

Établissements scolaires : quelle évaluation pour quelle évolution ?



PEDAGOGIES [références]

Marc Guignard
Monica Gather Thurler
Hélène Crocé-Spinelli
Thierry Bouchetal

COLLECTION DIRIGÉE PAR PHILIPPE MEIRIEU

Marc Guignard, Monica Gather Thurler,
Hélène Crocé-Spinelli
et Thierry Bouchetal

Établissements scolaires : quelle évaluation pour quelle évolution ?

Avec le concours de l'Université Lumière Lyon 2
et du laboratoire Éducation, Cultures, Politiques.



Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

La collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

Pédagogies/Outils : des instruments de travail au quotidien pour les enseignants, formateurs, étudiants, chercheurs. L'état des connaissances facilement accessible. Des grilles méthodologiques directement utilisables dans les pratiques.

© ESF Sciences humaines, 2024
Cognitia SAS
37, rue La Fayette
75009 Paris
www.esf-scienceshumaines.fr



ISBN : 978-2-7101-4724-4
ISSN : 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^e a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier pour leur engagement les membres des groupes de pilotage des huit établissements scolaires ayant participé à la recherche-action entre 2019 et 2022.

Cet ouvrage n'aurait pas pu voir le jour sans la collaboration et la ténacité de l'ensemble des acteurs qui y ont contribué sur la durée, et ce malgré les aléas de la crise sanitaire et les différents mouvements de personnel.

• *Département de l'Ain*

- **Membres du groupe de pilotage du collège de la Dombes, Saint-André-de-Corcy** : Mme Fabienne Curial (professeure en sciences de la vie et de la Terre), Mme Manon Demars (professeure documentaliste), Mme Séverine Fournier (infirmière scolaire), Mme Sylvie Jouhanin (principale), M. Julien Machet (professeur de sciences physiques), Mme Magalie Paulin (adjointe gestionnaire), Mme Nathalie Solbes (conseillère principale d'éducation).
- **Membres du groupe de pilotage du collège Louis Lumière, Oyonnax** : Mme Céline Crozon (adjointe gestionnaire), M. Vincent Noyel (professeur de musique), M. Guillaume Pontois (professeur d'éducation physique et sportive), M. Jean-Noël Roget (principal), Mme Catherine Sauzay (principale adjointe).
- **Membres du groupe de pilotage du collège Louise de Savoie, Pont-d'Ain** : Mme Élodie Barbe (psychologue de l'Éducation nationale), Mme Sarah Masson (conseillère principale d'éducation), Mme Maryline Parat (professeure d'anglais), Mme Claire Pelisson (principale), M. Stéphane Taesch (professeur de lettres modernes), Mme Bénédicte Wurgel-Peraire (professeure des écoles, coordonnatrice ULIS).

• *Département de la Loire*

- **Membres du groupe de pilotage du collège François Truffaut, Rive-de-Gier** : Mme Laurie-Anne Frisa (professeure d'éducation musicale), Mme Virginie Labille, puis M. Jean-Marc Rosselli (principaux), M. Fabrice Massa (professeur de physique), Mme Virginie Monier (professeure des écoles spécialisée en SEGPA), Mme Lucie Perrin (professeure de lycée professionnel en SEGPA vente).
- **Membres du groupe de pilotage du collège Jacques Brel, Chazelles-sur-Lyon** : Mme Françoise Basset-Ronzier (professeure d'histoire-géographie), M. David Bourgier (professeur d'anglais), Mme Sandra Durris (conseillère principale d'éducation), M. Gérard Heinz (proviseur cité scolaire), M. Emmanuel Millet, puis Mme Adeline Coquet (principaux adjoints).

