

## Réformes pédagogiques et autonomie professionnelle : un couple en tension

*Educational reforms and professional autonomy: a couple under pressure*

Simon Enthoven, Caroline Letor et Vincent Dupriez

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4843>

DOI : 10.4000/rfp.4843

ISSN : 2105-2913

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2015

Pagination : 95-108

ISSN : 0556-7807

### Référence électronique

Simon Enthoven, Caroline Letor et Vincent Dupriez, « Réformes pédagogiques et autonomie professionnelle : un couple en tension », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 192 | juillet-août-septembre 2015, mis en ligne le 30 septembre 2018, consulté le 03 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4843> ; DOI : 10.4000/rfp.4843

---

# Réformes pédagogiques et autonomie professionnelle : un couple en tension

Simon Enthoven  
Caroline Letor  
Vincent Dupriez

Cet article traite des réformes pédagogiques et des conditions organisationnelles propices à leur déploiement. En s'appuyant sur les cadres d'analyse issus de la sociologie des organisations notamment nord-américaine, les auteurs veillent tout d'abord à rappeler pourquoi les structures organisationnelles des systèmes éducatifs représentent un environnement *a priori* hostile aux réformes pédagogiques. En référence à une réforme en cours dans l'enseignement fondamental en Belgique francophone, ils montrent ensuite à la fois l'intérêt et la complexité d'un processus de réforme pensé en termes de « logique professionnelle », permettant de combiner le recours à des outils standardisés et la reconnaissance de l'autonomie professionnelle des enseignants. L'analyse empirique du processus de réforme s'appuie simultanément sur des entretiens avec les pilotes de la réforme, dix études de cas dans des écoles impliquées dans la réforme et une enquête par questionnaire auprès d'enseignants et de directeurs d'écoles participant à la réforme.

**Mots-clés (TESE) :** réforme, organisation, système éducatif, autonomie des enseignants, pratique pédagogique.

## Introduction

La problématique des réformes pédagogiques et, par extension, du changement des pratiques pédagogiques des enseignants<sup>1</sup> représente un véritable défi pour les décideurs politiques et pour les chercheurs en

éducation tant les organisations scolaires se sont révélées résistantes au changement pédagogique à large échelle (Huberman, 1992 ; Elmore, 1996 ; Dupriez, 2015).

La sociologie des organisations aide à comprendre pourquoi la plupart des systèmes éducatifs demeurent ainsi hermétiques à des changements planifiés à large échelle, et c'est avec ce regard organisationnel que nous tentons de montrer, dans cet article, que la tension qui régit l'orientation des réformes pédagogiques

1 Dans cet article, le terme « enseignant » est utilisé au sens épïcène.

– entre une logique de prescription des pratiques et l'autonomie pédagogique des enseignants – n'impose pas un choix exclusif dans l'élaboration d'une réforme. En effet, cette tension peut être dépassée par une logique intermédiaire, qu'à la suite de Rowan et Miller (2007), nous qualifions de « professionnelle ».

Après avoir exposé le regard des sociologues des organisations sur l'école et souligné les raisons qui expliquent la complexité d'un processus de changement pédagogique à large échelle, nous développerons la typologie des approches des réformes pédagogiques élaborée par Rowan et Miller (2007) sur la base d'une analyse des *Comprehensive school reforms* (CSR) développées aux États-Unis depuis près de 25 ans. Nous nous intéresserons en particulier à la logique « professionnelle » qui présente un compromis entre une volonté d'orienter et de prescrire les pratiques enseignantes et une volonté d'offrir aux enseignants et à leurs directions une réelle autonomie dans la construction locale des réformes et des pratiques éducatives.

Suite à ces éléments théoriques, nous présenterons le cas d'une réforme pédagogique ayant cours actuellement en Belgique francophone et nous l'analyserons à partir du modèle théorique de Rowan et Miller afin de caractériser les processus de changement à l'œuvre au sein des établissements, et ce au travers de quatre variables organisationnelles que sont le leadership pédagogique, la guidance pédagogique, l'autonomie des enseignants et le travail collaboratif. Dans une discussion finale, nous reviendrons sur les enjeux théoriques afin de discuter la pertinence de l'approche professionnelle et les perspectives qu'elle permet d'envisager en termes de pilotage de réformes pédagogiques.

## Les systèmes éducatifs : des environnements hostiles aux réformes pédagogiques

La recherche en éducation a montré depuis de nombreuses années (Fullan, 2000; Luttenberg, Carpay & Veugelers, 2013) que les systèmes éducatifs sont particulièrement difficiles à réformer d'un point de vue pédagogique. Si l'on considère une réforme comme un changement planifié par une autorité centrale et adressé à tous les professionnels dépendant de cette autorité (Dupriez, 2007), elle est *de facto* relativement hiérarchique, prescriptive et s'adresse à un grand nombre d'acteurs. De ce point de vue, elle se distingue

d'une « innovation » (Alter, 2000; Bonami & Garant, 1996) qui est caractérisée par un ancrage local et est généralement le fruit d'un nombre restreint d'individus, émergeant souvent de manière relativement indépendante de la hiérarchie et d'une logique prescriptive.

Afin de comprendre pourquoi le changement pédagogique à large échelle est si difficile à mettre en œuvre, plusieurs auteurs (Bonami & Garant, 1996; Maroy, 2006; Dupriez, 2015) s'appuient sur une analyse organisationnelle des systèmes éducatifs qui trouve ses fondements dans certains travaux précurseurs de la sociologie des organisations scolaires, tels ceux de Bidwell (1965), Weick (1976) et Lortie (1975).

Bidwell (1965) a pour sa part suggéré que les systèmes éducatifs reposent simultanément sur deux logiques organisationnelles, à la fois différentes et complémentaires. D'un côté, la logique bureaucratique se traduit par la division du travail entre enseignants en fonction de l'âge des élèves et des contenus à enseigner, la définition *a priori* des rôles de chaque acteur dans l'organisation et des liens hiérarchiques entre ces personnes. Cette logique bureaucratique conduit de la sorte à une segmentation très stricte des personnels de l'éducation, des élèves et des savoirs à enseigner. Et ce triple processus de standardisation conduit à mettre ensemble, au sein des classes, des enseignants (en fonction de leur titre), des élèves (en fonction de leur âge et de leur parcours scolaire antérieur) et un programme de cours (définissant ce qu'ils doivent faire ensemble).

De l'autre côté, les systèmes éducatifs reposent aussi sur une logique professionnelle, caractérisée par l'autonomie laissée aux enseignants dans leur méthode d'enseignement, dans les dispositifs d'évaluation et, plus globalement, dans leur relation aux élèves et les dispositifs d'enseignement qu'ils élaborent au sein de leur classe. En effet, si les normes bureaucratiques définissent le cadre de l'activité d'enseignement, l'acte d'enseigner est généralement peu prescrit par des textes administratifs. Il demeure un acte créatif, recréé en fonction des particularités de chaque situation de classe. C'est ce qui fait de l'acte d'enseigner un exercice professionnel irréductible à une somme d'opérations prescrites. La prescription ou standardisation s'arrête donc le plus souvent « aux portes des classes ». Cette logique professionnelle caractérisée par une relative autonomie dans le travail enseignant se justifie également par la nécessaire prise en compte des environnements singuliers des écoles, voire des classes : l'autonomie dont bénéficient les enseignants doit ainsi leur

permettre de prendre en compte les singularités de leurs élèves et de l'environnement local dans lequel ils travaillent. Précisons que, par « autonomie professionnelle », nous nous référons à tous les aspects de cette autonomie car, comme l'évoque Capitanescu Benetti (2010), l'autonomie professionnelle des enseignants se révèle dans de nombreux registres d'activité qui concernent tant les aspects pédagogiques (méthode pédagogique, transposition didactique, contrat pédagogique...) que les aspects relationnels (gestion de l'autorité ou des relations affectives avec les élèves et des relations avec les collègues) de leur travail.

