
S'améliorer pour améliorer l'école des réseaux et des savoirs

Sur l'ouvrage d'Anthony S. Bryk, *Accelerating How We Learn to Improve*

Patrick Rayou



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2721>

DOI : 10.4000/educationdidactique.2721

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 6 décembre 2017

Pagination : 39-43

ISBN : 978-2-7535-7318-5

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Patrick Rayou, « S'améliorer pour améliorer l'école des réseaux et des savoirs », *Éducation et didactique* [En ligne], 11-2 | 2017, mis en ligne le 06 décembre 2017, consulté le 15 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2721>

Tous droits réservés

**S'AMÉLIORER POUR AMÉLIORER L'ÉCOLE
DES RÉSEAUX ET DES SAVOIRS
SUR L'OUVRAGE D'ANTHONY S. BRYK,
*ACCELERATING HOW WE LEARN TO IMPROVE***

*Patrick Rayou
Circeft-Escol*

La recherche d'un paradigme d'amélioration pour l'enseignement procède du constat fait par A. S. Bryk de la difficulté, pour le système scolaire des États-Unis, à répondre à l'augmentation des aspirations de l'école. Celle-ci doit en effet faire face à une élévation très importante des connaissances et compétences exigées d'une population d'élèves devenue beaucoup plus hétérogène. Mais proposer des réformes qui ne prennent pas en compte le point de vue de ceux qui sont censés les appliquer est, de ce fait, très fréquemment voué à l'échec : « Et il est probable que de nombreux décideurs aient ignoré sans doute le facteur le plus important pour que tout cela fonctionne : le développement de la volonté et du pouvoir d'agir (*agency*) des enseignants et des chefs d'établissements de notre pays, pour qu'ils participent de manière productive aux efforts de réforme. » (p. 13).

SORTIR DES « BOÎTES À ŒUFS »

La situation décrite est, sur de nombreux points, très proche de celles que vivent l'école française et d'autres systèmes européens au moins depuis les dix dernières années du 20^e siècle. L'appel à enseigner par compétences par exemple, ou à pratiquer des pédagogies différenciées sont des injonctions tenues pour évidentes par leurs promoteurs, mais en réalité très déstabilisantes, en raison notamment du caractère souvent très flou de ces notions (Crahay, 2006; Rey *et al.*, 2006; Kahn, 2010). En découle une des raisons principales de l'échec des réformes, selon A. S. Bryk : l'absence de soutien effectif donné aux enseignants qui ne s'engagent pas dans des transformations dont ils ne voient pas le sens et dont ils estiment ne pas avoir les moyens de les mettre en œuvre. Là encore, la littérature de recherche sur l'activité des enseignants comporte de nombreux travaux qui mettent en évidence non seulement la prolifération de préconisations descendantes issues de l'institution, mais les tensions engendrées par leur croisement avec les prescriptions remontantes formulées par les usagers (Goigoux, 2002). Les recherches francophones insistent elles aussi sur la disproportion entre la prescription infinie d'objectifs et la sous-prescription chronique des moyens pour les atteindre (Saujat, 2010) ou sur la souffrance qui peut résulter de ces situations dans lesquelles on ne peut jamais accomplir la mission pour laquelle on a été recruté (Lantheaume & Hérou, 2008). L'idée

de mise en place de communautés d'amélioration en réseaux émise par A. S. Bryk paraît alors tout à fait pertinente pour tenter de trouver des solutions que le système classique d'organisation de la profession enseignante en « boîtes à œufs » (Lortie, 1975) n'autorise guère. À condition toutefois de réfléchir à la nature des savoirs qui peuvent y naître et aux modalités de leur circulation.

INTERROGER LES AUTO-PRESCRIPTIONS

La confrontation à des incertitudes incite en effet les acteurs sociaux à réduire celles-ci et le succès de cette action est d'autant plus probable que d'autres que soi, soumis aux mêmes troubles, adoptent des attitudes convergentes. Ils élaborent ainsi, de façon souvent informelle, des « perspectives » (Becker *et al.*, 1995) destinées à redéfinir les situations difficiles à leur avantage. Il s'agit en quelque sorte d'auto-prescriptions qui, bien qu'élaborées au sein de réseaux professionnels, ne constituent pas nécessairement des perspectives d'amélioration de l'enseignement. Les phénomènes de resocialisation professionnelle, très présents dans les écoles de la périphérie (van Zanten, 2012), sont ainsi des manières d'agir sur la vie dans l'établissement, mais aussi sur le curriculum enseigné aux élèves en le révisant généralement à la baisse (Bouveau & Rochex, 1997). Ces auto-prescriptions, en quelque sorte horizontales, réinterprètent les demandes de l'institution éducative et de ses usagers et suscitent ainsi la fabrication de succédanés, comme peut l'être le cours dialogué, massivement diffusé dans les pratiques et qui tente vraisemblablement de concilier les appels à la dévolution de problème issus de la didactique et l'attente d'un texte du savoir qui obéisse à des conceptions plus traditionnelles (Fabre & Fleury, 2005; Veyrunes & Saury, 2009). La pratique du redoublement, souvent résistante aux appels institutionnels, participe elle aussi, malgré des démentis scientifiques réitérés (Crahay, 2004), de la cécité d'un milieu professionnel qui peine à percevoir tous les tenants et aboutissants de l'éducation en même temps, sans doute, qu'il tente de garder la main dans un monde scolaire au sein duquel il estime peser de moins en moins.

