés sur le tissage de relations très concrètes entre personnes, ils sont l'antidote indispensable au recours toujours plus important aux technologies nouvelles, et permettent ainsi de compenser l'effet « déshumanisant » et « dépersonnalisant » dû aux multiples innovations tant conceptuelles que technologiques. Vus ainsi, les réseaux sont générateurs de cohérence et d'adéquation.

Sans vraiment succomber à la tentation de voir dans la notion de réseau un nouveau paradigme, j'insisterais, avec Weick (1995) (7), Mintzberg (1992) (8), Boltanski et

2 - Authier M. et Lévy P., *Les arbres de connaissance*, Paris, Éditions de la Découverte, 1996.

3 - Callon M. et Latour B., « Comment suivre les innovations ? Clef pour l'analyse socio-technique », in *Prospective et Santé publique* (numéro spécial sur l'innovation), 1978. Callon M. (dir.), *La Science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques*, Paris, La Découverte, 1989. Latour B., *Aramis ou l'amour des techniques*, Paris, La Découverte, 1992.

4 - Huberman M. et Gather Thurler M., *De la recherche à la pratique. Éléments de base et mode d'emploi*, Berne, Lang (collection Exploration), 1991.

5 - Huberman M., « Professional Careers and Professional Development : Some Intersections », in T. Guskey et M. Huberman (dir.) *Professional Development : new paradigms and new practices*, New York, Teachers College Press, 1995 b, pp. 193-224.

6 - Senge P.M. et al., *La danse du changement. Maintenir l'élan des organisations apprenantes*, Paris, Éditions Générales First, 1999.

7 - Weick K.E., *Sense Making in Organizations*, London, Soge Publications, 1995.

8 - Mintzberg H., *Structure et dynamique des organisations*, Paris, Éd. d'Organisation, 1992.

Chapiello (1999) (9) et Guillaume (1999) (10), sur l'idée que l'analyse en termes de réseaux offre l'intérêt de substituer une vision dynamique à une vision statique de la réalité des organisations sociales modernes. Cette vision dynamique – qui induit par conséquent une nouvelle logique d'action – met l'accent sur la circulation et les flux plutôt que sur l'accumulation des pouvoirs (au sommet de la pyramide), sur les processus de coordination, de coopération, de régulation et d'innovation négociée (Gather Thurler, 2000) (11) plutôt que sur les pratiques autoritaires *top-down* encore trop souvent adoptées par les autorités politiques et scolaires. Selon cette vision systémique de la gestion, les acteurs concernés – qu'ils soient des individus, des organisations et des États – apparaissent à la fois autonomes et déterminés par les accords sociaux qui ne pourront être obtenus que par la négociation. De fait, la notion du réseau nous rappelle que les acteurs au sein du système scolaire sont soumis aux contraintes que font peser sur eux les acteurs auxquels ils sont reliés, sur le plan horizontal et non pas vertical! (Perrenoud, 1999) (12). Mais j'adhère aussi aux mises en garde de Demailly (1996) (13) ou de Lieberman et McLaughlin (1992) (14), qui rendent attentif à la fragilité des réseaux, à leur tendance trop fréquente de se clairsemer, de se durcir en chapelles, de se fermer, de perdre la flexibilité et la densité qui en font des lieux d'émergence d'innovations.

Transposée au fonctionnement des systèmes scolaires et utilisée comme métaphore pour penser et analyser leur transformation en organisations apprenantes, la notion de réseau est à mon avis un outil intéressant et indispensable. Elle incite à faire évoluer les relations professionnelles (tant à l'intérieur des grands établissements scolaires qu'entre établissements scolaires, entre établissements scolaires et unités de formation et/ou de recherche, associations professionnelles, associations de parents, groupements politiques, etc.) vers des démarches partenariales, davantage négociées et basées sur l'identification et la résolution communes de problèmes. Elle suggère d'instaurer des coopérations de durée et d'intensité diverses entre acteurs appartenant à des univers différents. Elle contraint les uns et les autres à prendre conscience que d'autres acteurs, travaillant dans d'autres lieux ou dans d'autres

9 - Boltanski L. et Chapiello E., *Le Nouvel Esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.

10 - Guillaume M., *L'empire des réseaux*, Paris, Descartes & Cie, 1999.

11 - Gather Thurler M., « L'innovation négociée : une porte étroite », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 130, janvier-mars 2000.

12 - Perrenoud Ph., « L'établissement scolaire entre mandat et projet : vers une autonomie relative », in G. Pelletier (dir.) *Autonomie et évaluation des établissements : l'art du pilotage au temps du changement*, Montréal, Éd. de l'AFIDES, 1999.

13 - Demailly L., « La gestion de l'innovation en éducation. : le rôle des réseaux dans la recherche-développement », in M. Bonami et M. Garant (dir.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*, Bruxelles, De Boeck, 1996, pp. 170-184.

14 - Lieberman A. et McLaughlin M., « Networks for educational change: Powerful and problematic », in *Phi Delta Kappan*, 73 (9), 1992, pp. 673-699.

domaines de responsabilité rencontrent des problèmes semblables, mais les perçoivent et les résolvent parfois différemment; ce qui peut donner des idées!