- **Membres du groupe de pilotage du collège Jules Vallès, Saint-Étienne :** M. David Bec (professeur d'anglais), Mme Estelle Fornier (assistante sociale du collège), Mme Patricia Lassalle (professeure des écoles, directrice d'école maternelle), Mme Guylaine Magot-Dussault (professeure des écoles, enseignante en SEGPA), Mme Valérie Pépin (professeure des écoles en cycle 3), M. Gilles Pichon, puis M. Jacques Escot (inspecteurs de l'Éducation nationale 1^{er} degré), M. Benjamin Sciabbarrasi (principal du collège).
- **Département du Rhône**
 - **Membres du groupe de pilotage du collège Jean-Philippe Rameau, Champagne-au-Mont-d'Or :** Mme Murielle Archier (principale adjointe), Mme Armelle David (conseillère principale d'éducation), Mme Isabelle Faure (conseillère principale d'éducation), Mme Murielle Ferry (conseillère principale d'éducation), Mme Sylvaine Joly (directrice de SEGPA), Mme Claire-Marie Kern (professeure de lettres), M. Olivier Leroux (principal), M. Cédric Martin (professeur d'éducation physique et sportive).
 - **Membres du groupe de pilotage du collège Simone Veil, Châtillon-d'Azegues :** Mme Odile Boislème (documentaliste) ; Mme Florence Guisnel (professeure d'italien), Mme Sandrine Laroche (professeure d'anglais), Mme Aurélie Lavadoux (conseillère principale d'éducation), Mme Valérie Picazo (professeure d'arts plastiques), M. Jérôme Planus (principal), M. Laurent Vouillon (professeur d'histoire-géographie).

Nous remercions également le rectorat de l'académie de Lyon qui a rendu possible cette recherche-action et en particulier Mme Martine Petit, inspectrice d'académie-directrice académique adjointe des services de l'Éducation nationale du département de la Loire.

Sommaire

Introduction	9
Référence aux recherches sur le « développement scolaire »	9
Un engagement dans la durée	11
Présentation de l'ouvrage	13

Première partie

De la théorie à l'action

1. Articuler les logiques d'action	19
La qualité : entre promesses et controverses	21
Articuler les logiques d'action	24
Un projet collectif pour coconstruire le sens du changement demandé	26
Pour conclure	27
2. Coconstruire en alternance intégrative	29
Une structure organisationnelle établie en amont	30
Un dispositif conçu selon le principe de l'« alternance intégrative » ..	31
Un calendrier prévu en 2 phases et en 5 sessions	35
Méthodologie du recueil et d'analyse de données : faire feu de tout bois	37
Pour conclure	37

Deuxième partie

Outils, méthodes, situations vécues

3. Piloter en groupe pluricatégoriel	41
La pluricatégorialité comme principe de composition	42
Un rôle de traduction et d'interface	42
L'articulation entre conceptualisation et mise en œuvre	43

Un pilotage fondé sur l'autoévaluation pratiquée tout au long du processus	45
Une fonction d'enrôlement	46
Une évolution dans les habitudes de pilotage	47
Pour conclure	50
4. Agir avec méthode	53
Équilibres nécessaires	54
Création d'un processus d'entraînement	55
Un canevas commun	59
La future mise en œuvre à préparer	62
Apprendre au cours de et par l'action	63
Pour conclure	63
5. Éprouver pour prouver	65
Une pratique de l'(auto)évaluation « à bon escient »	66
L'étoile polaire	71
Le diagramme des champs de force de Lewin	74
L'accueil réservé aux outils proposés	76
Pour conclure	76
6. Apprendre à être ami critique	79
Intervision et ami critique : des perspectives prometteuses et exigeantes	79
Intervision : un sous-dispositif dans un ensemble complexe	82
Intervision : le vécu et les effets	87
Pour conclure	92
7. Travailler ensemble : quelles compétences ? Quelles postures ?..	95
Travailler au sein d'un collectif	95
Développement des compétences collectives	97
Du groupe de pilotage à l'établissement	99
Au-delà du collègue	105
Pour conclure	106