Ces deux logiques, bien que complémentaires, apparaissent aussi opposées du point de vue de la liberté d'action des acteurs. Alors que la première est prescriptive et contraignante, la seconde valorise l'autonomie, fondée sur des compétences professionnelles. Nous voyons dans cette opposition une première piste explicative de la perméabilité des organisations scolaires à l'innovation et de la difficulté d'implémentation d'une réforme. En effet, par leur faible dimension prescriptive, les innovations renforcent la dimension professionnelle du métier d'enseignant alors que les dimensions prescriptive et hiérarchique des réformes, par la réduction d'autonomie qu'elles incorporent, peuvent être perçues par les enseignants comme un accroissement de la bureaucratie et une forme de déprofessionnalisation de leur métier.

Complémentaire à ce premier argument, le concept de « *loosely coupled system* » de Karl E. Weick (1976) aide également à comprendre les difficultés d'implémentation des réformes dans les organisations scolaires. Cet auteur envisage l'organisation scolaire comme un « système faiblement articulé » car il y constate, notamment, une faible coordination des acteurs entre eux, un faible contrôle hiérarchique et une distance considérable entre les discours formels et les pratiques effectives. Ces caractéristiques révèlent ainsi l'existence de pratiques très diversifiées au sein d'un établissement ou d'un système éducatif, malgré les similitudes formelles entre les classes. Dan C. Lortie (1975) a par ailleurs suggéré le terme de « structure cellulaire » pour caractériser le fonctionnement de la plupart des écoles et l'isolement de chaque enseignant au sein de sa classe. L'autonomie des enseignants, protégée par ces clôtures physiques et symboliques que représentent les cloisons des classes, et le faible pouvoir de la hiérarchie s'accompagnent d'une faible coordination entre professionnels. Cette segmentation

entre les classes, au sein desquelles le travail de l'enseignant échappe globalement aux regards externes, permet à nouveau de comprendre pourquoi le travail en classe offre peu de prises à des régulations externes, mais est par contre un espace propice à des innovations locales portées par un enseignant individuellement ou par une équipe réduite et volontaire de collègues.

En définitive, tant les logiques organisationnelles identifiées par Bidwell que la structure spécifique des établissements scolaires analysée par Weick et Lortie aident à comprendre pourquoi les systèmes éducatifs sont au final des environnements assez perméables à la coexistence d'innovations pédagogiques locales, mais par contre hostiles au changement planifié à large échelle, surtout lorsqu'il concerne le travail à réaliser au sein des classes.

Le paradoxe devient dès lors le suivant : toute réforme pédagogique a pour objectif de conduire à une évolution des pratiques pédagogiques des enseignants, mais le système a au final bien peu de prise sur celles-ci et sur ce qui se passe au sein des classes.

## Penser le changement pédagogique à large échelle

L'analyse proposée ci-dessus aide à comprendre pourquoi tant de recherches empiriques ont fait état de l'échec de nombreuses réformes pédagogiques et des difficultés à les mettre en œuvre (Elmore, 1996 ; Fullan, 2000 ; Dupriez, 2015). Vu l'importance de cette question, on constate un renouvellement permanent des travaux sur ce sujet et aujourd'hui, dans la recherche nord-américaine, deux voies différentes, et souvent opposées, sont mobilisées au moment de penser des stratégies de changement pédagogique à large échelle.

La première voie promeut la standardisation de pratiques considérées comme « scientifiquement efficaces » (*evidence based education*) tandis que la seconde prône l'autonomie pédagogique des enseignants (*via leur développement professionnel*). On retrouve donc bien là la tension historique (Bidwell, 1965) entre les deux principaux modes de coordination de l'action dans les systèmes éducatifs.

L'*evidence based education* part du postulat qu'il est possible de prouver scientifiquement l'efficacité d'une pratique ou d'un outil pédagogique et que les enseignants devraient davantage fonder leurs pratiques sur de tels résultats de recherche. Cela supposerait « d'une part une articulation plus étroite entre chercheurs et

professionnels et d'autre part une formation plus poussée de ces acteurs à la lecture critique d'articles scientifiques et à l'identification des résultats probants issus de la recherche scientifique» (Dupriez, 2015). Aux États-Unis, où cette conception de la régulation a eu le plus de succès, la standardisation des pratiques a été le plus souvent adossée à des programmes d'interventions éducatives (pour la petite enfance, pour les parents, pour les écoles, etc.) fondés sur des résultats de recherches et faisant eux-mêmes l'objet de recherches évaluatives rigoureuses. Parmi les différents programmes d'intervention (Portes, 2005), les plus connus sont les *Comprehensive School Reforms*; ces programmes visent le plus souvent une diversité de facettes dans l'établissement (sa gestion, le rapport aux parents, les méthodes d'enseignement, etc.) et proposent aux acteurs scolaires à la fois des outils plus ou moins standardisés, une formation à ces outils et un coaching, c'est-à-dire un accompagnement dans l'appropriation et l'usage des outils. Notons, sans toutefois le développer dans le cadre de cet article, que la valorisation de l'*evidence based education* a souvent été combinée avec le déploiement, sous des formes diverses, de la nouvelle gestion publique. Le recours tant à des logiques de marché qu'à des formes diverses de pilotage par les résultats a souvent représenté, en particulier dans les environnements anglo-saxons, une source de pression envers les établissements scolaires, invités à chercher des solutions pédagogiques auprès des experts dans le but d'améliorer leurs performances (cf. à ce propos Mons & Dupriez, 2010; Felouzis, Maroy & van Zanten, 2013).

À l'opposé de cette stratégie, d'autres auteurs (notamment Darling-Hammond & Richardson, 2009) sont convaincus que l'amélioration à large échelle des systèmes éducatifs repose avant tout sur un investissement dans le *développement professionnel* des enseignants. Il s'agit, en quelque sorte, de réaffirmer et d'accroître la logique professionnelle du métier d'enseignant qui serait le meilleur levier pour garantir la qualité du système éducatif. Promouvoir l'autonomie et l'apprentissage des enseignants, faire confiance à leur jugement professionnel (Biesta, 2007, 2010) seraient dès lors les principaux leviers à travailler. Le développement professionnel des enseignants est dès lors au cœur d'une telle option et l'enjeu majeur devient la stimulation, en formation initiale et continue, des apprentissages chez les enseignants (dans des contextes formels mais aussi par les expériences naturelles d'apprentissage et par les interactions en situa-

tion de travail) et le développement de leurs compétences et de leur identité professionnelle (Day, 1999; Brodeur, Deaudelin & Bru, 2005).