Les observations et expériences concrètes menées durant la phase d'exploration intensive, conduite de 1994-1999 dans l'objectif de construire les bases de la réforme de l'enseignement primaire du canton de Genève (qui débutera dès 2001) permettent de compléter ces considérations d'ordre théorique. Elles montrent le rôle central que peuvent jouer les réseaux dans une logique d'action visant à relier volonté du changement et développement professionnel, démarches formelles et informelles, pilotage négocié (en termes de construction collective) et exigence de qualité. Mais elles montrent également la fragilité de ces mêmes réseaux dès lors qu'ils se retrouvent confrontés au « retour du refoulé » et aux contradictions des acteurs sociaux, expression paralysante de l'incapacité de nos systèmes à assumer leurs choix et à jouer la carte de la cohérence.

F. C. – *Pouvez-vous nous parler plus précisément de la manière dont s'est engagée cette rénovation sans égal auprès des écoles primaires du canton de Genève ?*

M. G. T. – Depuis la rentrée scolaire d'août 1995, trente et une écoles volontaires ont participé à la phase d'exploration intensive: quinze (et, depuis la rentrée 1998, dix-sept) écoles en innovation ont bénéficié de ressources et franchises spéciales et accepté en contrepartie de travailler en réseau, d'être étroitement accompagnées (par un groupe d'enseignants détachés) et de rendre visible la progression de leurs travaux; par ailleurs, seize (et depuis 1998, quatorze) écoles en réflexion ont avancé sur les mêmes objets, dans un contrat plus léger et en étant suivies par leurs inspecteurs (15).

Quatre années plus tard, ce parti pris s'est avéré non seulement réaliste, mais également très mobilisateur, permettant aux diverses écoles de trouver leur propre chemin tout en adaptant les trois axes de la rénovation (16) en fonction de leurs ressources propres. On est d'emblée frappé, d'une part, par la manière très diverse dont les équipes sont entrées en matière et ont poursuivi leurs objectifs et, d'autre part, par la créativité et la cohérence qu'elles ont manifestées lors de leur mise en œuvre. Bien que cette diversité ait conduit certaines écoles à réinventer la roue, alors qu'elles auraient pu adopter des solutions élaborées ailleurs, dans les dix-sept écoles en innovation, la progression de l'ensemble des écoles a été frappante. Elle n'a certes pas été aussi rapide qu'elles-mêmes ou que les responsables du dispassionné l'auraient souhaité, mais elle s'est poursuivie de manière irréversible et souvent

15 - L'enseignement primaire du canton de Genève accueille les élèves de 4 à 11 ans. Sur le plan numérique, cela correspond à peu près à 30 000 élèves, 220 écoles et 2 000 enseignants.

16 - I : individualiser les parcours de formation des élèves; II : travailler ensemble; III : mettre l'élève au centre de l'action pédagogique.

irrésistible, au vu de la manière dont les principaux partenaires (élèves, parents, formateurs, etc.) y ont progressivement adhéré.

Or, s'il y a réellement autant de façons de changer qu'il y a d'écoles, la question se posait, évidemment, de savoir comment offrir à ce foisonnement d'idées et de pratiques un fil rouge qui tienne le système ensemble et le fasse aller dans le bon sens. Dans le versant le plus visible, ce sont certainement les trois axes définis par le texte d'orientation qui ont constitué le fil rouge durant les quatre années d'exploration intensive. Le versant plus invisible – et probablement le plus durable et efficace – se situe sur un autre plan : il concerne la manière dont ces écoles (17) – et avec elles, leurs divers partenaires – sont parvenues à adapter progressivement une *posture apprenante*.

Cette posture leur a permis de faire valoir les mêmes principes de fonctionnement et de gestion à travers divers niveaux du système, qu'il s'agisse de la classe, des écoles faisant partie du système ou du dispositif d'accompagnement, à savoir : accepter l'individualisation des parcours non seulement pour les élèves, mais également pour les équipes pédagogiques ; viser la coopération tant pour les élèves que pour les adultes ; instaurer l'évaluation formative tant pour gérer la progression des élèves que pour suivre et réguler le développement professionnel au sein des équipes pédagogiques et dans le système dans sa globalité ; favoriser la concertation, l'appropriation active et la construction du sens non seulement pour les élèves confrontés aux apprentissages, mais également pour tout acteur confronté aux exigences du changement de ses pratiques ; développer des pratiques plus efficaces de l'organisation du travail tant au sein des écoles, qu'au sein du dispositif d'exploration.

F. C. – Vous avez donc permis à cet ensemble de s'établir en un système permettant des mises en synergie.

M. G. T. – L'un des objectifs majeurs de la période d'exploration consistait en effet à développer les synergies nécessaires pour construire le lien entre des actions innovatrices ponctuelles et l'évolution du système dans sa globalité. Sur le plan de la méthode, il ne fut pas très difficile d'amener les divers acteurs du dispositif à admettre l'utilité de définir des priorités, d'établir des calendriers, de procéder régulièrement à des bilans et des synthèses, d'évaluer de manière continue la progression réalisée par les écoles et de recadrer les priorités de l'étape suivante. D'abord parce que nous avons travaillé avec des enseignants très motivés, et parce que l'ensemble du dispositif surfait sur une vague commune d'enthousiasme et d'implication

17 - Les divers apports ont été notamment vécus comme une aide précieuse lors de la conception et la mise en œuvre des cycles. Plusieurs membres du réseau insistent aujourd'hui sur la richesse des apports conceptuels reçus et expriment leur crainte que cette collaboration ne se poursuive pas durant la phase d'extension.

très fortes. Ensuite parce qu'il était relativement facile de puiser dans un répertoire existant d'outils (conceptuels et concrets) pour assurer une animation qui tenait la route, voire pour construire les outils faisant défaut. Enfin, parce que le dispositif a bénéficié d'une certaine latitude et liberté de mouvement qui le protégeait dans l'ensemble (quelques exceptions confirmant bien entendu la règle) des habitudes tracées bureaucratiques.