Troisième partie

Retour réflexif sur le vécu

8. Créer les conditions d'un leadership distribué	111
De la verticalité de l'institution à la gouvernance d'un établissement	112
(Nouvelles) situations de gouvernance, (nouvelles) formes de leadership.	114
Pour conclure	118
9. Se développer professionnellement	119
La professionnalité, un nouveau regard sur l'activité professionnelle	119
Une professionnalité accrue au cœur de la recherche-action	121
L'instrumentation des ressources de la recherche-action	125
Le cadre rassurant et réflexif de la recherche-action.	126
Pour conclure	130
10. Accompagner en tant que chercheur un processus collectif apprenant	133
Une recherche-action voulue en tant que « recherche avec »	133
L'accompagnement	134
Une coopération (insolite) entre chercheurs	137
Un cadre solide et souple.	139
Pour conclure	140
Conclusion générale	141
En guise de postface : Regard d'un « ami critique » instruit par l'expérience (inter)nationale.	149
Bibliographie.	167
Glossaire de la recherche-action	177
Coauteurs de l'ouvrage.	183
Liste des COT et documents de travail mis à disposition des lecteurs	185

©ESF Sciences humaines

Introduction

Un récit d'expérience demeure un compte rendu de ce qui a été vécu. En tant que coauteurs de cet ouvrage, nous tenions à proposer un récit aussi concret et précis que possible d'une expérience vécue. Sans pour autant renoncer à faire le lien avec nos références théoriques et en accord avec l'idée exprimée par Lewin (1951, p. 169), selon laquelle « il n'y a rien de plus concret qu'une théorie », il s'est agi, entre autres, de démontrer qu'il est possible de surmonter la méfiance, voire l'incompréhension qui semble encore trop souvent persister entre les mondes de la pratique et de la recherche. Voici donc le fruit de la réflexion rétrospective menée à la suite d'une recherche-action qui s'est déroulée entre 2019 et 2022 dans l'académie de Lyon et durant laquelle une étroite collaboration a pu s'instaurer entre les praticiens et nous-mêmes qui étions chargés, en tant que chercheurs, de son accompagnement scientifique. L'objectif principal de cette recherche-action était de répondre, au moins en partie, à la question de comment mettre en place un processus de coconstruction de la qualité au sein des établissements scolaires du second degré. Plus précisément, il s'agissait d'explorer les avantages et limites d'une autoévaluation conçue dans le but de leur permettre d'initier et ensuite de mener à terme ce processus de développement scolaire.

Dans le cadre de cet ouvrage, nous tenons à montrer comment ont été mis à l'épreuve de la réalité un ensemble d'outils et de méthodes issus de la recherche en sciences de l'éducation en général et, notamment, de celle consacrée au développement scolaire. Nous avons déjà eu l'occasion d'explorer leur raison d'être au cours de nos diverses activités de formation et d'accompagnement de nombreux projets scolaires. Au cours de cette recherche-action, ils ont pris une dimension nouvelle et une justification propre dans la mesure où elle nous a permis à nous-mêmes et également aux acteurs du terrain d'éprouver leurs avantages et limites, leur pertinence, adaptabilité et praticabilité, dans les contextes locaux divers et dans une temporalité relativement longue.

Référence aux recherches sur le « développement scolaire »

La recherche sur le développement scolaire, également connue en anglais sous le nom de « *school development* » et en allemand sous le terme « *Schulentwicklung* », explore la façon dont les établissements scolaires parviennent à s'organiser, à analyser et à orienter leurs pratiques dans le but de les améliorer. Contrairement aux recherches sur le « développement professionnel », terme qui est plus fréquemment utilisé dans les sciences de l'éducation francophones en lien avec

la formation du personnel éducatif, le développement scolaire – et les recherches s’inscrivant dans cette approche – se concentre essentiellement sur la description et l’analyse du renouvellement des pratiques professionnelles. Il s’intéresse particulièrement à la manière dont les membres du personnel de direction, les enseignants et autres professionnels des établissements scolaires réagissent et agissent lorsqu’ils sont confrontés à l’injonction, inévitablement paradoxale, de maintenir la stabilité tout en introduisant des changements. Contrairement à d’autres approches, le développement scolaire ne vise pas à promouvoir une vision normative des « bonnes pratiques scolaires » (*best practices* en anglais), mais privilégie l’analyse descriptive des processus dans lesquels ces acteurs se trouvent impliqués dès lors qu’ils sont amenés à transformer leurs pratiques, ce qui a été le cas dans le cadre de la recherche-action dont traite cet ouvrage.