Les premières synthèses de recherche visant à identifier les conditions les plus propices à un apprentissage des enseignants, utile à la consolidation ou à la transformation de leurs pratiques pédagogiques, datent d'il y a une dizaine d'années. Ces recherches tendent à montrer que le développement professionnel a une influence plus forte lorsqu'il s'appuie sur un travail dans la durée plutôt que sur des interventions ponctuelles (Garet, Porter, Desimone *et al.*, 2001; Darling-Hammond & Richardson, 2009), lorsque les activités de développement professionnel sont directement en lien avec les contenus à enseigner et les pratiques d'enseignement (Garet, Porter, Desimone *et al.*, 2001), lorsque les enseignants sont réellement mis au travail de manière participative et active (Saxe, Gearhart & Nasir, 2001) et lorsque le travail repose autant sur des échanges au sein d'un groupe d'enseignants que sur des processus individuels d'apprentissage (Little, 2006; Borko, 2004).

Ces deux stratégies de changement apparaissent le plus souvent dans la littérature nord-américaine comme des stratégies opposées, plutôt que complémentaires, et faisant l'objet de débats vifs et polémiques tant dans le monde scientifique qu'auprès des acteurs institutionnels (Dupriez, 2015). Dans la suite de ce texte, nous ferons référence aux travaux d'une des rares équipes de recherche (Rowan & Miller, 2007) qui a pris en compte la possibilité d'une complémentarité entre ces deux stratégies. S'appuyant sur les travaux déjà anciens de Berman (1980) qui avait suggéré la distinction entre des réformes programmées (tout est planifié à l'avance) et des réformes adaptatives (le projet de réforme s'adapte et est « traduit » en fonction de son évolution et des environnements dans lesquels il se déploie), Rowan et Miller (2007) proposent d'analyser les *Comprehensive School Reforms* (CSR) au regard d'un tel axe, qui est aussi un continuum. Ils vont ainsi proposer une typologie faisant ressortir trois types de stratégies de changement à l'œuvre, implicitement ou explicitement, dans les CSR. Les principales variables permettant de caractériser ces trois types sont l'autonomie des enseignants, la guidance pédagogique (le degré d'orientation-standardisation des pratiques et d'accompagnement des enseignants), le leadership pédagogique développé dans l'école par la direction et le travail collaboratif entre enseignants. La combinaison et l'importance accordée à chacune de ces

Tableau 1. Tableau synthétique des trois approches d'une réforme pédagogique

Approche	Culturelle	Professionnelle	Procédurale
	Idéal, valeurs	Appropriation par l'équipe et la direction	Instructions précises procédures, évaluation
Autonomie des enseignants	+	+/-	-
Guidance et standardisation	-	+	+
Leadership pédagogique local	+/-	+	-
Travail collaboratif	+	+	-

Source : Rowan & Miller (2007).

variables (voir tableau 1) permettent aux chercheurs de dégager trois stratégies globales d'implémentation des réformes : les approches culturelle, professionnelle et procédurale.

L'approche *culturelle* consiste à orienter les pratiques enseignantes à travers la promotion de valeurs et de normes liées au projet scolaire et à la qualité de l'enseignement. Encourageant l'autonomie enseignante, les actions visent à soutenir les enseignants de manière à ce qu'ils construisent les pratiques les plus adéquates et qu'ils adaptent les programmes proposés aux situations locales et singulières. Le but est davantage de favoriser l'adoption des valeurs que véhicule le programme que de diffuser des pratiques pédagogiques spécifiques. L'approche *professionnelle* passe par l'appropriation de standards professionnels diffusés par des experts qui ont une légitimité pédagogique suffisante. Ce type d'implémentation repose sur une orientation forte des pratiques enseignantes, à travers la diffusion d'outils didactiques, mais aussi, simultanément, sur une autonomie des équipes locales invitées à s'approprier, et donc à adapter les outils à leur environnement. Cette approche est caractérisée par des directions qui exercent un leadership pédagogique intense au sein des établissements et par une dynamique soutenue d'échanges professionnels au sein des équipes enseignantes. Enfin, l'approche *procédurale* se base sur un ensemble d'instructions précises fournies aux acteurs qui décrivent explicitement, et en détail, les rôles, les procédures et les séquences de travail à suivre complétées par un ensemble d'outils d'évaluation permettant de vérifier si celles-ci sont respectées.

Les premières recherches menées à partir d'un tel modèle semblent indiquer la supériorité des approches professionnelles et procédurales qui conduisent davantage à des changements de pratiques pédagogiques. De nombreuses interrogations demeurent

toutefois sur les ressources les plus utiles aux enseignants, sur la nature de l'accompagnement à proposer, sur la place des interactions entre les équipes éducatives et des interlocuteurs externes, de même que sur la durabilité des changements insufflés par ces deux approches (Letor, Enthoven & Dupriez, 2013, p. 10).

## Objectif et méthodologie

L'objectif de cette recherche<sup>2</sup> est double : d'une part, analyser une réforme ayant cours actuellement en Belgique francophone au regard de la typologie proposée par Rowan et Miller (2007) et d'autre part évaluer la capacité de cette réforme à influencer les représentations et les pratiques des enseignants. Pour atteindre cet objectif, nous avons mis en place un dispositif de recueil de données en trois volets : une analyse de documents et de discours, dix études de cas dans des écoles participant à la réforme et une enquête par questionnaire auprès de l'ensemble des directions et des enseignants engagés dans la réforme. Nous nous appuyons également ponctuellement sur des indicateurs statistiques relatifs au système éducatif belge francophone.

Le premier volet repose sur l'analyse de documents produits dans le cadre de la réforme et sur une vingtaine d'entretiens semi-directifs menés auprès des pilotes du projet (cabinet de la Ministre, administration, inspection, acteurs associés...). Il porte dès lors sur l'analyse du dispositif global de la réforme « Décollage ! » (acteurs, intentions, caractéristiques institutionnelles et organisationnelles) vue par ses pilotes.

Le second volet de la recherche s'appuie sur des études de cas dans dix écoles participant au projet. Ces

2 Recherche financée par le Ministère de la Communauté française de Belgique.

écoles ont été suivies pendant un an, à raison de dix visites par établissement, afin d'y observer le mode d'implantation de la réforme. L'analyse s'est concentrée principalement sur les facteurs socio-organisationnels ciblés par Rowan et Miller, c'est-à-dire le leadership pédagogique, la guidance pédagogique, l'autonomie des enseignants et les conditions du travail collaboratif. Ce travail a été réalisé principalement à partir d'observations de temps de travail collaboratifs hors classe (réunions d'équipe, participation à des activités inter-écoles et à des dispositifs de formation « Décolage! ») et d'entretiens semi-directifs (direction, enseignants, conseillers pédagogiques, etc.). Tous les entretiens ont été retranscrits et analysés à l'aide du programme *Nvivo*.