Au-delà de la transformation des pratiques au sein des écoles en innovation, la période d'exploration s'attaquait toutefois à un problème bien plus complexe : instaurer une communication efficace entre les différents lieux de réflexion et d'action permettant d'impliquer la totalité des partenaires dans une construction collective du changement. À cette fin, le texte d'orientation avait conçu un dispositif à plusieurs étages qui a été mis en place, formellement, dès le début de la rénovation :

- un groupe de pilotage, dont la mission était de guider le dispositif, réunissant autour de la direction de l'enseignement primaire les divers partenaires concernés par le changement ;
- un groupe de recherche et d'innovation chargé d'accompagner les écoles en innovation ;
- un groupe inter-projets, réunissant les coordinateurs des écoles en innovation et, depuis la rentrée 1998, les délégués de sept écoles en réflexion, les inspecteurs des écoles concernées, les délégués des services de l'enseignement primaire, ainsi que les membres du groupe de recherche et d'innovation ;
- des écoles en innovation et en réflexion.

Ce dispositif ne s'est pas mis en place du jour au lendemain, mais a exigé un temps et une énergie considérables. Au bout des quatre années, il a passablement progressé dans la perspective d'engager l'ensemble des acteurs concernés dans un pilotage interactif. L'organigramme s'est ainsi, au fil des années, complexifié, reliant plusieurs lieux et niveaux de débats, d'échanges, de construction d'idées, d'identification et de résolution de problèmes. Comme dans toute organisation complexe, il n'a pas été possible d'éviter qu'aux interfaces les plus sensibles du dispositif, les désaccords conceptuels se transforment en conflits de pouvoir et de personnes, dont les conséquences négatives ne pourront s'évaluer qu'à long terme. Parmi celles-ci, citons :

- la décision prise par le syndicat des enseignants de se retirer du groupe de pilotage au début de la deuxième année, suite aux débats autour des restrictions budgétaires ; bien que le syndicat ait réintégré le groupe de pilotage dix-huit mois plus tard, la rupture des contacts durant cette période a provoqué un désinvestissement du dossier par le syndicat ;
- la recombinaison du groupe de pilotage au cours de la troisième année et sa suppression annoncée à la fin des quatre années d'exploration intensive ; cette recombinaison a été le résultat de conflits permanents autour du rôle et du mandat du groupe de pilotage entre certains de ses membres et la direction générale ; cette dernière, profitant du retour des représentants du syndicat, a préféré se retirer en

ne laissant qu'un de ses membres assurer la présidence et en espérant que le groupe de pilotage allait se dissoudre au gré des conflits ; à la surprise générale, le groupe de pilotage a enfin commencé à bien fonctionner, créant une forte alliance entre les représentants de la recherche, de l'association professionnelle et des parents ;

- le rétrécissement progressif du groupe inter-projets, qui, d'un organe originellement conçu pour réunir l'ensemble des partenaires des écoles en innovation, s'est vu progressivement transformé en lieu de réunions des coordinateurs des écoles en innovation, des délégués des écoles en réflexion et des collaborateurs du groupe de recherche et d'innovation, sporadiquement élargies à quelques inspecteurs ou formateurs (ces derniers n'étant plus encouragés à participer par la direction générale en rupture avec le groupe de pilotage) ;
- le climat difficile dans certaines écoles où les enseignants n'ont pas pu (ou su) négocier des accords satisfaisants pour l'ensemble des parties, produisant soit des divergences et des conflits allant jusqu'à la réorganisation de l'équipe, soit une forme de coexistence pacifique, mais peu dynamique (18).

En dépit de ces difficultés, il convient d'affirmer que l'ensemble des acteurs participant au dispositif s'est fortement impliqué pour négocier des accords et les compromis nécessaires au fonctionnement du dispositif.

F. C. – *Quels ont alors été les moyens mis en œuvre pour instaurer un réseau vivant entre les écoles innovantes ?*

M. G. T. – Nous avons mis en place au moins quatre situations favorables au développement de ce réseau :

90

- En premier, *le groupe inter-projets (GIP)*. Ce dernier s'est réuni régulièrement tous les quinze jours dans un authentique climat de confiance et de solidarité. Selon leurs possibilités, certains inspecteurs et formateurs se sont joints à ce groupe. Durant la dernière année, les délégués de sept écoles en réflexion y ont également participé de manière très suivie. Contrairement aux préoccupations des « anciens » du groupe, cet élargissement a finalement profité à l'ensemble des parties concernées. Sans bénéficier des ressources et franchises auxquelles avaient accès les écoles en innovation, les écoles en réflexion qui ont rejoint le GIP au cours de la quatrième année d'exploration ont ainsi pu – et su – s'insérer à un réseau qui, selon leurs dires, les a fait beaucoup progresser. Le GIP était l'organe par excellence pour préparer, négocier et entériner toute une série de propositions, voire même des décisions que les coordinateurs allaient par la suite relayer auprès de leurs écoles.