En faisant écho aux recherches menées par divers auteurs (Dewey, 1975, Bandura, 2003, 2006 ; Biesta et Burbules, 2003 ; Clot, 2008 ; Jézégou, 2014), une considération majeure est accordée aux notions d’« agentivité*¹ », de « pouvoir d’agir* » et d’« autoefficacité* ». Ces notions sont essentielles pour comprendre la manière dont les individus agissent, réagissent et interagissent entre eux et avec leur environnement, prennent des décisions et exercent de fait une influence sur leur vie au travail.

L’*agentivité* (concept omniprésent dans les théories d’action récentes) se réfère à la capacité d’une personne ou d’un groupe de personnes à agir de manière autonome, à prendre des décisions conscientes et à exercer une influence sur leur environnement. Cela implique de reconnaître et de valoriser le rôle actif qu’elles jouent par les choix qu’elles effectuent et au cours des actions auxquelles elles participent. Le *pouvoir d’agir* (également connu sous le terme anglais « *empowerment** ») se réfère à la capacité d’une personne ou d’un groupe à prendre le contrôle de sa propre vie, à exercer une influence sur les décisions et les situations qui les concernent. Le pouvoir d’agir vise à renforcer la confiance en soi, l’autonomie et la capacité à agir de manière proactive. L’*autoefficacité* (ou encore le « sentiment d’autoefficacité ») se rapporte à la croyance d’une personne, ou d’un collectif, en sa propre capacité à accomplir une tâche spécifique ou à atteindre un objectif partagé. Elle est étroitement liée à leur confiance en soi et à la perception qu’ils possèdent et/ou sont en mesure de développer les compétences voulues pour surmonter les défis auxquels ils sont confrontés.

Dans un ouvrage de référence, Moldenhauer, Asbrand, Humrich et Idel (2021) insistent sur le fait que la créativité, la volonté et l’intelligence permettant d’aboutir à ce type de démarche sont d’emblée situées dans les pratiques professionnelles et

1. Les acronymes et certains termes employés dans cet ouvrage, indiqués par un astérisque lors de leur première occurrence dans chaque chapitre, sont définis et/ou expliqués dans le glossaire présent en annexe.

collectives. Les savoirs et compétences développées à partir de celles-ci se conforment à des expériences et des schèmes interprétatifs partagés. Ces derniers s'expriment à travers des concepts ou formulations auxquels les professionnels font référence lorsqu'ils sont amenés à décrire telle ou telle situation problématique et se traduisent par des comportements routinisés et interconnectés entre eux. En fin de compte, ces comportements forment des « faisceaux » d'activités (Ylimaki et Brunderman, 2022), c'est-à-dire des pratiques sociales étroitement liées entre elles, qui sont à leur tour façonnées par l'expérience, les contextes, les récits, les compétences et les normes collectives établies. Dans cette perspective, l'établissement scolaire peut être considéré comme un lieu qui lie les pratiques sociales entre elles du fait de son organisation spatiale et de l'organisation des activités qui s'y déroulent. Et qui ne peut se développer, évoluer, qu'à condition que les acteurs qui le composent soient disposés à agir sur ces mêmes pratiques sociales.

