

Atelier : LE CNR au service d'un pilotage collectif et partagé

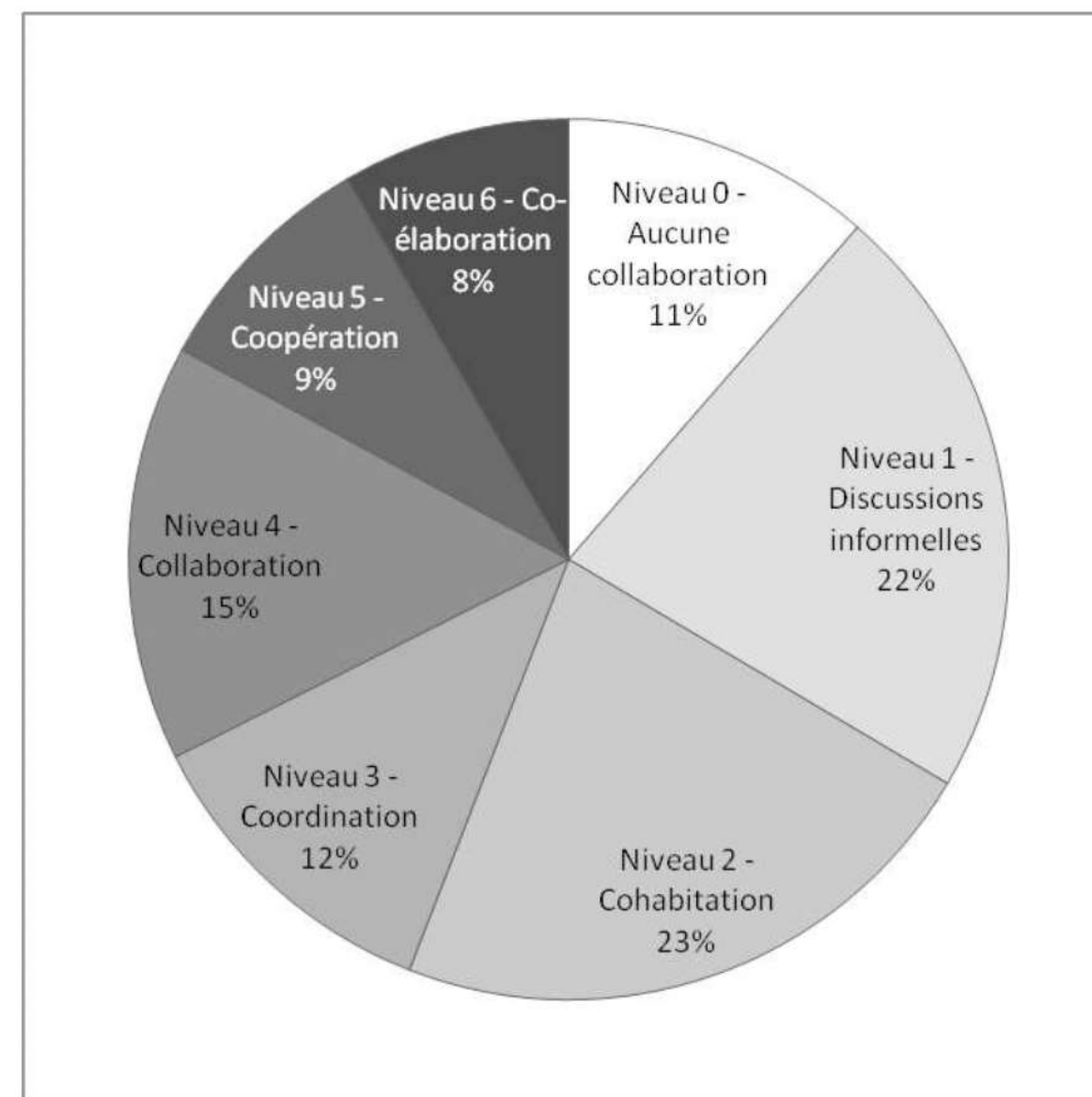
Objectifs de cet atelier :