18 - Le climat a été particulièrement difficile dans les écoles où certains enseignants avaient décidé de ne pas participer à l'exploration intensive.

Notons que ce groupe a permis aux coordinateurs des écoles en innovation de construire les compétences nécessaires et de développer les idées propices à la construction d'un leadership coopératif et transformationnel dans leurs écoles respectives. Mais il leur a également permis de construire des contacts personnels et des relations d'entraide qui ont fonctionné bien au-delà des réunions.

- En deuxième, *les journées des écoles*. De 1996 à 1998, le réseau a organisé trois journées des écoles en innovation, auxquelles les écoles en réflexion se sont jointes dès 1997. Des journées initialement pensées comme lieux informels d'échange exclusivement réservés aux enseignants des écoles en innovation, elles se sont transformées en forums thématiques accueillant de nombreux visiteurs externes. Sur insistance du GRI (Groupe de recherche-innovation), la journée, organisée en octobre 1998 et intitulée « *Cap sur les cycles* », traduisait la volonté du dispositif de s'orienter vers une réelle transformation structurelle et pédagogique.
- En troisième, *les liens formels et informels entre enseignants*. Pendant la durée de l'exploration, les liens formels et informels entre les enseignants des écoles se sont intensifiés : visites d'enseignants ou de coordinateurs, suivies de séances de travail communes, témoignages de coordinateurs d'autres écoles lors de réunions sur une thématique particulière (évaluation, relation aux familles), formations communes (approche modulaire, différenciation), séances communes pour assurer la continuité d'un cycle à l'autre ou lors d'assemblées de parents. Pour certaines écoles, la mise en réseau, d'abord effective entre coordinateurs, s'est ainsi largement étendue aux autres membres des équipes. L'idée d'aller chercher des conseils et de l'aide dans d'autres écoles est ainsi progressivement entrée dans la culture des écoles en innovation et, depuis 1998, des écoles en réflexion participant au dispositif.
- En quatrième, *les liens entre les écoles en innovation et les parents*. Conformément aux exigences du texte d'orientation, les écoles en innovation ont organisé, dès l'acceptation officielle de leur projet et tout au long des années de l'exploration, de nombreuses séances d'information à l'intention des parents. Dans plusieurs écoles, la rénovation a été même l'occasion de création d'associations nouvelles ou de groupes *ad hoc*, constituées comme lieux de débat et de suivi des transformations en cours. Alors que les premières séances avaient été souvent difficiles à cause de l'inexpérience des enseignants d'une part et, d'autre part, d'une demande pressante de la part des parents angoissés quant à l'avenir de leurs enfants, les écoles en innovation ont pu, par la suite, développer des formules intéressantes et satisfaisantes pour assurer l'information des parents.

F. C. – *La circulation des informations, peut-elle jouer un rôle et comment ?*

M. G. T. – Tout en restant très perplexe quant à la manière dont il est possible et nécessaire d'organiser et de gérer la circulation des informations, je continue à être persuadée de son importance primordiale.

Dans le cadre de la rénovation genevoise, l'ensemble des acteurs, chacun à son niveau et dans son champ de compétences, a accordé une grande importance à l'information. Rétrospectivement, je pense toutefois que l'information a été très mal gérée, si j'en prends comme témoin l'état général – préoccupant – de sensibilisation du corps enseignant par rapport aux objectifs et contenus de la rénovation.

Diverses analyses convergent pour imputer une raison de ce dysfonctionnement aux particularités structurelles de l'enseignement primaire (dans la mesure où les écoles primaires genevoises fonctionnent sans directeur, il n'y a pas de véritables relais pouvant assumer la diffusion; dans les écoles en innovation, la mise en place de coordinateurs dont l'information de leurs collègues faisait explicitement partie de leur cahier des charges, a permis une amélioration partielle).

Une autre raison est sans doute due au manque de professionnalisation d'un corps enseignant. À cause de la culture de l'individualisme encore largement répandue, ce dernier n'est guère intéressé à s'informer et à participer aux dynamiques collectives qui exigent une implication et des compétences de lecture et d'écriture. À la recherche de formules « attrayantes » d'information, les autorités scolaires ont développé des stratégies d'information (un journal mensuel et des bulletins d'information) qui, à force d'être réduites au strict nécessaire, contiennent trop peu d'éléments pour permettre aux acteurs intéressés de se faire une opinion complète. Les autres – la plupart – les mettent de côté pour des jours de pluie ou les jettent immédiatement à la corbeille. La revue syndicale *L'Éducateur*, qui est de très bon niveau, n'est lue que par une minorité. S'ajoute à cela qu'une petite partie seulement des enseignants et des écoles primaires ont accès à Internet. Et parmi ceux-ci, une autre petite partie seulement a pris l'habitude de consulter régulièrement les pages concernant le développement du système, voire leur propre développement professionnel.

Il est intéressant de s'interroger s'il a été possible de dépasser une partie de ces problèmes dans le réseau des écoles en innovation qui a connu des canaux et des modalités d'échange d'information différents, dont la fonctionnalité a varié selon les périodes de développement d'exploration.