Le troisième volet de la recherche repose sur une enquête par questionnaire auprès de l'ensemble des enseignants et de chefs d'établissement participant à la réforme. Deux questionnaires ont été élaborés et diffusés : un questionnaire « Enseignants » (40 % de taux de réponse, 254 questionnaires reçus) et un questionnaire « Directions » (55 % de taux de réponse, 105 questionnaires reçus). Cette enquête a recueilli des informations sur les mêmes variables organisationnelles que celles visées par les études de cas (leadership, guidance...) et sur des variables relatives à des évolutions déclarées des représentations des enseignants et de leurs pratiques pédagogiques.

## Résultats

### La réforme « Décolage ! » vue par ses pilotes

La réforme « Décolage! » a été initiée en 2012 par le Gouvernement de la Communauté française de Belgique (CFB). Elle a pour objectif de lutter contre le maintien des élèves une année additionnelle en 3<sup>e</sup> maternelle et contre le redoublement des élèves du primaire. En vue d'apporter d'autres réponses que le redoublement aux élèves en difficulté, la réforme promeut principalement le développement de pratiques de différenciation des apprentissages *via* l'instauration d'une dynamique d'école portée par de multiples acteurs (enseignants, direction...) et reposant sur des outils pédagogiques et didactiques promus par la réforme. Un grand nombre d'acteurs du système éducatif ont été impliqués dans la mise en œuvre et la gestion de la réforme qui prévoit des actions de sensibilisation, de

formation, de partage et d'orientation des pratiques, en ciblant tout particulièrement, dans un premier temps, les enseignants assumant la classe de troisième année du maternel et les deux premières années du primaire. La volonté des pilotes de la réforme est ainsi de proposer des ressources aux équipes éducatives locales (dans les écoles) afin de permettre une diversité de voies d'entrée et une diversité de cheminements en direction des objectifs de la réforme.

La réforme a ceci de particulier que les équipes pédagogiques s'y inscrivent sur base volontaire<sup>3</sup>. Les écoles intègrent dès lors ce que les pilotes de la réforme appellent la « communauté "Décolage!" ». Dans la logique de cette participation volontaire, aucune action (de sensibilisation, de formation, de partage...) n'est obligatoire – ni d'ailleurs l'utilisation des outils ou jeux pédagogiques – car la volonté est de laisser la liberté aux acteurs locaux de puiser, dans l'ensemble des ressources mises à leur disposition, celles qui répondent le mieux à leurs besoins spécifiques.

En vue de caractériser la réforme « Décolage! » à l'aide de la typologie de Rowan et Miller, nous avons dans un premier temps analysé la manière dont les variables organisationnelles ciblées par ces auteurs sont envisagées par les concepteurs de la réforme.

Tout d'abord, une grande part d'*autonomie* est laissée aux acteurs locaux dans la participation à la réforme (aucune étape n'est obligatoire) mais surtout dans l'appropriation des différents outils et ressources à disposition en vue de les adapter à leur environnement spécifique. La volonté de conformer des pratiques effectives à des pratiques définies n'apparaît pas dans les intentions des initiateurs : « Insuffler, faire émerger, propager, accompagner, ajuster sont donc les mots d'ordre qui guident le projet "Décolage!" » (Ministère de la Communauté française de Belgique, 2012).

Toutefois, la *guidance pédagogique* occupe une place importante dans la réforme. Cet accompagnement au changement est opérationnalisé par un ensemble de formations, par de l'accompagnement pédagogique *in situ* exercé par des conseillers pédagogiques, par un site internet qui présente les divers outils au sein d'un « kit pédagogique ».

De plus, pour favoriser le processus d'appropriation locale de la réforme, plusieurs dispositifs visent à encourager une dynamique d'*échanges professionnels* internes et externes aux équipes éducatives d'un établissement.

3 Environ 10% des écoles auxquelles s'adresse potentiellement la réforme ont choisi de s'y engager.



D'un point de vue interne, les enseignants qui veulent assister à une formation organisée dans le cadre de la réforme sont obligés de s'y rendre en trio (le plus souvent deux enseignants et leur direction) en vue de favoriser un apprentissage collectif et de faciliter la diffusion des acquis d'apprentissages au reste de l'équipe. D'un point de vue externe, les initiateurs de « Décolage! » ont mis en place un dispositif de compagnonnage entre écoles (les enseignants d'une école rendant visite à une autre école et vice-versa) ainsi qu'une plateforme en ligne favorisant le partage d'expériences. Le travail collaboratif entre collègues est donc particulièrement sollicité par le dispositif de la réforme.

Les initiateurs de « Décolage! » ont par contre accordé peu d'importance au *leadership pédagogique* dans la conception initiale de la réforme mais, au gré des difficultés rencontrées par les acteurs locaux et relayées aux pilotes *via* les acteurs intermédiaires, des initiatives ont été prises pour soutenir davantage les directions d'école (documents de présentation de la réforme à utiliser *in situ* avec les enseignants, temps de partage spécifique entre directions pendant les formations, etc.).

Ces éléments nous conduisent à considérer que les concepteurs de « Décolage! » s'inscrivent dans une approche professionnelle du changement pédagogique à large échelle car la réforme repose tant sur la guidance des équipes éducatives à propos d'outils pédagogiques relativement standardisés que sur l'appropriation de ceux-ci par les enseignants, en équipe et avec leur direction, suivant leurs spécificités locales. L'importance accordée à ces variables (à l'exception du *leadership pédagogique*) montre que les pilotes de la réforme veulent instaurer un changement pédagogique à large échelle en évitant d'imposer des pratiques prescriptives et contraignantes (approche procédurale) mais en évitant également d'accorder une trop grande confiance à des initiatives qui reposeraient uniquement sur la créativité locale et l'adhésion à des valeurs (approche culturelle).

### « Décolage! » au sein des établissements scolaires

Au-delà de l'analyse des discours des pilotes de la réforme, les chercheurs se sont également intéressés aux processus locaux d'appropriation de la réforme, dans les établissements scolaires, *via* les études de cas menées auprès de dix écoles impliquées dans « Décolage! » et *via* l'enquête par questionnaire réalisée

auprès de l'ensemble des enseignants et directions engagés dans cette réforme.

Les données récoltées révèlent que *l'autonomie* importante laissée aux acteurs locaux et le caractère non prescriptif de l'ensemble du dispositif mis en place (inscription sur base volontaire à la réforme, utilisation libre des ressources mises à disposition...) semblent appréciés par les enseignants et leur direction car ils permettent une adaptation aux situations locales (« On peut piocher dans les ressources en fonction de ce qui nous intéresse »; « On va à notre rythme »). Plusieurs enseignants considèrent toutefois qu'ils ont été insuffisamment soutenus (« On se sent lâchés ») après avoir suivi la formation « de base » de la réforme, à laquelle près de la moitié des personnes inscrites à « Décolage! » (42 %) ont assisté. De même, de nombreuses directions ont l'impression que « tout repose sur [leurs] épaules » (« Est-ce encore moi qui devrais... ? »). Certaines directions ne savent pas quelles démarches accomplir et, dans plusieurs établissements observés, le dispositif ne perdure pas au-delà de la formation « de base ». L'autonomie se révèle donc être une opportunité pour la majorité des destinataires de la réforme mais peut aussi être considérée comme un « poids » à porter pour certains.