- Comprendre la place du **travail collectif dans l'établissement et l'intérêt de sa mise en oeuvre**
- Saisir **l'intérêt de la démarche du CNR pour un pilotage pédagogique partagé** au sein de l'établissement

travail collectif

(Thomazet & Merini 2014)

Figure 1 : Niveaux de collaborations au sein des équipes, tous enseignants confondus



Collaboration informelle

Collaboration minimum, abondamment

pratiquée autour de la machine à café

Cohabitation

Partage d'un espace commun

Coordination

Informations réciproques

Collaboration

Élaboration commune du dispositif sur la base du « réfléchir » ensemble. Répartition, mais séparation des tâches

Coopération

Prise en charge conjointe de l'élève sur la base du « faire » ensemble (niveau pédagogique). Métissage partiel des tâches de chacun (organisation).

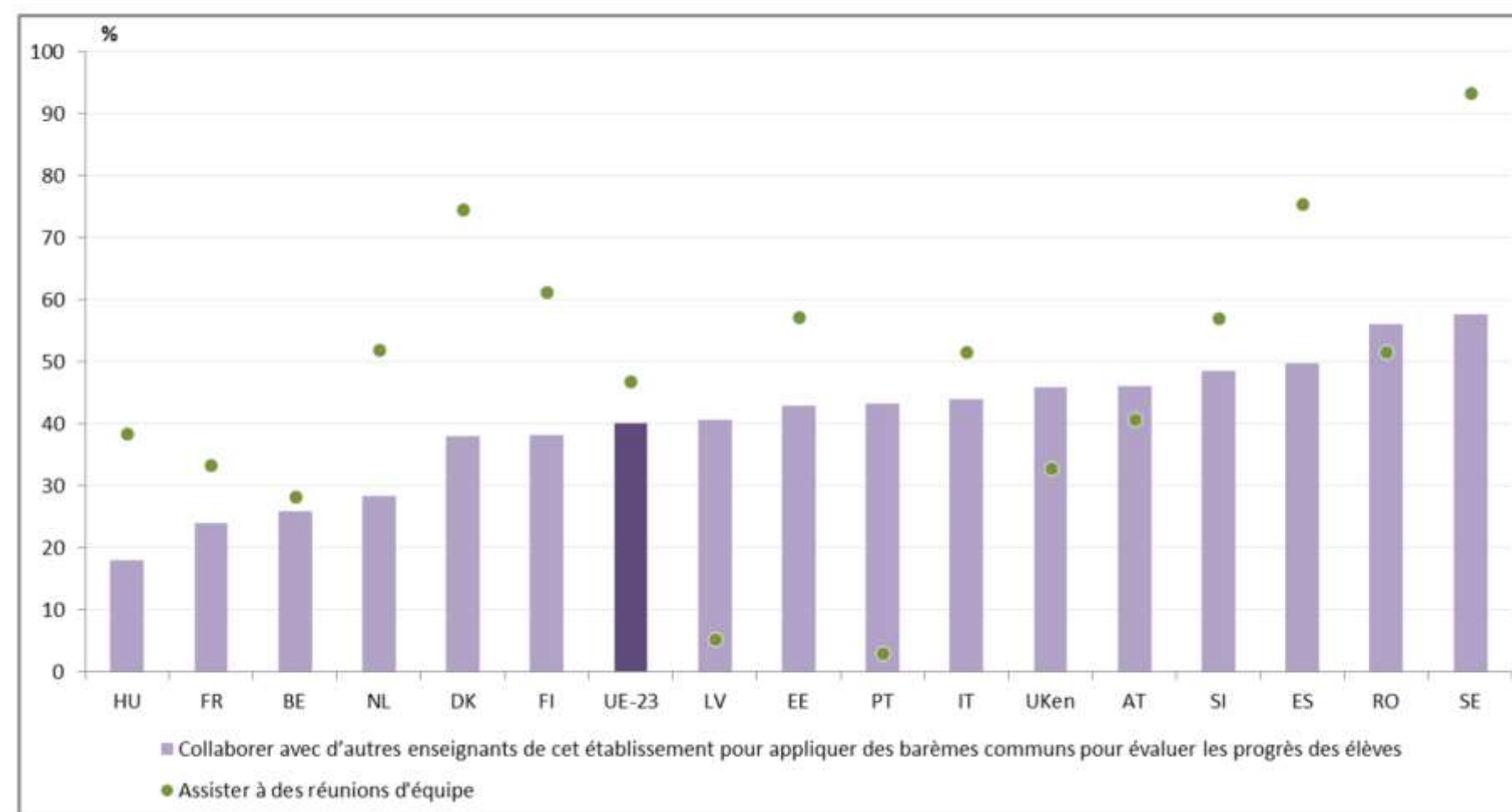
Co-élaboration

Mise en jeu et articulation de savoirs disciplinaires et documentaires (niveau didactique). Cette articulation (niveau didactique) part du dispositif concret (niveau pédagogique).

Le travail collectif au sein d'un établissement

La France fait partie des pays de l'Union européenne où les enseignants collaborent le moins entre eux. En moyenne, dans l'UE, les enseignants ont déclaré avoir participé, dans le cadre de leur développement professionnel, à des activités de collaboration et d'entraide entre collègues (37,9 %) ou d'un réseau d'enseignants (32,8 %) ou à des visites d'études dans d'autres établissements (19,8 %). L'étude Talis 2018 indique qu'un quart seulement des professeurs français déclare appartenir à une communauté apprenante, soit une proportion nettement en-deçà de la moyenne de OCDE (40 %). Plus inquiétant, 32 % des enseignants français du second degré déclarent ne jamais assister à une réunion d'équipe, contre 1 à 2 % des enseignants dans la majorité des autres pays de l'OCDE.