Ce type d'actions, dont on pourrait tenter un inventaire plus fourni, ne participe vraisemblablement pas de l'amélioration de l'enseignement attendu. Très certainement parce que les perspec-

tives qui les inspirent se nourrissent elles-mêmes de types de savoirs trop peu critiques, les vulgates et les *doxas*. Les premières sont une manière d'édulcorer des résultats de recherche en éducation (lorsque l'institution qui les diffuse n'a pas commencé à le faire elle-même), comme cela a pu arriver à la notion d'obstacle socio-cognitif, appliquée bien au-delà des situations étudiées par Piaget (Rey, 2002) ou à celle de compétences méta-disciplinaires (Crahay, 2006) qui ont suscité des cours de méthodologie générale peu efficaces dans les apprentissages disciplinaires. Les prescriptions ascendantes sont elles aussi prises en compte, sous forme de *doxas* dépourvues de toute scientificité cette fois, mais largement portées par l'opinion publique. Là encore un travail d'inventaire s'imposerait, mais on peut penser que les formes traditionnelles de naturalisation des capacités ou des genres circulent largement parmi les enseignants, sous forme, par exemple, de théories superficielles de la motivation (Cosnefroy, 2011) ou des spécificités de genre (Rubi, 2010; Depoilly, 2014). Sont également très peu interrogées les croyances dans la pédagogie du détour (Henri-Panabière, Renard & Thin, 2009) ou du transfert (Claude, 2016), dans le fait que les violences scolaires viendraient essentiellement de l'extérieur des établissements (Debarbieux, 2006; Moignard, 2008) ou encore que les difficultés de la formation auraient leur source dans le caractère trop « théorique » des savoirs diffusés (Rayou, 2014).

VERS DES FORUMS HYBRIDES

On ne peut se poser la question de la nature des savoirs à faire circuler au sein des réseaux prenant en charge l'amélioration de l'enseignement sans aborder simultanément les voies et modes de cette circulation. Le texte de A. S. Bryk donne des pistes qui vont dans le sens de « davantage de prise en compte de la variabilité des résultats selon les contextes et les types d'actions engagées : les praticiens doivent s'engager pleinement avec les chercheurs et d'autres personnes dans le développement, le test et l'amélioration clinique du travail de l'enseignement » (p. 22). Il ouvre une piste pour des recherches que nous appelons aujourd'hui « collaboratives » car elles vont au-delà de ce que la « recherche-action » pouvait avoir d'étroit si elle se limitait à la tentative de mieux réfléchir sa pratique au sein de sa classe. Néanmoins, les conditions de telles collaborations ne

sont pas simples. Car l'effort de l'ensemble des partenaires (chercheurs statutaires et enseignants) n'est pas qu'une question de bonne volonté, il ne s'agit pas, pour les premiers, de simplement renoncer à une position de surplomb et, pour les seconds, de s'intéresser à des savoirs qui ne soient que des recettes. L'un et l'autre ont des problématiques ancrées dans leur pratique (la recherche, l'enseignement) et il s'agit désormais de reproblématiser cela dans une pratique commune (Martinand, 2002) qui permette de dépasser les apories classiques liées à l'essaimage des résultats de la recherche ou à la reproductibilité des bonnes pratiques.

Des exemples de ce qu'il est possible de faire en la matière nous sont sans doute fournis par des domaines qui ne sont pas ceux de l'éducation, mais qui ont en commun d'être traversés par d'importantes incertitudes. Les « forums hybrides » (Callon, Lascoumes & Barthe, 2001) sont ainsi des lieux de débats et de controverses qui, ouverts à des experts et à des profanes, à des politiques et à des chercheurs, permettent d'autres approches des questions vives traitées, engendrent des connaissances qu'aucun groupe distinct de ces acteurs n'aurait pu produire seul. Concernant la pandémie du Sida, par exemple, la collaboration de chercheurs, de médecins et d'associations de malades a permis non seulement une meilleure prise en charge des patients, mais la reconnaissance, chez ces derniers, de savoirs utiles pour l'expérimentation et l'homologation de nouveaux médicaments (Dodier, 2003). Pour Jean-Louis Derouet (2002), l'analogie entre médecine et éducation peut être travaillée et il est possible de concevoir et mettre en œuvre de tels forums dans lesquels des mondes communs peuvent apparaître. Et même si l'enjeu vital a joué un rôle important dans le désenclavement de la recherche intervenu à l'occasion du sida, la souffrance n'est pas non plus absente du monde de l'éducation et justifierait amplement de telles initiatives.