L'enquête par questionnaire révèle d'autres conséquences de l'autonomie laissée aux enseignants, notamment sur la participation effective à la réforme. Par exemple, 19 % des enseignants interrogés ne savent pas si leur établissement est inscrit dans la réforme ou non. D'autre part, parmi les dix principales ressources proposées par la réforme et évoquées dans le questionnaire (formation, consultation d'un site internet, plateforme virtuelle d'échange de pratiques, utilisation d'outils pédagogiques...), près de 30 % des enseignants n'en ont mobilisé aucune, et 46 % en ont mobilisé seulement une. Enfin, malgré le fait que la réforme utilise de façon privilégiée la diffusion et la formation à des outils didactiques, le questionnaire révèle que, après un an de participation à la réforme, ceux-ci demeurent inconnus pour 61 % des enseignants de l'échantillon.

L'observation de la *guidance pédagogique* reçue par les enseignants dans le cadre de la réforme s'est concentrée sur les acteurs (direction, enseignant, expert...) qui peuvent apporter cette orientation des pratiques ainsi que sur les outils pédagogiques qui y contribuent également. Concernant les acteurs, les données quantitatives révèlent que, au cours de l'année de la passation du questionnaire (2013-2014), les



enseignants affirment être « plutôt d'accord » avec le fait d'avoir reçu de la guidance pédagogique de la part d'un conseiller ou d'un expert lors d'une visite en établissement ou lors d'une formation (la moyenne des réponses aux différents items étant de 4,1 sur 6 ; 1 correspondant à « pas du tout d'accord » et 6 à « tout à fait d'accord »). Ces chiffres, relativement faibles, sont tout de même nettement plus élevés que ceux obtenus aux items concernant la guidance générale perçue par les enseignants en dehors de « Décolège! » (2,61 sur 6 en moyenne).

Concernant les outils pédagogiques, relativement peu connus par les enseignants comme dit précédemment, les observations effectuées durant les études de cas ont montré qu'ils ont cependant un effet structurant sur les échanges entre enseignants. Nous avons pu observer à plusieurs reprises que ces outils permettent aux leaders pédagogiques (conseiller, direction, enseignant), là où ils sont présents, de (re)centrer la discussion sur des situations pédagogiques et sur le travail avec les élèves. En effet, lorsque les conversations ont tendance à se focaliser sur des cas particuliers d'élèves ou sur des explications extra-scolaires de leurs difficultés, l'outil pédagogique permet au référent de centrer la discussion sur la réflexion pédagogique et sur l'intervention possible de l'enseignant.

Plus globalement, en combinant les observations des variables d'autonomie et de guidance, nous percevons une demande d'accroissement de la guidance, en souhaitant que celle-ci soit plus rapprochée (afin de soulager les référents pédagogiques locaux tels que les directions ou les enseignants-référents) et plus présente dans la durée afin d'assurer la pérennité du projet et des nouvelles pratiques pédagogiques. Une direction confiait : « J'attendais beaucoup plus, en fait j'attendais cette formation, je me réjouissais d'y aller et on trouvait qu'on n'avait pas tellement appris. On nous a dit des choses et puis après quel suivi dans les classes ? Puis comment vraiment lancer ça ? J'ai fait plastifier en grand tous les jeux par exemple, pour qu'ils puissent servir dans les classes. On les a présentés dans les classes, on a montré toutes les vidéos, tout ça a été fait, mais je ne vois pas comment ils vont aller plus loin. »

Les concepteurs de la réforme « Décolège! » considèrent également le *travail collaboratif* entre enseignants comme un levier de changement. Plusieurs dispositifs, dont notamment l'obligation de se rendre en trio aux formations ou le fait d'organiser des visites entre établissements, ont pour objectif d'encourager ce travail collaboratif autour des problématiques visées

par la réforme. Comme évoqué précédemment, nous avons observé que la présence d'outils pédagogiques avait un impact sur le travail collaboratif des enseignants. En plus d'un effet de « centration » des objets de discussion sur des problématiques pédagogiques, nous avons noté également un effet sur la participation des enseignants aux discussions et sur l'interdépendance entre les enseignants (« On a besoin d'être à plusieurs pour discuter et rédiger le carnet. Il faudrait vraiment qu'on ait ce temps où on rédige ensemble parce que tout seul, ça n'émerge pas » ; « On devrait faire ça ensemble dans la cour. [...] J'apporte des craies, on trace les lignes et on reproduit le jeu en grand. Ils jouent pendant ton heure de psychomotricité, et puis je le fais en classe en version papier »). Nous avons toutefois constaté que la réforme se généralise rarement à l'ensemble de l'équipe enseignante, à moins que celle-ci ne dispose d'une direction ou d'un leader pédagogique qui conduise ce processus de diffusion.

L'analyse de ces quelques variables fait apparaître l'importance d'un acteur local en particulier dans la diffusion et l'appropriation de la réforme : la direction. En effet, nous avons déjà évoqué le fait que la réforme semble être une charge de travail lourde à porter par les directions qui ont l'impression que « tout repose sur [leurs] épaules » et que le projet ne perdure que rarement lorsque la direction n'assure pas un soutien actif. Nous avons également souligné l'importance de la direction comme référent pédagogique, notamment lors des moments de travail collaboratif. Au-delà de tous ces éléments, d'autres confirment la place incontournable des directions dans le *leadership pédagogique* local de la réforme. Il est à noter, entre autres, que c'est généralement les directions qui ont engagé leur équipe pédagogique dans « Décolège! » (63,2 % des directions disent être l'initiatrice), saisissant cette réforme comme une opportunité (« envie de faire bouger les choses », un « point de départ », une « occasion à saisir ») ou dans la continuité d'une tradition d'innovation pédagogique présente dans l'établissement (« On a fait beaucoup de formations, toutes celles qui sortent par rapport à ça : j'ai des enseignants que j'ai inscrits à "Décolège!", à *Dyslexie*... Tout ça est lié!... »).

Les données quantitatives nous renseignent d'ailleurs sur les croyances et représentations des directions qui se révèlent plus proches de « Décolège! » que les points de vue exprimés par les enseignants (72,6 % des directions affirment être « tout à fait d'accord » avec le fait que « c'est important de mettre en œuvre des pratiques de différenciation en classe » contre 60 % des

enseignants). Elles adhèrent aussi davantage à la réforme « Décolège! » et à ses objectifs (59% « tout à fait d'accord » contre 38,6% des enseignants), même si, à plusieurs reprises, elles expriment leur sentiment d'impuissance, la difficulté de soutenir les initiatives locales et le manque de ressources permettant de stimuler et d'accompagner leur équipe pédagogique (à l'item « C'est possible de mettre en œuvre de telles pratiques de différenciation des apprentissages dans mon contexte de travail/mon établissement », les réponses des directions sont moins affirmatives : seulement 35,2% de directions sont « tout à fait d'accord »).

Au final, l'analyse de ces données met en évidence trois points majeurs : la demande, de la part des enseignants et des directions, d'une orientation pédagogique plus rapprochée, le relatif désarroi des directions et, enfin, la nécessité d'une masse critique de ressources pour consolider et instituer une dynamique de changement pédagogique. Ces constats, qui questionnent deux des variables-clés de l'approche professionnelle d'une réforme – la guidance pédagogique et le leadership pédagogique – nous conduisent d'ailleurs à relever un hiatus entre le projet de réforme porté par ses pilotes et sa réception sur le terrain : cette dernière est davantage culturelle que professionnelle. En effet, le manque de guidance pédagogique ressenti par les acteurs locaux, la sous-estimation de la place des directions dans le processus de changement correspondent davantage à l'approche culturelle, qui consiste à orienter les pratiques enseignantes à travers la promotion d'un idéal, de valeurs et à encourager l'autonomie enseignante plutôt que de diffuser des pratiques et des modes de travail spécifiques.