Part des enseignants de collège qui déclarent se livrer au moins une fois par mois à des activités de collaboration dans leur établissement, en 2018



Source : DEPP, L'Europe de l'éducation en chiffres

Le collectif comme
recours face à la
complexification de
métier

W6fT6I

POURQUOI LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT NE PILOTENT PAS EN FRANCE ?

La notion de risque

- Gérer plutôt que piloter : gérer administrativement, les examens, les inscriptions, l'emploi du temps, les finances... compromis et position hiérarchique, Une verticalité symbolique et un minimum de risque, chacun a une place et un rôle
- Piloter = changement donc risques
- Piloter : horizontalité le risque de perte de pouvoir
- Piloter : impose le dialogue réel

« Le faire spécifique du chef d'établissement a tardé à se caractériser. Le multi-agenda (Bucheton, 2019) qu'il doit assumer en fait le responsable (au pénal), le gestionnaire (c'est à lui d'assumer le rôle de l'ordonnateur qui décide des dépenses dans le cadre du budget), l'échelon intermédiaire incontournable (tout courrier administratif doit passer par lui dans le cadre de la voie hiérarchique), la personne en charge du législatif (CA et divers conseils), de l'exécutif (avec des réformes qui se succèdent à un rythme accéléré depuis la fin du vingtième siècle), du judiciaire (présidence du conseil de discipline qu'il a seul pouvoir de réunir) et le « premier pédagogue » de son établissement » (Barrère, 2013).

Place du pilotage dans la démarche ?