POUR UNE DÉONTOLOGIE PROFESSIONNELLE

Structurer des communautés d'enseignants en réseaux pour développer plus rapidement les capacités à améliorer les résultats de l'école semble une idée bien plus féconde que les pratiques ordinaires d'injonctions formelles descendantes ou informelles ascendantes. Mais emprunter cette piste

pose simultanément la question de la construction de ces réseaux et celle de la nature des savoirs qui y circulent et s'y développent. Car il ne suffit pas d'être engagés et unis dans l'action pour échapper à des échanges de savoirs qui visent plus les avantages d'un groupe (professionnisme), que son aptitude à agir sur les situations au bénéfice de ceux dont il a la charge (professionnalisme) (Bourdoncle, 1991). La présence d'acteurs complémentaires, fédérés par un même souci de reproblématiser en commun les savoirs dont ils sont porteurs semble une solution bien supérieure à celle qui ne vise qu'à une meilleure pédagogisation des savoirs déjà disponibles à l'intention d'acteurs qui n'en veulent pas nécessairement. La mise en réseaux de lieux à enjeux d'éducation (LÉA¹), associés à l'Institut français de l'éducation, constitue une telle tentative pour que la collaboration entre acteurs contribue au développement de la recherche en même temps qu'à celui du lieu d'éducation. Mais pour cela une autre dimension, apparemment absente du texte de A. S. Bryk, doit très certainement être prise en compte, celle d'une déontologie professionnelle qui précise les normes, les valeurs et les recommandations qui doivent piloter l'amélioration des apprentissages et autour desquelles l'ensemble des partenaires de l'école doit pouvoir se retrouver (Prairat, 2017).

NOTES

1. [<http://ife.ens-lyon.fr/lea>].

RÉFÉRENCES

- Becker, B., Geer, B., & Hughes, E. (1995/1968.). *Making the grade. The academic Side of College Life*. New Brunswick, New Jersey : Transaction Publishers.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, (94), 73-91.
- Bouveau, P., & Rochex, J.-Y. (1997). Les Zep : entre École et société. *Agora débats / jeunesses*, 10(1).
- Bryk, A. S. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Éducation & Didactique*, 11(2), 11-29.
- Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Paris : Seuil.
- Claude, M-S. (2016). Lire la peinture, lire le texte littéraire à l'école : une activité de même nature ? *Éducation & Didactique*, 10(1), 67-76.
- Cosnefroy, L. (2011), *L'apprentissage autorégulé. Entre cognition et motivation*. Grenoble : PUG.
- Crahay M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de compétences en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Crahay, M. (2004). Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ? *Revue Française de Pédagogie*, 148, 11-23
- Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris : Armand Colin.
- Depoilly, S. (2014). *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre*. Rennes : PUR.
- Derouet, J.-L. (2002). Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation. De la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôles de compétences. Un itinéraire de recherche. *Recherche et Formation*, 40, 13-25.
- Dodier, N. (2003) *Leçons politiques de l'épidémie de sida*. Paris : EHESS.
- Fabre, M., & Fleury, B (2005). Psychanalyse de la connaissance et problématisation des pratiques pédagogiques. *Recherche et Formation*, 48, 75-90.
- Goigoux, R. (2002). L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002. Dans J-M. Evesque, A-M. Gautier, C. Revest & Y. Schwartz (Eds.), *Les évolutions de la prescription* (p. 77-84). Actes du XXXVII^e Congrès de la société d'ergonomie de langue française, Aix-en-Provence : GREACT.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck.
- Lantheaume, F, & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants*. Paris : PUF
- Lortie, D. (1975). *School-Teacher: a sociological study*. Chicago Ill : Chicago Press.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A, Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Martinand, J.-L. (2002). Entretien avec Évelyne Burguière. *Recherche et Formation*, 40, 87-94.
- Moignard, B. (2008). *L'école et la rue : fabriques de délinquance*. Paris : Le Monde-PUF
- Prairat, E. (2017). Éthique enseignante. *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF
- Rayou, P. (2014). Prescriptions et réalités du travail enseignant, Impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation. Dans L. Paquay, P. Perrenoud, R. Altet Etienne & J. Desjardins (dir.), *Travail réel des enseignants et formation* (p. 35-47). Bruxelles-Paris : De Boeck.
- Rey, B. (2002). Diffusion des savoirs et textualité. *Recherche et Formation*, 40, 43-57.
- Rubi, S. (2010). Des adolescentes délinquantes. *Les Cahiers Dynamiques*, 1(46), 27-33.
- Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation* (Note de synthèse pour

l'Habilitation à diriger des recherches, Université de Provence, Aix-Marseille).

Veyrunes, P., & Saury, J. (2009). Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : exemple d'un cours dialogué à l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 169, 67-76.

van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie*. Paris : PUF.