## La réforme atteint-elle ses objectifs ?

Enfin, nous présentons dans cette section des données permettant de documenter la capacité de la réforme à influencer les représentations et les pratiques des enseignants en vue de diminuer le recours au maintien et au redoublement des élèves en 3<sup>e</sup> maternelle et en 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> primaires.

Trois types de données sont présentées ci-dessous : a) des informations relatives aux représentations et aux pratiques de différenciation pédagogique déclarées par les enseignants au moment de l'enquête, b) une comparaison entre ces données et les réponses des enseignants aux mêmes questions mais concernant leurs représentations et pratiques deux ans aupa-

vant<sup>4</sup> et c) des données statistiques générales sur l'évolution du redoublement dans le système éducatif. Les tableaux 2 et 3 présentent les deux premiers types de données, lesquelles sont issues de l'enquête par questionnaire auprès de 283 enseignants participant à « Décolège! ».

La colonne « Aujourd'hui » des tableaux 2 et 3 reprend les moyennes et écarts-types des réponses des enseignants concernant leurs représentations (tableau 2) et leurs pratiques (tableau 3) de différenciation au moment de l'enquête. On constate que les réponses des enseignants vont assez largement dans le sens attendu par la réforme. Concernant les représentations, les moyennes sont élevées pour les items valorisant les pratiques de différenciation et elles sont faibles concernant les items dévalorisant ces pratiques. Il en va de même concernant les pratiques déclarées par les enseignants.

La colonne « Il y a deux ans » des tableaux 2 et 3 reprend les moyennes et écarts-types des réponses des enseignants concernant les mêmes items mais lorsqu'ils se prononcent sur leurs représentations et pratiques deux ans avant l'enquête, c'est-à-dire avant le lancement de « Décolège! ». La dernière colonne du tableau présente les *t* de student sur échantillons pairés calculés sur base de la différence entre ces deux temps (« Aujourd'hui » et « Il y a deux ans »). Cette comparaison révèle pour chacun des items une évolution modeste, mais qui va presque systématiquement dans le sens attendu par la réforme, c'est-à-dire des représentations et des pratiques davantage favorables à la différenciation pédagogique. Cette évolution est par ailleurs statistiquement significative pour chacun des items considérés. Un seul item révèle une évolution, modeste mais significative, dans le sens contraire : les enseignants ne considèrent pas aujourd'hui davantage qu'il y a deux ans que mettre en œuvre des pratiques de différenciation permet de mieux assumer le programme (le curriculum formel).

Enfin, le tableau 4 apporte des informations statistiques sur les évolutions des taux de maintien en 3<sup>e</sup> maternelle et de redoublement à l'école primaire dans l'ensemble du système éducatif entre 2011-2012 (année précédant la réforme) et 2013-2014 (deuxième année après le lancement). Ces données révèlent que

4 « Indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les affirmations dans la première série de colonnes et, en comparaison, indiquez quel était votre avis considérant la même situation deux ans auparavant. »

Tableau 2. Représentations des enseignants sur la différenciation

Item	Moyenne et (écart-type)		t de student
	Aujourd'hui	Il y a deux ans	
<b>Mettre en œuvre des pratiques de différenciation...</b>			
C'est important	5,51 (0,65)	5,05 (1,01)	10,8***
Ça augmente les chances de réussite de la plupart des élèves	5,42 (0,75)	5,06 (1,03)	8,03***
Ça ralentit la progression de la plupart des élèves dans les apprentissages	2,47 (1,42)	2,93 (1,7)	-3,96***
Ça me permet de mieux avancer dans mon programme	4,31 (1,47)	4,38 (1,6)	3,3***
Ça diminue la qualité de mon enseignement	2,22 (1,49)	2,69 (1,8)	-5,6***
Ça augmente l'efficacité de mon enseignement	5,12 (0,98)	4,85 (1,2)	4,2***
C'est possible dans mon contexte de travail (public scolaire, bâtiments, ressources...)	4,75 (1,31)	4,56 (1,56)	2,41*

Lecture : échelle de 1 (« Pas du tout d'accord ») à 6 (« Tout à fait d'accord »); \* :  $p < .05$ ; \*\* :  $p < .01$ ; \*\*\* :  $p < .001$ .

Tableau 3. Pratiques de différenciation des enseignants

Item	Moyenne et (écart-type)		t de student
	Aujourd'hui	Il y a deux ans	
<b>Avec quelle fréquence appliquez-vous les pratiques suivantes ?</b>			
Proposer simultanément des tâches différentes pour une même activité	5,52 (1,00)	5,33 (0,89)	7,55***
Préparer des exercices de rattrapage ou de dépassement pour certains élèves	5,17 (1,07)	4,86 (1,15)	5,66***
Donner des consignes différentes aux élèves pour une même activité	5,54 (0,96)	5,20 (1,18)	6,11***
Varié les modes de communication avec les élèves : oral, écrit, dessins...	5,62 (0,794)	5,31 (1,21)	6,08***
Accepter différents types de réponses pour un même exercice	5,48 (1,10)	5,16 (1,2)	5,30***
Accepter des niveaux d'exigences différents au moment de l'évaluation des acquis	5,00 (1,5)	4,61 (1,69)	5,07***
Accepter qu'un enfant en aide un autre pour résoudre une tâche	5,68 (5,50)	5,50 (0,79)	3,75***
Je me sens capable de mettre en œuvre des pratiques de différenciation	5,14 (0,84)	4,40 (1,2)	11,95**

Lecture : échelle de 1 (« Jamais ou presque jamais ») à 6 (« Tous les jours ou presque »); \* :  $p < .05$ ; \*\* :  $p < .01$ ; \*\*\* :  $p < .001$ .

Tableau 4. Retard scolaire en 2011-2012 et 2013-2014

Retard scolaire	2011-2012	2013-2014
D'au moins un an	Garçons : 19 %	Garçons : 17 %
	Filles : 16 %	Filles : 14 %
En 3 <sup>e</sup> maternelle	3,5 %	2,5 %
En 1 <sup>re</sup> primaire	10 %	7,9 %
En 2 <sup>e</sup> primaire	14 %	12,2 %

Source : *Indicateurs de l'enseignement* (Commission de pilotage du système éducatif, 2013, 2015).

Le pourcentage d'élèves ayant au moins un an de retard à la fin de l'école primaire passe sur cette période de 19 % à 17 % chez les garçons et de 16 % à 14 % chez les filles. Si l'on regarde de plus près les années de scolarisation concernées par la réforme, on observe ici aussi une diminution des pourcentages d'élèves en retard scolaire tant au niveau de la 3<sup>e</sup> maternelle qu'en première et seconde primaire.