Les divers organes de mise en réseau entre écoles ont trouvé leur prolongement dans un bulletin de liaison (le *PLI*), qui a paru régulièrement pour informer sur les travaux du GIP, pour faire part des expériences faites dans les écoles et pour transmettre les réflexions en cours.

- Tout au long des quatre années de l'exploration, le dispositif a publié de nombreux documents témoignant de la progression du débat et visant à impliquer l'ensemble des acteurs de l'enseignement primaire dans une démarche qui se voulait commune.
- Internet a également joué un rôle non négligeable. Progressivement, toutes les écoles en innovation ont été dotées de l'accès à Internet, bénéficiant ainsi à la fois de la messagerie et de la consultation possible des pages « rénovation », disponibles depuis le site Internet de l'enseignement primaire genevois. Quelques écoles en réflexion, également équipées d'Internet, ont aussi pu être reliées au réseau

télématique des écoles en innovation. Les pages « rénovation » disponibles sur Internet depuis juin 1998 ont offert un support évolutif qui a été constamment mis à jour pour répondre aux besoins et aux intérêts des écoles.

- Le dispositif a produit plusieurs cassettes vidéo, avec pour objectif de rendre visibles certains aspects de la rénovation : événements marquants de la rénovation ; « reflets » des journées des écoles en innovation ; le fonctionnement du Conseil d'école ; les modalités de différenciation externes et internes (décloisonnements, modules) dans les écoles en innovation, etc.
- Vers la fin de l'exploration, le réseau a également organisé plusieurs journées de « partes ouvertes », prioritairement réservées aux enseignants des écoles primaires genevoises, mais également ouvertes aux visiteurs d'autres cantons. Soutenues par les inspecteurs et la direction générale de l'enseignement primaire, ces journées ont rencontré un franc succès.

Quels ont été les effets ? Malgré quelques insatisfactions, les écoles faisant partie du dispositif estiment avoir été bien informées, d'autant plus que les coordinateurs assumaient une grande partie de l'information par voie orale. De l'avis général, les enseignants critiquent l'invasion de leurs écoles par les écrits de toute sorte, surtout ceux de caractère théorique. Le recours à l'écrit reste, même dans ces écoles, le privilège d'une partie des enseignants seulement – faute de temps, faute d'envie, faute d'impression d'y trouver rapidement les réponses aux questions concrètes qu'on se pose. Globalement, les écoles en innovation confirment cependant l'idée qu'il faut des canaux multiples (oral, écrit, visuel) pour améliorer l'information. De règle générale, les enseignants liront plus volontiers des textes courts, proches de leurs pratiques et liés à une discussion et formation collective en cours.

F. C. – Quels ont été les liens avec l'Université ?

93

M. G. T. – Notons d'emblée qu'il existe à Genève une longue histoire de collaboration entre l'instruction publique et l'université, plus spécifiquement la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Le texte de l'orientation a été rédigé en collaboration avec l'un des professeurs, qui fut également l'un des concepteurs et coordinateurs de la formation initiale des enseignants (« licence mention enseignement », LME) qui a officiellement débuté en même temps que la phase d'exploration et dont l'une des finalités très explicite consiste à préparer les futurs enseignants de manière à ce qu'ils puissent s'insérer dans la future école primaire rénovée.

La phase d'exploration a été en partie l'occasion d'intensifier la collaboration entre l'université et les protagonistes de la rénovation, à l'occasion des consultations et d'interventions durant des formations continues au sein des écoles en innovation, voire durant la rédaction du rapport final.

Dans le sens inverse, les collaborateurs du groupe de recherche et d'innovation, ainsi que des coordinateurs et enseignants des écoles en innovation ont été à plusieurs reprises invités à informer les étudiants de la formation « licence mention enseigne-

ment » (à différents cours et séminaires traitant d'objets en LME) au sujet des travaux en cours au sein de l'exploration intensive et à participer en lien avec la rénovation. À chaque reprise, ils ont pu constater le vif intérêt des étudiants en ce qui concerne la rénovation. Cet avis a été largement partagé par les enseignants des écoles en innovation assumant la fonction de maîtres de stage, d'où la demande souvent insistante des écoles en innovation que les nouveaux enseignants engagés pour collaborer dans leurs équipes soient des enseignants provenant de la formation LME. La rénovation a également été l'objet de nombreux travaux de recherche. Notons également que deux des coordinateurs dans les écoles en innovation enseignent depuis deux années à temps partiel dans le cadre de la LME.

Dans l'ensemble, les rapports avec l'université ont été vécus comme une aide précieuse, notamment en ce qui concerne la tâche complexe de la construction de représentations nouvelles et communes pour la future organisation par cycles, la définition du futur plan d'études (encore en cours), l'élaboration de nouvelles pratiques d'évaluation tant des élèves, que des pratiques professionnelles, la définition des futures compétences professionnelles exigées de la part des enseignants. Plusieurs membres du réseau insistent aujourd'hui sur la richesse des apports conceptuels reçus et expriment leur crainte que cette collaboration ne se poursuive pas durant la phase d'extension – hypothèse assez probable au vu des tensions qui traversent actuellement les relations entre les autorités scolaires et l'université.