Un engagement dans la durée

Les établissements scolaires sont désormais habitués à être considérés comme responsables non seulement de la réussite de leurs élèves, mais également des démarches de développement qu'ils entreprennent pour garantir cette réussite. En France, ils les redéfinissent à l'occasion de l'élaboration de leur projet d'établissement ou à celle du renouvellement de leur contrat d'objectifs tripartite* (COT). En corrélation avec cela, ils savent que simplement élaborer et faire approuver un tel document ne suffit plus. Désormais, ils sont tenus d'évaluer la qualité de sa mise en œuvre et d'en rendre compte aussi bien en interne qu'en externe (notamment dans le cadre de l'évaluation externe mise en place dans le système éducatif français depuis 2020)².

De nombreux établissements scolaires parviennent à focaliser leurs efforts sur l'exploration d'objets communs et à, progressivement, développer leurs pratiques. Réceptifs au changement, ils n'adoptent toutefois pas d'emblée chaque attente ou incitation externe. Avant de s'engager dans un futur projet collectif de développement, ils réalisent une analyse approfondie de leurs acquis, des problèmes rencontrés et des défis persistants. Par la suite, ils se fixent un cap commun et définissent à partir de celui-ci quelques axes spécifiques de développement qui

2. Dans le cadre de cette recherche-action, il avait été décidé de se concentrer sur les établissements scolaires du second degré chargés de renouveler leur COT. Ceci a pu créer quelques soucis dans la mesure où les futures évaluations externes organisées à l'échelle nationale sont en principe centrées sur les processus de travail et les résultats produits lors de la mise en œuvre de projets d'établissement. Il s'est finalement avéré que les compétences développées lors de l'élaboration et mise en œuvre des COT permettaient aux établissements concernés de préparer et d'affronter en pleine confiance leur futur audit. Pour cette raison, nous employons régulièrement le terme générique de « projet collectif » dès lors qu'il s'agit de réflexions concernant tant les COT que les projets d'établissement.

orienteront l'intégralité du processus de développement à venir. Tout au long de ce processus, de nouvelles idées sont favorablement accueillies et incorporées, à condition d'être perçues en cohérence avec les finalités visées.

Cependant, ce qui se révèle être une réussite pour certains établissements scolaires peut représenter un obstacle majeur pour d'autres. Ces derniers éprouvent des difficultés à mener à terme leurs projets collectifs pourtant minutieusement conçus, ou voient leur attrait et légitimité s'effriter au gré des changements de personnel (notamment du principal d'établissement), des revendications syndicales, des insatisfactions, tensions et désaccords vécus. Cela tient en grande partie au fait que tout processus visant à instaurer des transformations durables des pratiques représente un défi collectif considérable, qui oblige les acteurs impliqués non seulement à constamment redéfinir le sens de leurs actions individuelles et collectives (Weick, 1995), mais aussi à puiser dans le capital professionnel existant, voire à se donner les moyens pour l'élargir (Bouvier, 2011 ; Hargreaves et Fullan, 2012). La capacité des établissements scolaires à relever ce défi dépend en grande partie des différents modèles de fonctionnement qui les caractérisent (Rolff, 1991). Elle est faible dans les établissements dits « fragmentés », où différents projets sont menés en parallèle sans pour autant que les équipes pédagogiques concernées communiquent entre elles et sans finalement exercer un véritable impact sur le développement de l'établissement dans sa globalité. Elle peut se développer au sein des établissements dans lesquels certaines équipes pédagogiques parviennent à créer des coalitions fortes autour d'intérêts partagés, ce qui leur permet de réaliser quelques changements, parfois durables. Elle se manifeste dans les établissements qui s'engagent dans un processus évolutif, qui parvient à combiner en permanence la volonté de développer les pratiques dans la durée et d'apprendre les uns des autres, ainsi que la disponibilité à s'engager dans la pratique réflexive. À noter que chacun de ces trois types de fonctionnement va de pair avec des formes de coopération, des styles de direction et de prise de leadership, enfin un investissement plus ou moins consistant dans l'évaluation et la régulation des processus de développement en cours (Gather Thurler, 2001).