Dans le cadre d'un projet CNR

Le Personnel de direction

Un expert

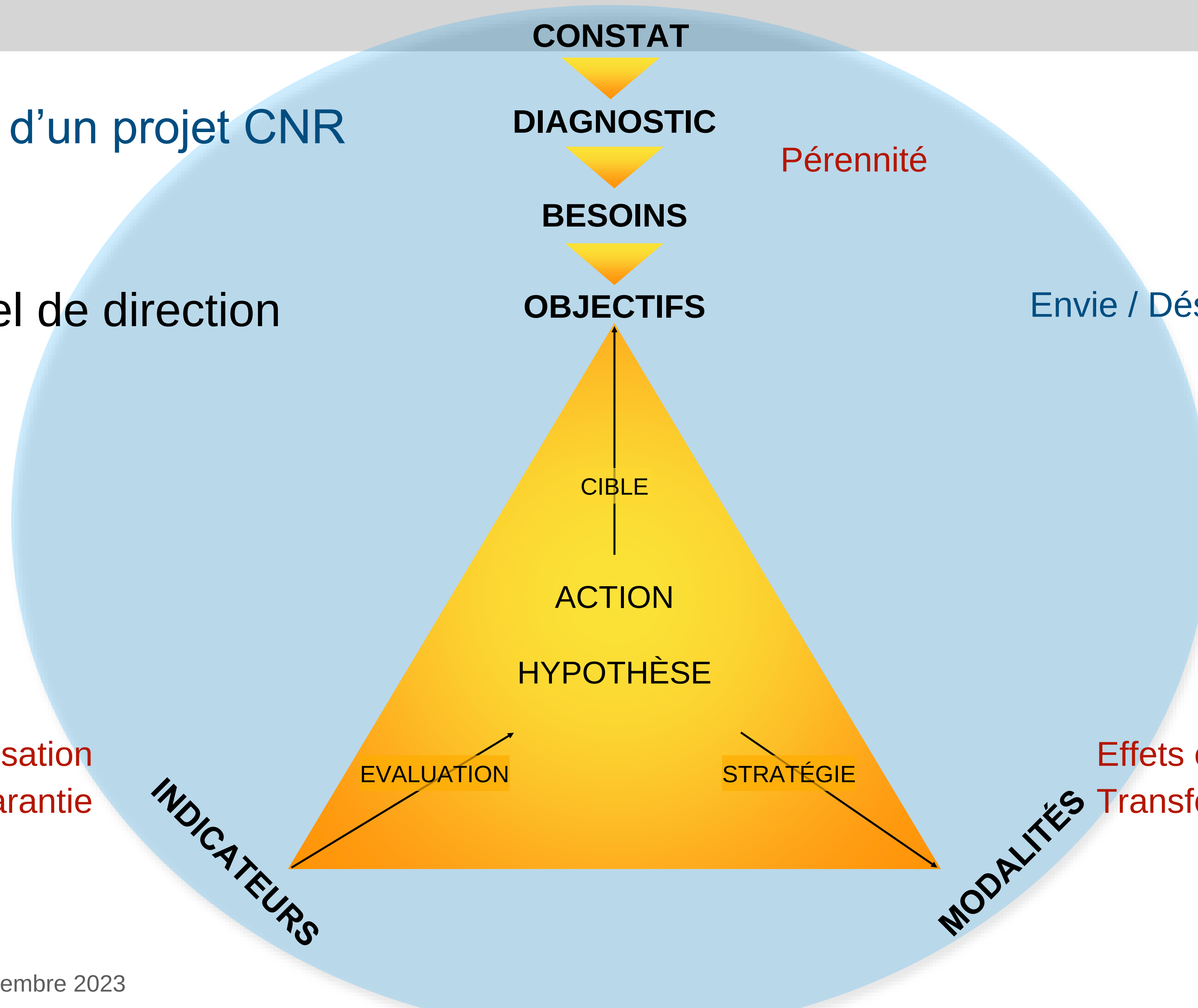
Un garant

Focalisation
Garantie

Pérennité

Envie / Désir

Effets élèves
Transformant / pédagogie



les établissements efficaces

*sont en phase avec les cinq
principaux domaines de la
théorie du leadership au
service de l'apprentissage*

- 01 Mettre l'accent sur l'apprentissage
- 02 Effectuer un suivi de l'enseignement et de l'apprentissage
- 03 Former des communautés d'apprentissage interdépendantes
- 04 Acquérir et allouer des ressources
- 05 Maintenir un environnement d'apprentissage sûr et efficace

Biggs (1956)

Est la **mise en cohérence** :

- des objectifs d'apprentissage
- des activités et méthodes pédagogiques mobilisées
- des tâches évaluatives proposées

Même contenu, même niveau de complexité, d'implication cognitive entre les trois temps