## Discussion

L'objectif de cette recherche était double : d'une part, analyser une réforme au regard de la typologie proposée par Rowan et Miller (2007) et d'autre part évaluer la capacité de cette réforme à influencer les représentations et les pratiques des enseignants. Les variables étudiées pour caractériser ces processus étaient celles ciblées par Rowan et Miller (2007) : l'autonomie des enseignants, la guidance pédagogique, le leadership pédagogique et le travail collaboratif.

Pour développer notre raisonnement, nous commençons par évoquer les résultats permettant d'atteindre notre second objectif et par rapport auxquels il convient bien entendu de demeurer prudent. En dehors d'une véritable analyse longitudinale et eu égard à la complexité des phénomènes étudiés, notre méthode d'investigation nous permet de documenter les pratiques déclarées et les représentations des enseignants, mais elle ne permet pas, *stricto sensu*, d'expliquer par la réforme les phénomènes observés.

Cela étant dit, l'enquête par questionnaire révèle des pratiques déclarées et des représentations des enseignants assez conformes à ce que valorise la réforme, c'est-à-dire un regard bienveillant sur la diversité des rythmes d'apprentissage et le développement

de pratiques de différenciation des apprentissages. La comparaison avec ce que les enseignants disent qu'ils auraient répondu à ces questions deux ans plus tôt révèle par ailleurs une évolution « positive » à cet égard. Enfin, les indicateurs relatifs aux taux de redoublement en fin de maternelle et en primaire dans l'ensemble du système scolaire vont également dans le sens attendu : une diminution du redoublement parallèle au déploiement de la réforme. Bien sûr, chacun de ces indicateurs est fragile et la relation entre « Décolâge ! » et ceux-ci ne peut être établie de manière mécanique et strictement causaliste. Pris conjointement, cet ensemble d'indicateurs semble toutefois indiquer une évolution des enseignants interrogés et de l'ensemble du système éducatif, qui va dans le sens promu par la réforme analysée. Au regard de nombreux résultats de recherches mettant en évidence la difficulté de promouvoir le changement pédagogique à large échelle et le temps nécessaire à un tel changement (Borman, Hewes, Overman *et al.*, 2003), ces données sont incontestablement encourageantes.

Ce résultat peut être rapproché de ceux obtenus par Rowan et Miller (2007) dans leur enquête auprès des enseignants et des directeurs de quatre-vingt-huit écoles primaires américaines travaillant avec une *Comprehensive School Reform* (CSR) et vingt-six écoles sollicitées pour faire partie d'un groupe contrôle. Ces chercheurs ont montré que l'influence sur les pratiques enseignantes des CSR était généralement dépendante de l'approche empruntée et des logiques organisationnelles mobilisées par celles-ci. Ce sont les programmes de type professionnel et procédural qui se révèlent les plus « efficaces » en termes de changement, comparativement à l'approche culturelle qui ne conduit pas à un changement des pratiques.

Or, l'étude des processus organisationnels de la réforme, qui permet de répondre au premier objectif

de cette recherche, a montré que « Décolâge! » oscille entre une approche professionnelle et une approche culturelle. Les pilotes de « Décolâge! » sont à la recherche d'un dispositif reposant simultanément sur l'adhésion à des valeurs (la promotion de la réussite de tous les élèves) et sur de la guidance pédagogique (des outils, une formation, de l'accompagnement...). Mais nos données, tant qualitatives que quantitatives, relatives à la réception de la réforme dans les classes et les écoles, révèlent que la guidance pédagogique prévue par le dispositif est perçue comme insuffisante sur le terrain, entraînant une faible connaissance et utilisation des nouveaux outils proposés et un sentiment de désarroi de la part de nombreux acteurs locaux. « Décolâge! » n'apparaît donc certainement pas comme un dispositif de changement adossé à une logique procédurale mais se tient également à distance de la logique professionnelle pour deux dimensions en tout cas : la faiblesse de la guidance pédagogique et la faiblesse du leadership local.

L'inefficacité des réformes de type culturel peut sembler surprenante. En effet, on aurait tendance à penser qu'une telle stratégie de changement, conférant une large autonomie aux établissements afin de permettre aux équipes locales de s'approprier l'esprit d'une réforme promue par une autorité centrale, a plus de chances d'être efficace, car elle valorise des processus singuliers adaptés aux environnements locaux et laisse plus de place à la créativité des enseignants. Rowan et Miller (2007) ont pourtant montré qu'une telle approche culturelle n'accroissait pas la motivation des enseignants et était au final peu propice à une évolution des pratiques enseignantes. Nos propres résultats sont au final assez congruents avec ceux des chercheurs américains : si de nombreux acteurs interrogés apprécient l'autonomie dont ils ont bénéficié, ils sont par ailleurs demandeurs d'une guidance pédagogique plus rapprochée et continue dans le temps.

De tels résultats de recherche semblent confirmer le point de vue selon lequel il est vain d'opposer des approches reposant sur la promotion de solutions pédagogiques externes aux écoles (et parfois qualifiées de technocratiques) à des approches reposant sur l'autonomie et la créativité locales des équipes pédagogiques. L'analyse réalisée ici semble au contraire faire apparaître la complémentarité entre ces deux approches. Dans un contexte organisationnel où la hiérarchie a peu de prises sur le travail enseignant, les enseignants et les directions apprécient l'autonomie et la diversité de voies et de rythmes d'entrée dans la

réforme. Cette autonomie permet à chaque équipe de décider ce qui va être mis en place. Mais, comme nous l'avons mis en évidence, la faible standardisation du processus et cette autonomie très large laissée tant aux enseignants qu'aux responsables locaux laissent aussi beaucoup d'équipes éducatives démunies face aux difficultés qu'elles vont rencontrer. C'est dans ce contexte qu'émerge la demande d'un soutien pédagogique local plus prononcé. Notons, toujours dans les termes de Rowan et Miller, que cette demande ne va pas dans le sens d'une approche plus procédurale du changement. Les enseignants et directions ne demandent pas un surplus de standardisation, mais revendiquent un accompagnement qui leur permette de chercher des solutions locales aux problèmes rencontrés et d'aller plus loin dans l'usage des outils promus et dans les innovations qu'ils conduisent. Ils revendiquent donc une place pour leur jugement professionnel (Biesta, 2007), qui n'est pas incompatible avec un accompagnement professionnel.

L'analyse de la réforme « Décolâge! » et l'étude de l'approche professionnelle d'une réforme amènent également à reconsidérer une seconde opposition, que nous avons formulée dans nos référents théoriques, à savoir l'opposition entre réforme et innovation. En effet, on peut considérer que la réforme « Décolâge! » tente de dépasser cette antinomie théorique en mettant un dispositif de changement pédagogique à large échelle (réforme) au service de l'émergence d'innovations locales. L'autorité centrale se met au service des équipes locales pour que celles-ci puissent innover, c'est-à-dire créer les dispositifs pédagogiques les plus adaptés à leur environnement local.