Cependant, cette capacité, voire compétence collective, largement vantée dans de nombreuses publications, ne surgit pas soudainement à travers des efforts ponctuels. Aucun établissement scolaire ne peut se métamorphoser en un seul jour, ni en sept d'ailleurs (Perrenoud, 2003). Il est peut-être envisageable d'organiser une journée pédagogique de rêve pendant laquelle les participants refont le monde, au bout de laquelle ceux-ci sont impressionnés par la qualité de certaines présentations et des échanges, « prêts » à tout changer. De nombreux principaux et enseignants se souviennent probablement de l'enthousiasme suscité par certains projets collectifs, mais qui se sont ensuite « perdus dans les sables », faute de ressources, de soutien des autorités, d'alliances internes, et surtout par manque d'expertise permettant de gérer les incertitudes qui vont de pair avec tout processus de changement.

Présentation de l'ouvrage

Comme nous l'avons évoqué au début de cette introduction, cet ouvrage se veut avant tout comme le récit de l'expérience vécue qui avait comme but d'amener les établissements scolaires à coconstruire la qualité. En même temps, il représente le fruit d'une réflexion rétrospective sur le processus vécu, qui nous a permis de structurer ses contenus et de lui donner sa forme finale.

Un récit composé en trois parties

La première partie intitulée « *De la théorie à l'action* » aborde deux aspects fondamentaux de la recherche-action. D'une part, elle traite de la nécessité de prendre en considération les tensions et les incertitudes inhérentes à tout processus de coconstruction de la qualité. D'autre part, elle se penche sur la mise en place d'un dispositif destiné à initier et à accompagner ce processus. Dans le premier chapitre « *Articuler les logiques d'action* », il est affirmé que les débats autour de la qualité dans le domaine de l'éducation en général, et plus spécifiquement au sein des établissements scolaires chargés de la « coconstruire », découlent de la complexité à concilier les diverses logiques d'action qui entrent en conflit dès lors qu'il s'agit de s'engager dans une démarche collective ayant du sens pour tous les acteurs impliqués. Le deuxième chapitre intitulé « *Coconstruire en alternance intégrative* » détaille la manière dont la recherche-action a été conçue pour mettre en lien les opportunités d'action et de réflexion offertes par les différentes phases de travail planifiées.

La deuxième partie, intitulée « *Outils, méthodes, situations vécues* », est consacrée à la manière dont les établissements scolaires qui ont participé à la recherche-action se sont donné les moyens de « coconstruire » la qualité de leurs pratiques en mettant à l'épreuve de leurs réalités respectives et pratiques les outils mis à leur disposition par les chercheurs. Dans le chapitre 3, « *Piloter en groupe pluricatégoriel* », nous montrons que la mise en place de groupes de pilotage* pluricatégoriels dans chaque établissement scolaire a rendu possible une prise de décision plus participative, l'enrôlement d'un plus grand nombre d'acteurs, enfin une adaptation continue des actions en fonction des résultats obtenus. Le chapitre 4, « *Agir avec méthode* », insiste sur la nécessité d'amener les établissements, d'une part, à trouver un équilibre adéquat entre leurs ambitions et les ressources disponibles et, d'autre part, à instaurer un processus d'entraînement entre ces ressources au cours duquel ils sont amenés à développer leurs pratiques. Les outils proposés ont servi pour guider l'élaboration des futurs COT, mais également pour visualiser le travail à réaliser. Le chapitre 5, « *Éprouver pour prouver* », décrit la manière dont il a été tenté de développer une pratique autoévaluative à bon escient, permettant de gérer la tension existante entre maintien et développement de la qualité. Nous y décrivons la manière dont les outils proposés ont permis non seulement de dégager

les futures priorités de développement, mais également d'analyser leur pertinence et faisabilité. Le chapitre 6, « *Apprendre à être ami critique* », met l'accent sur le fait que tout processus de développement implique que les acteurs engagés travaillent à établir des relations de confiance, tout en maintenant une distance critique pour éviter les biais et les jugements préconçus. Grâce à l'*interview**, les membres des groupes de pilotage ont pu faire l'expérience de l'avantage, mais aussi de la difficulté d'assumer ce rôle. Le chapitre 7, « *Travailler ensemble : quelles compétences ? Quelles postures ?* », insiste sur le fait que la montée en compétences des participants impliqués dans une action collective telle que prévue par la conception et mise en œuvre de leur futur COT nécessite la mise en place d'une coopération professionnelle à même de générer de nouvelles pratiques.