Tâches évaluatives

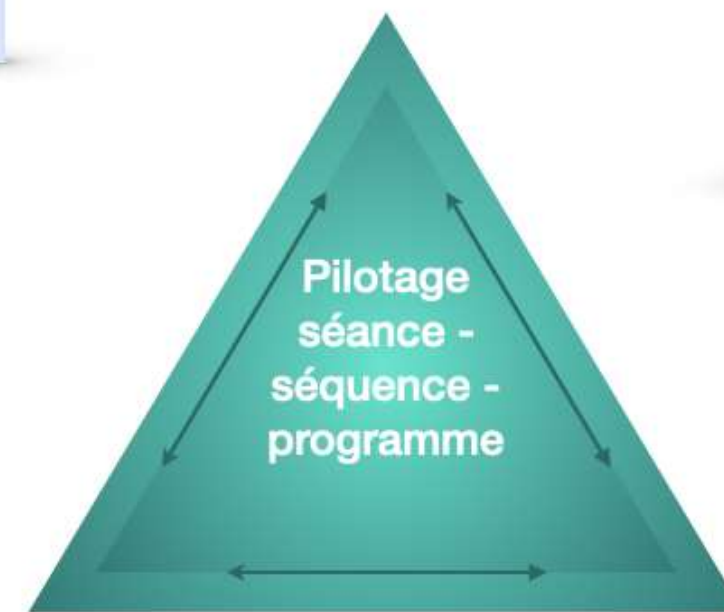
Les critères, les observables, les modalités de relevé que nous nous donnons pour vérifier que les élèves ont acquis ce que je souhaitais qu'ils acquièrent ? Quel feedback nous leur renvoyons ?

Notre regard

Apprentissages visés

Que doivent avoir acquis nos élèves, en fin de projet ?

Notre objectif



L'explicitation :

- Un indispensable pour assurer son alignement pédagogique
- Un indispensable pour impliquer l'élève dans ses apprentissages

Activités pédagogiques et méthodes d'enseignement

Les activités, et modalités que nous mettons en oeuvre pour permettre aux élèves d'atteindre nos objectifs ?

Notre stratégie

01

Mettre l'accent sur l'apprentissage

02

Effectuer un suivi de l'enseignement et de l'apprentissage

03

Former des communautés d'apprentissage interdépendantes

04

Acquérir et allouer des ressources

05

Maintenir un environnement d'apprentissage sûr et efficace

Biggs (1956)

Est la **mise en cohérence** :

- des objectifs d'apprentissage
- des activités et méthodes pédagogiques mobilisées
- des tâches évaluatives proposées

Même contenu, même niveau de complexité, d'implication cognitive entre les trois temps