Considérant les prémisses théoriques de cet article, nos résultats semblent par ailleurs confirmer que la structure cellulaire (Lortie, 1975) des organisations éducatives demeure un obstacle majeur au changement pédagogique à large échelle, mais aussi au sein d'un établissement. En effet, malgré le fait que les concepteurs de la réforme « Décolâge! » semblent avoir anticipé cette difficulté en proposant un dispositif basé sur la mise en place d'une dynamique d'école (via l'obligation de s'inscrire à plusieurs à la formation de base notamment), sur des échanges professionnels internes et externes nombreux et donc sur un travail collaboratif renforcé, nous constatons que cette dynamique se généralise rarement à l'ensemble de l'équipe éducative, à moins de disposer d'un leadership pédagogique local fort.

Enfin, cette recherche fait également ressortir à quel point un tel processus de changement, ne repo-

sant pas sur la contrainte, requiert par contre un leadership pédagogique local susceptible de stimuler et/ou d'accompagner les équipes éducatives dans leur processus à la fois d'appropriation et de transformation de propositions de changement. Faciliter ce travail local d'appropriation est sans doute le défi majeur auquel sont aujourd'hui confrontés les initiateurs de « Décolage! », mais bien au-delà de l'analyse de cette expérience singulière, cette recherche fait apparaître l'importance de cette dimension, semble-t-il indispensable, au déploiement d'un tel modèle de changement. Les données issues de « Décolage! » montrent par ailleurs qu'un tel processus peut reposer sur des acteurs diversifiés. Dans certaines écoles, c'est la direction qui assume un tel leadership, tandis que dans d'autres, c'est un enseignant expérimenté ou encore un conseiller pédagogique externe à l'établissement.

C'est d'ailleurs dans cette voie que devraient s'orienter des recherches ultérieures sur cette thématique : quelles sont les conditions locales les plus favorables à la « mise en projet » et à l'accompagnement d'une équipe éducative ? Quel type de leadership permet de conjuguer le recours à des propositions externes et la prise en compte des ressources et de la dynamique d'apprentissage des équipes éducatives locales ?

Simon Enthoven

Université catholique de Louvain, GIRSEF  
simon.enthoven@uclouvain.be

Caroline Letor

Université catholique de Louvain, GIRSEF  
caroline.letor@uclouvain.be

Vincent Dupriez

Université catholique de Louvain, GIRSEF  
vincent.dupriez@uclouvain.be

## Bibliographie

- ALTER N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF.
- BERMAN P. (1980). « Thinking about Programmed and Adaptive Implementation: Matching Strategies to Situations ». In H. M. Ingram & D. E. Mann (dir.), *Why Policies Succeed or Fail?* Beverly Hills : Sage, p.205-228.
- BIDWELL C. E. (1965). « The School as a Formal Organization ». In J. G. March (dir.), *The Handbook of Organization*. Chicago: Rand McNally.
- BIESTA G. (2007). « Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research ». *Educational theory*, n° 57(1), p.1-22.
- BIESTA G. (2010). « Why "what works" still won't work. From evidence-based education to value-based education ». *Studies in Philosophy & Education*, n° 29(5), p.491-503.
- BONAMI M. & GARANT M. (dir.) (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles : De Boeck.
- BORKO H. (2004). « Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain ». *Educational researcher*, n° 33(8), p.3-15.
- BORMAN G. D., HEWES G. M., OVERMAN L. T. & BROWN S. (2003). « Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis ». *Review of Educational Research*, n° 73(2), p.125-230.
- BRODEUR M., DEAUDELIN C. & BRU M. (2005). « Introduction. Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves ». *Revue des sciences de l'éducation*, n° 31(1), p.5-14.
- CAPITANESCU BENETTI A. (2010). *Autonomie professionnelle et rapport au travail prescrit : Les enseignants primaires genevois, étude de cas*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, Université de Genève.
- COMMISSION DE PILOTAGE DU SYSTÈME ÉDUCATIF (2013). *Indicateurs de l'enseignement 2013*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française.
- COMMISSION DE PILOTAGE DU SYSTÈME ÉDUCATIF (2015). *Indicateurs de l'enseignement 2015*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française.
- DARLING-HAMMOND L. & RICHARDSON N. (2009). « Teacher Learning: Research Shows how Schools Can Create more Powerful Professional Development Experiences ». *Educational Leadership*, n° 66(5), p.46-53.
- DAY C. (dir.) (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Philadelphie : Psychology Press.
- DUPRIEZ V. (2007). « Peut-on réformer les pratiques pédagogiques ? ». In V. Dupriez & G. Chapelle (dir.), *Enseigner*. Paris : PUF, p.167-178.
- DUPRIEZ V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- ELMORE R. F. (1996). « Getting to Scale with Good Educational Practice ». *Harvard Educational Review*, n° 66(1), p.1-26.
- FELOUZIS G., MAROY C. & van ZANTEN A. (2013). *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris : PUF.
- FULLAN M. (2000). « The return of Large-Scale Reform ». *Journal of Educational Change*, n° 1(1), p.5-27.
- GARET M. S., PORTER A. C., DESIMONE L., BIRMAN B. F. & YOON K. S. (2001). « What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers ». *American Educational Research Journal*, n° 38(4), p.915-945.

- HUBERMAN M. (1992). « De la recherche à la pratique : comment atteindre des retombées "fortes" ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 98, p. 69-81.
- LETOR C., ENTHOVEN S. & DUPRIEZ V. (2013). *Analyse institutionnelle et organisationnelle de l'impact du projet « Décolage! »*. Rapport final. Bruxelles : Administration générale de l'enseignement et de la recherche. En ligne : <[http://www.enseignement.be/download.php?do\\_id=11530&do\\_check](http://www.enseignement.be/download.php?do_id=11530&do_check)> (consulté le 7 juillet 2015).
- LITTLE J. W. (2006). *Professional Development and Professional Community in the Learner-Centered School*. Washington : National Education Association.
- LORTIE D. C. (1975). *School teacher: A sociological inquiry*. Chicago : University of Chicago Press.
- LUTTENBERG J., CARPAY T. & VEUGELERS W. (2013). « Educational reform as a dynamic system of problems and solutions: Towards an analytic instrument ». *Journal of Educational Change*, n° 14(3), p. 335-352.
- MAROY C. (2006). *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : PUF.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (2012). « Décolage!... au bénéfice des enfants de 2,5 ans à 8 ans et des adultes qui les entourent... : déclaration d'intérêt des établissements à s'engager dans le projet ». *Circulaire n° 4028 du 11 juin 2012*.
- MONS N. & DUPRIEZ V. (2010). « Les politiques d'*accountability*. Responsabilisation et formation continue des enseignants ». *Recherche et formation*, n° 65, p. 45-60.
- PORTES P. R. (2005). *Dismantling Educational Inequality: A Cultural-Historical Approach to Closing the Achievement Gap*. New York : Peter Lang.
- ROWAN B. & MILLER R. J. (2007). « Organizational Strategies for Promoting Instructional Change: Implementation Dynamics in Schools Working with Comprehensive School Reform Providers ». *American Educational Research Journal*, n° 44(2), p. 252-297.
- SAXE G., GEARHART M. & NASIR N. S. (2001). « Enhancing Students' Understanding of Mathematics: A Study of Three Contrasting Approaches to Professional Support ». *Journal of Mathematics Teacher Education*, n° 4, p. 55-79.
- WEICK K. E. (1976). « Educational Organizations as Loosely Coupled Systems ». *Administrative Science Quarterly*, n° 21(1), p. 1-19.