La pertinence du dispositif créé se confirme dans la troisième partie, que nous avons voulu comme un « *retour réflexif sur le vécu* ». Nous y insistons sur le fait que la recherche-action a avant tout servi à donner du sens à l'action collective et à développer le pouvoir d'agir de ses participants. Dans le chapitre 8, « *Créer les conditions d'un leadership distribué* », nous soutenons que bien que la décision de renouveler les modes de participation et de gouvernance au sein d'une organisation scolaire puisse être déclarée et initiée par les autorités compétentes, les processus envisagés doivent avant tout être expérimentés, accompagnés et évalués par les protagonistes eux-mêmes, ce qui oblige à redéfinir et à redistribuer les prises de leadership dans les établissements scolaires. Dans le chapitre 9, « *Se développer professionnellement* », nous affirmons que si la recherche-action, telle que documentée tout au long de cet ouvrage, visait à restaurer le sens et l'autonomie d'action à la fois individuellement et collectivement, notamment en adoptant des démarches de coconstruction de la qualité pour développer des pratiques, elle a également eu des effets significatifs sur le professionnalisme des acteurs. Nous y explorons les aspects formatifs du processus collaboratif de cette recherche-action et examinons comment il a influencé l'activité et le développement professionnel des participants.

Le chapitre « *Accompagner en tant que chercheur un processus collectif apprenant* », porte un regard rétrospectif sur la réalité qui fut la nôtre en tant que chercheurs et accompagnateurs, tout au long de cette recherche-action. Nous revenons sur le type de recherche menée, analysons les postures qui ont été les nôtres en tant que chercheurs, ainsi que sur la façon dont nous sommes parvenus à partager et à mutualiser nos savoirs d'action et expertises déjà là, ou développés en cours du processus.

Réflexions d'un ami critique

Nous avons demandé au professeur Romuald Normand³ de faire une lecture du manuscrit et de nous faire parvenir ses réflexions sous forme d'une contribution

3. Romuald Normand, professeur à la faculté des sciences sociales de l'université de Strasbourg. Ses travaux de recherche portent sur : la comparaison internationale et européenne des politiques

à cet ouvrage. Sa contribution intitulée « *Regard d'un "ami critique" instruit par l'expérience (inter)nationale* », que nous avons souhaité faire figurer en postface, fait bien évidemment référence au chapitre 6 de cet ouvrage. Bien au-delà, Romuald Normand offre en même temps une vision fort bien documentée des démarches entreprises depuis de nombreuses années et sur divers lieux du globe à propos de l'(auto)évaluation de la qualité du travail réalisé dans les établissements scolaires. L'auteur insiste pour sa part – et à raison – sur le fait que si la recherche-action menée dans l'académie de Lyon se situe inévitablement « à la croisée entre contrôle et développement professionnel », le deuxième type d'approche semble avoir été privilégié. Comme Romuald Normand le souligne si bien, il nous a en effet tenu à cœur de « privilégier l'“agentivité” des professionnels de terrain, leur capacité à agir sans chercher à s'enfermer dans des cadres rigides, mais en facilitant la manifestation d'une intelligence collective et d'une créativité parmi les cadres comme les enseignants. D'emblée, l'autoévaluation prend le parti de la longue durée, à l'opposé d'une image statique et temporaire, en s'inscrivant dans un processus continu et une visée d'amélioration ou de développement scolaire. C'est donc un processus évolutif, centré sur l'apprentissage professionnel entre pairs, et des formes de coopération mettant en valeur des pratiques de leadership. »

C'est dans ce sens que nous avons non seulement conçu l'ensemble de l'ouvrage, mais également tenu à mettre à disposition un nombre d'outils auxquels nous avons eu recours tout au long de la recherche-action.