F. C. – *Au-delà même du canton, ces écoles avaient-elles des liens avec d'autres organismes ?*

M. G. T. – Les écoles en innovation ont installé un certain nombre de relations avec les autres cantons. À plusieurs reprises, les membres du GPR et du GRI, ainsi que les coordinateurs et les enseignants des écoles en innovation ont été sollicités pour informer des enseignants, cadres ou membres d'institutions de recherche et de formation des cantons de Fribourg, Neuchâtel, Vaud, Argovie, Soleure, du Valais et du Tessin, intéressés par les démarches développées par les écoles en innovation.

De nombreuses personnes appartenant à ces cantons ont également participé à des journées « portes ouvertes », aux journées des écoles en innovation, aux séances du GRI et du GIP, voire rencontré différents groupes d'acteurs à des occasions formelles ou informelles.

Enfin, les documents écrits et vidéos produits durant la phase d'exploration ont provoqué de nombreuses sollicitations de la part des autres cantons qui sont également en train de développer de nouvelles démarches pédagogiques proches des trois axes de la rénovation genevoise.

Le dispositif de la rénovation a également construit des liens avec le réseau INIS-Bertelsmann. En février 1996, le dispositif de la rénovation avait fait l'objet d'une expertise entreprise par la fondation allemande Bertelsmann, visant à faire émerger les critères de qualité d'une série de systèmes innovateurs sur le plan international.

Suite à cette expertise, le réseau INIS (19) a été mis en place dans l'objectif de développer et de diffuser les nouvelles connaissances en matière d'innovation scolaire. Des membres du dispositif ont participé aux trois rencontres internationales organisées d'avril 1998 à août 1999 en Ecosse, au Canada et en Allemagne. Notons comme premier résultat de cette coopération l'adaptation et introduction dans les écoles en innovation d'un outil commun d'auto-évaluation.

F. C. – *Il semble que cette rénovation s'adossait à un certain nombre de principes que vous aviez dégagés lors de vos expertises et recherches précédentes. Pouvez-vous nous les décrire et préciser en quoi ils consistaient dans cette rénovation et, sans doute d'une façon plus générale ?*

M. G. T. – Oui, ces principes sont au nombre de cinq : autonomiser les établissements scolaires ; permettre une responsabilité collective et une liberté d'action ; instaurer la notion du « rendre compte » ; avoir des modalités organisationnelles souples ; enfin que tout cela conduise à une responsabilité plus grande des acteurs sur leur destin.

1. *L'autonomie des établissements.* La plupart des enseignants faisant partie des écoles en innovation – tout comme par ailleurs ceux des écoles en réflexion, voire de la grande majorité des écoles primaires du canton de Genève – n'étaient pas des néophytes en matière de coopération professionnelle. Un grand nombre parmi eux avait déjà collaboré dans les équipes pédagogiques des années 70, avait participé à des projets comme RAPSODIE (20) ou faisait partie de réseaux tels que le GGEM (21).

La nouveauté consistait à pouvoir, dans le cadre d'une exploration collective et officiellement reconnue, disposer d'un espace d'autonomie suffisant pour construire une démarche propre, adaptée au contexte local et correspondant aux priorités des membres de l'équipe. En contrepartie de cette autonomie, les membres de l'équipe s'engageaient collectivement à assumer la responsabilité pour la réussite de tous les élèves, à s'organiser de manière à améliorer constamment l'efficacité de leur fonctionnement interne, et à rendre compte, régulièrement, de l'évolution de leur travail (22).

Plusieurs bilans constatent que les efforts investis ont porté les fruits espérés, grâce au fait d'avoir pu évoluer au sein d'un réseau, participer à une dynamique collec-

19 - Réseau INIS : International Network of Innovative Schoolsystems.

20 - Rapsodie: Recherche-action sur les prérequis scolaires, les objectifs, la différenciation et l'individualisation de l'enseignement.

21 - GGEM: Groupe genevois d'école moderne.

22 - Dans le cadre de leur formation continue de mars 1996, les coordinateurs et les membres du GRI ont adapté le modèle de Marbach (modèle développé dans le cadre de la Fondation Jacobs) à la réalité des écoles en innovation.

tive d'exploration, bénéficier d'un soutien logistique et théorique solide et continu, de manière à progresser sur le plan tant conceptuel que pratique.

2. *La responsabilisation collective et la liberté d'action.* Actuellement, on peut constater, à la lecture des bilans rédigés par chacune des écoles, que la responsabilisation des membres des différentes équipes est effective. On observe à peu près partout des références explicites à une meilleure répartition de l'animation, de la prise de parole et des diverses tâches d'organisation, qui montrent que les équipes fonctionnent comme des entités organisationnelles et pédagogiques.

Les écoles en innovation sont donc actuellement capables de fonctionner en équipes de manière efficace et satisfaisante à l'échelle de l'établissement. On constate en tout cas qu'un bon fonctionnement d'équipe est une priorité de base pour toutes les écoles et qu'il est une condition certes indispensable à une entrée dans l'autonomie. Au-delà des caractéristiques « formelles », celle-ci se caractérise toutefois par une plus grande volonté des uns et des autres à expliciter les démarches pédagogiques, à partager des difficultés ou doutes ressentis et à négocier des priorités pédagogiques communes, à mieux connaître et reconnaître les compétences et domaines de responsabilité réciproques, tous éléments allant dans le sens de la confiance et de la transparence. Une école mentionne, par exemple, dans son rapport d'activité que la confiance entre les partenaires a amené une plus grande autonomie aux commissions de travail et les a rendues plus performantes. Elles se sont réunies régulièrement et ont produit des documents écrits qui ont servi de base aux réunions pédagogiques de l'équipe.