Tâches évaluatives

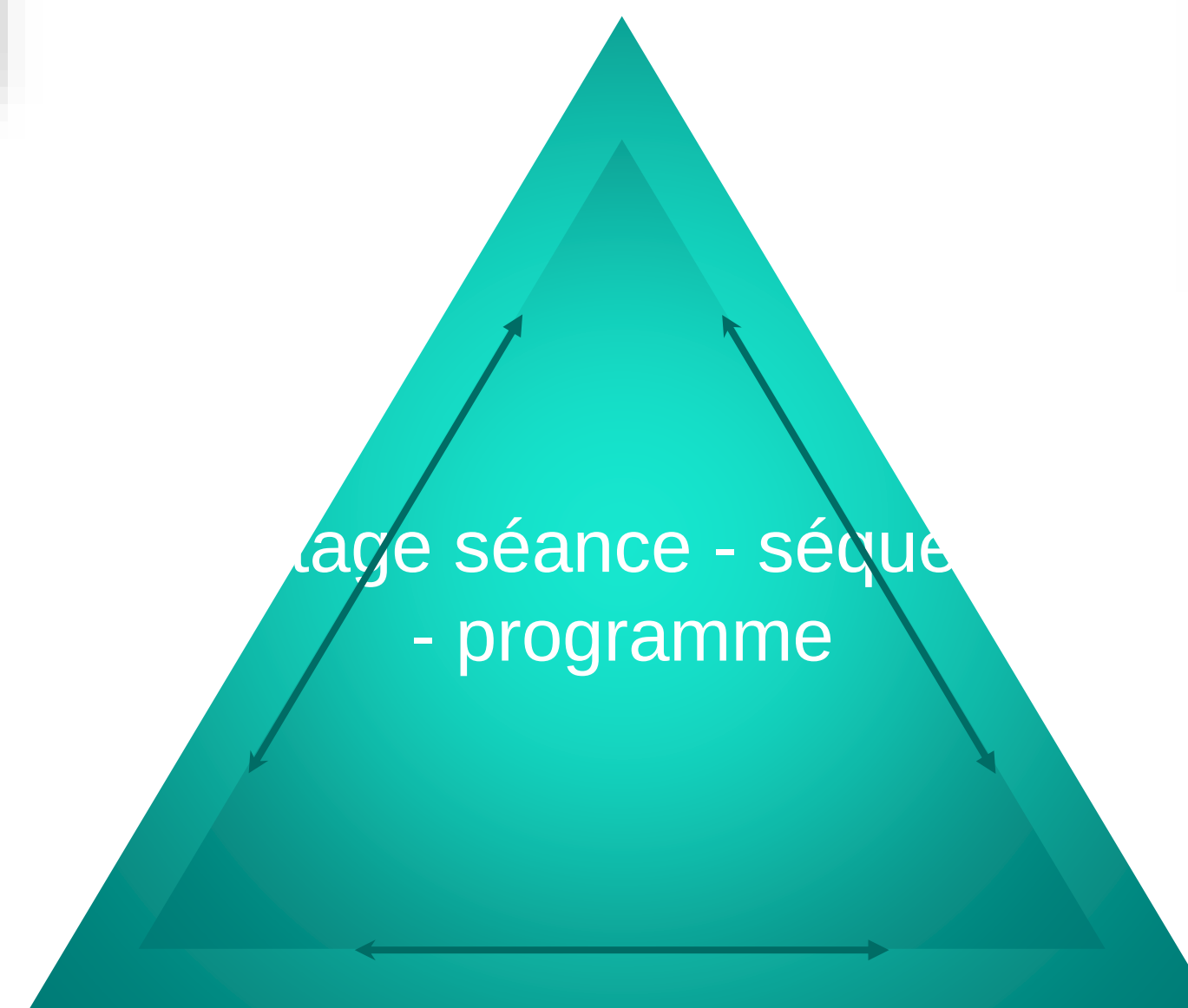
Les critères, les observables, les modalités de relevé que nous nous donnons pour vérifier que les élèves ont acquis ce que je souhaitais qu'ils acquièrent ? Quel feedback nous leur renvoyons ?

Notre regard

Apprentissages visés

Que doivent avoir acquis nos élèves, en fin de projet ?

Notre objectif



L'explicitation :