La parole donnée aux acteurs du terrain

La recherche-action visait à rassembler les acteurs de la pratique, de la recherche et de l'encadrement autour d'un objet de travail commun et d'une expérience de collaboration qui permettrait de mettre en synergie les savoirs des uns et des autres. Suivre cette logique jusqu'au bout aurait impliqué que l'ouvrage ne soit pas uniquement rédigé par les chercheurs, mais par l'ensemble des parties prenantes, et notamment les professionnels du terrain. Cela n'aurait sans doute pas été possible en raison non seulement des différents rapports à l'écriture, mais également du fait que ce genre d'exercice requiert un investissement en temps et en énergie considérable.


Nous avons en même temps voulu donner la possibilité aux acteurs du terrain d'exprimer leur point de vue. À partir de notre base de données composée de

d'éducation et des systèmes éducatifs ; les effets de la globalisation et de l'eupéanisation sur les réformes en éducation ; les recompositions des professions et de l'administration de l'éducation à l'épreuve du Nouveau Management public ; le rôle de l'expertise dans la construction européenne de la formation tout au long de la vie ; la socio-histoire comparée des instruments de mesure et d'évaluation dans l'éducation.

notes prises, d'entretiens réalisés et de documents archivés, nous avons par conséquent sélectionné des extraits de *verbatim* permettant d'illustrer nos propos. Ces extraits figurent sous forme de citations dans les divers chapitres.

Nous avons aussi envoyé des résumés des futurs chapitres 3 à 9 aux principaux et autres membres des groupes de pilotage, en leur demandant de nous faire part de leurs réactions lors d'entretiens individuels et/ou collectifs. Les textes qui ont été élaborés en collaboration avec eux à partir des transcriptions de ces entretiens figurent dans chacun de ces chapitres sous la forme de vignettes encadrées et intitulées « Témoignages ». Nous souhaitons exprimer notre gratitude envers toutes celles et ceux qui ont accepté de participer à cet exercice inhabituel et, en même temps, fort enrichissant.

Des outils mis à disposition des lecteurs intéressés

Nous avons souhaité partager avec les lecteurs intéressés une sélection des outils utilisés tout au long de notre démarche de recherche-action. Dans le texte, ces outils sont présentés sous une forme compacte qui ne permet pas une copie directe. Il est possible d'accéder à certains parmi eux (indiqués par le pictogramme ) , ainsi qu'à leur mode d'emploi, en se rendant sur la page Internet du livre sur le site esf-scienceshumaines.fr. Nous tenons cependant à souligner que l'utilisation de ces outils requiert à chaque fois une appropriation et une adaptation (selon le contexte et les besoins) de la part de leurs éventuels utilisateurs.

Les contenus complémentaires

À la fin de l'ouvrage, les lecteurs intéressés trouveront la liste des COT que les huit collègues ayant participé à la recherche-action ont élaborés entre 2020 et 2021. Ils pourront accéder à ces COT via le lien Internet proposé. Nous remercions les principaux et les membres des groupes de pilotage des collègues concernés de les avoir mis à disposition, tout en soulignant qu'il s'agit de *documents évolutifs*, dans la mesure où chacun des collègues impliqués a été encouragé à progressivement ajuster ses objectifs en fonction des avancées réalisées et mises en évidence à l'occasion des autoévaluations annuelles de la mise en œuvre de leurs COT.

Le glossaire

Un glossaire en fin d'ouvrage permettra au lecteur de retrouver la signification des acronymes et abréviations, ainsi que de certains termes utilisés dans l'ouvrage. Ceux-ci apparaissent suivis d'un astérisque lors de leur première occurrence dans chaque chapitre.