Deux autres écoles mentionnent l'autonomie des équipes de cycle, ce qui tend à montrer que le travail en cycles pédagogiques n'est pas là pour créer, au nom de la responsabilité collective et de la collaboration, une dépendance des enseignants trop rigide les uns par rapport aux autres sur tout le cursus scolaire. Au contraire, une bonne répartition des tâches, que ce soit sur le plan structurel ou sur le plan des aspects pédagogiques, permet d'affiner les responsabilités de chacun et de gérer des entités séparées, tout en ayant toujours en vue la cohérence et la continuité du cursus.

3. *Le « rendre compte ».* Les écoles ont toutes intégré la notion de rendre compte (traduction francophone du concept « *accountability* ») et sont toutes convaincues de la nécessité de cette démarche, tout au moins dans l'optique de « se rendre compte », c'est-à-dire de procéder à une autoévaluation permettant des ajustements et des régulations de leur propre fonctionnement. Outre la procédure de fin d'année, qui aboutit à la rédaction d'un rapport d'activité, certaines équipes procèdent également à des bilans intermédiaires, leur permettant de définir des remédiations et d'affiner leurs priorités, immédiates ou pour l'année suivante.

L'ensemble de ces démarches représente des moments forts et indispensables pour toutes les équipes des écoles en innovation, dans la mesure où elles leur permettent de visualiser leur progression tout en définissant les objectifs qu'elles poursuivront l'année suivante.

Ces démarches se fondent sur une approche commune à toutes les écoles en innovation mise en route lors de la deuxième année d'exploration et consistant pour les équipes à identifier leurs objectifs prioritaires, à déterminer les moyens à mettre en œuvre pour les atteindre, avec parfois la mise sur pied d'une formation continue en lien avec ces objectifs, et enfin, à isoler les critères ou indicateurs de réussite permettant de prouver de façon concrète l'atteinte ou non des buts fixés.

L'outil d'auto-évaluation mis à leur disposition depuis 1998 leur a permis, dans la plupart des cas de manière positive, de se situer face à leur projet, mais également face au projet global de rénovation. Toutefois, on a trouvé ici ou là, mention d'un certain malaise face à cet outil, dans le sens où quelques-uns l'ont trouvé un peu « préfabriqué », éloigné des pratiques ou des projets des écoles et correspondant peut-être davantage aux attentes de l'institution qu'aux réelles priorités définies par les équipes. Ce sentiment a pu déboucher, chez certains, sur une attitude quelque peu critique par rapport à l'outil, voire même dans un cas, sur un sentiment de profond découragement, voire de mécontentement de l'équipe.

Ces difficultés mises à part, qu'il faudra prendre en compte pour améliorer les démarches ultérieures, les avis concordent pour saluer la grande qualité des rapports d'activité déposés en juin 1999, qui reflètent très bien la compétence développée par les écoles non seulement pour documenter l'évolution de leurs pratiques, mais également pour se donner de véritables outils de planification et de coordination internes.

4. *Des modalités organisationnelles souples.* L'orientation vers les cycles entraîne la réflexion sur des modalités organisationnelles plus souples, mieux à même de prendre en compte les besoins des élèves et de mettre en synergie les forces humaines existantes. Face à des choix antagonistes – en rester à une division connue du travail, en classes et en degrés, au risque de perdre le bénéfice d'une organisation en cycles, ou se lancer dans des fonctionnements si novateurs et si complexes qu'ils deviennent difficiles à décoder et à maîtriser – la voie de la sagesse a en effet consisté à ne pas imposer une organisation du travail unique aux écoles.

Les réalités locales très diverses (nombre d'élèves par cycle, stabilité des volées, compétences et disponibilité des enseignants, histoire de l'équipe, définition des rôles et fonctions au sein de l'équipe, culture de coopération, nature du quartier) ont amené les équipes pédagogiques à concevoir et à faire évoluer une gamme très large de modalités organisationnelles. Certaines écoles ont passablement avancé dans la conception d'une approche modulaire exigeant une coopération professionnelle performante ainsi qu'une définition souple des rôles respectifs, alors que d'autres préféraient s'en tenir à une organisation plus traditionnelle et moins exigeante sur le plan de l'harmonisation des pratiques. Dans toutes les écoles, les équipes pédagogiques se sont cependant fortement impliquées pour assurer une cohérence optimale entre les objectifs collectifs et les dispositifs d'enseignement-apprentissage que les uns et les autres proposaient aux élèves.