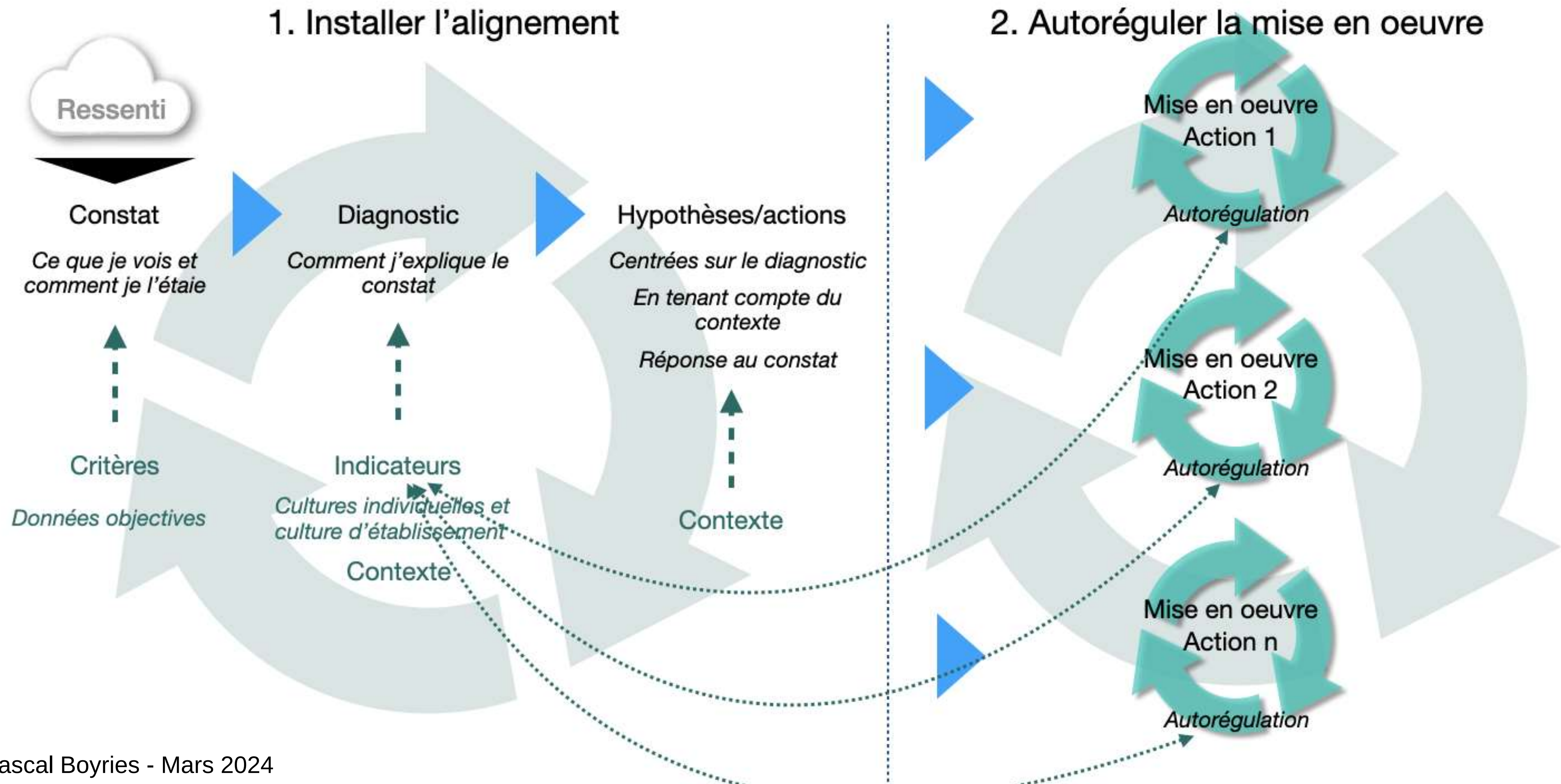
- Un indispensable pour assurer son alignement pédagogique
- Un indispensable pour impliquer l'élève dans ses apprentissages

Activités pédagogiques et méthodes d'enseignement

Les activités, et modalités que nous mettons en oeuvre pour permettre aux élèves d'atteindre nos objectifs ?

Notre stratégie

Conclusion pragmatique



- PROGIN L., ETIENNE R., PELLETIER G., Diriger un établissement scolaire - Tensions, ressources et développement, Ed. DeBoeck supérieur, 2019
- PROGIN L., ETIENNE R., LETOR C., PELLETIER G., Les direction d'établissement au coeur du changement, Ed. DeBoeck, 2021
- BARRERE A., Décider au local ? L'expérience ambivalente de chef d'établissement français. In MAULINI O. & PROGIN L. (dir.), Des écoles autonomes ? Inventivité des acteurs et risques d'éclatement, Parie, ESF, 2016
- DUTERCQ Y., BUISSON-FENET H. (dir.), « Les cadres de l'éducation », Recherche & formation, n° 78, Lyon, ENS Éditions, 2015
- JORRO Anne, L'accompagnement, comme processus singulier et comme paradigme, in Accompagner : Un agir professionnel, in Charlier Evelyne, Biémar Sandrine (Dir.), Bruxelles, de Boeck Supérieur, 2012
- GRAVELLE F. (dir.), Nouvelle gouvernance scolaire. Impacts sur l'agir des professionnels de l'enseignement, Presses de l'Université du Québec, 2020