5. *Au bout du compte: l'emprise des acteurs sur leur destin.* La recherche insiste depuis longtemps déjà sur l'importance, pour les acteurs concernés – les élèves, les enseignants, les parents – d'avoir un sentiment d'emprise sur leur destin. Vue ainsi, l'innovation apparaît donc comme une sorte de « pari », dont le succès est lié à la capacité collective d'y participer activement. De nombreuses recherches montrent par ailleurs l'importance du lien entre la détermination du système de s'orienter vers le changement et sa capacité et sa volonté d'accorder aux acteurs du terrain une certaine autodétermination pour qu'ils puissent faire leur le projet initialement développé par ceux qui ont conçu la démarche et construire, par et pour eux-mêmes, le sens du changement qu'on leur demande. Sans cette construction de sens, les effets de stress et les impressions subjectives de surcharge augmentent très rapidement et paralysent les démarches entreprises, provoquent des tensions, des résistances et des défections.

Il est important que les divers acteurs au sein de l'établissement aient l'occasion de prendre la mesure des avantages et des enjeux d'un engagement collectif dans la maîtrise des problèmes liés à leur profession, dans le sens d'un processus apparenté à ce que les Anglo-saxons appellent « *empowerment* », qu'on peut traduire par « prise de pouvoir sur son travail » ou, avec des connotations moins politiques, « gestion appropriative ». Ce processus a lieu grâce à une évaluation sérieuse des fonctionnements et dysfonctionnements, des besoins et des voies prioritaires de développement. Mais il entraîne également une *déformation* du projet initial, déformation permettant son adaptation aux contraintes concrètes du travail, « contextuelles » et localement définies.

À cette condition, les enseignants professionnels perçoivent leur lieu de travail comme un centre d'initiative et d'action, un « *foyer de changement* », au lieu de le vivre comme cible de réformes venues d'en haut ; ils le perçoivent comme un lieu de recherche et de développement, comme un terrain d'expériences et d'observation plutôt qu'un endroit de production à la chaîne. C'est en somme, une des conditions pour assurer la réflexivité qui permet l'évolution des pratiques comme l'une des conditions principales de l'apprentissage organisationnel.

Dans ce sens, l'autodétermination des enseignants – là où elle va de pair avec une quête d'amélioration des pratiques et de la qualité de l'enseignement – devient un levier important pour dépasser l'immobilisme et la recherche de confort, mais aussi le risque de déresponsabilisation et de prolétarianisation qui guette le métier d'enseignant dans les systèmes bureaucratiques.

La confrontation et le débat en étaient les moteurs essentiels. Dans la mesure où la culture de coopération professionnelle est construite sur fond de négociation et de concertation, le désaccord et les affrontements sont bien plus fréquents qu'ailleurs. En effet, les acteurs instaurent – et alimentent – un débat constant à propos des finalités, des valeurs et des interdépendances entre les divers choix pédagogiques et idéologiques et les pratiques. Ils acceptent le fait que la réalité collective ne soit pas figée, mais émane d'un processus de construction interactive, qui reste à adapter en

permanence. Il nous semble que la collaboration professionnelle à l'intérieur des réseaux renforce cette démarche dans la mesure où elle n'accepte pas seulement l'existence de ce genre de phénomènes, mais les inscrit explicitement et pertinemment dans leur fonctionnement. La confrontation et la réflexion collective deviennent des sources constantes de force et de motivation pour maintenir l'investissement professionnel, pour se préserver du « *burn-out* » et pour concevoir et mettre en œuvre les régulations et changements qui s'avèrent indispensables.

Cette démarche est rendue possible par la sécurité fondamentale qu'assure l'existence de relations fortes entre les acteurs concernés – des relations fortes qui se sont construites au sein des réseaux mis en place durant l'exploration. Grâce à cette sécurité, il est possible de développer des échanges basés sur l'ouverture et la transparence, de s'attaquer à des problèmes relationnels ou à des dysfonctionnements structurels qui sont habituellement relégués dans les zones d'ombre, voire même dans le registre des tabous.

F. C. – *Pour conclure, quel est votre avis sur l'apprentissage au-delà des murs de l'établissement scolaire ?*

M. G. T. – À mon avis, les établissements qui prennent une part active dans le développement professionnel sont rapidement conduits à construire des liens, échanges, partenariats et coalitions avec d'autres acteurs collectifs, engagés comme eux dans des démarches exploratoires et à constituer des réseaux régionaux à même de développer et d'alimenter des processus de changement.

Diverses études empiriques dans le domaine social et de la formation ont permis depuis longtemps de confirmer l'importance des réseaux dans la construction collective du sens du changement. Elles montrent notamment la nécessité de penser l'innovation et la recherche comme processus sociaux ; le caractère interactif des rapports innovation/recherche ; le rôle des réseaux dans la production d'innovation, de leur construction et de leur pilotage ; leur rôle majeur dans l'accélération du changement social émergent.

Traditionnellement, les chefs d'établissement, voire quelques enseignants en charge de fonctions spécifiques, accèdent en priorité à de tels lieux d'échange. Il est important, pour une évolution positive des parcours professionnels des enseignants, que ceux-ci puissent avoir accès aux réseaux existants, négocier la mise en place de programmes de formation/recherche, participer à l'organisation de journées d'échange d'expériences et de forums centrés sur des sujets d'actualité, échanger leurs outils et leurs expériences sur les réseaux électroniques.

L'expérience de la phase d'exploration de la rénovation genevoise montre qu'un pilotage attentif et négocié est essentiel pour faire en sorte que les réseaux deviennent et restent des lieux d'apprentissage hors de l'établissement et contribuent, de fait, à penser et à vivre le sens du changement.