

Des interventions de pilotage pour conjuguer des actions éducatives d'un territoire au profit des enfants et de la communauté

*Pour qu'un enfant grandisse, il faut tout un village
Proverbe de la République centrale africaine*

*L'école ne peut plus suffire à la tâche en solo.
Rollande Deslandes, Université du Québec à Trois-Rivières*

Dans notre société du savoir, ses enjeux de qualité et d'équité éducative de plus en plus déterminants interpellent la collaboration de tous les intervenantes et les intervenants des territoires éducatifs de l'élève. En tant que pilotes et leader éducatif, les directions et les chefs d'établissement sont vus comme des intermédiaires entre les agents éducatifs de ces territoires pour susciter et soutenir cette collaboration. C'est à ce titre que nous les invitons à coconstruire, à travers un partage de savoirs et de pratiques, un répertoire de pratiques pouvant les guider dans cette fonction.

L'enfant, l'élève, est au cœur d'un écosystème éducatif.

Il s'inscrit et est partie prenante d'un territoire, c'est-à-dire d'un espace approprié au sens social, économique et/ou symbolique. Cette appropriation de l'espace marquée par les pratiques, les représentations et les interactions des actrices et acteurs se produit à différentes échelles soit au niveau microsocial se rapportant à l'organisation immédiate de chacun des milieux de vie de l'enfant-élève¹, au niveau mésosocial se rapportant à l'organisation de l'ensemble de ses milieux de vie et le niveau macrosocial, plus éloigné, qui encadre ces organisations². Une telle appropriation territoriale appelle à des pilotages des dynamiques d'organisation qui suscitent et soutiennent la collaboration entre les actrices et les acteurs éducatifs, et ce, quelles que soient les échelles territoriales.

¹ Aux fins de ce texte, le sujet-apprenant est représenté par l'enfant-élève. Toutefois, nous pourrions situer au centre de l'écosystème éducatif d'autres catégories de sujet apprenant : adolescent, jeune adulte, adulte en réinsertion professionnelle...

² Rocque, S. (1999). L'écologie de l'éducation. Montréal: Guérin.

Au niveau microsocial- immédiat : chaque enfant-élève participe de plusieurs milieux de vie qui concourent à son éducation et à sa socialisation.

Au-delà de nos structures d'enseignement avec leurs visées et leurs pratiques qui l'encadrent, cet enfant-élève est actif dans des milieux de vie immédiats, certes la classe et la famille, mais aussi des équipes sportives, des bandes d'amis, des groupes de musique, des cercles de naturalistes... Des milieux de vie où il est en relation directe avec les personnes qui y sont aussi actives. Certaines de ces personnes, parents, grandes sœurs, instructeurs, enseignants, psychoéducatrices, orthopédagogues... y sont des agents éducatifs médiateurs de ses apprentissages sur multiples objets : une langue, des façons d'être, la communication, le dénombrement, la connaissance de soi et du monde, des façons de faire, des techniques...

Au niveau mésosocial -intermédiaire : les milieux immédiats génèrent des organisations participant d'un « espace éducatif intermédiaire » qui les organisent

Ces organisations intermédiaires agissent de façon indirecte auprès de l'enfant-élève à travers leurs milieux de vie immédiats : l'organisation du quartier à travers sa maison de jeunes, l'organisation des loisirs à travers ses équipes sportives, l'école à travers ses classes et ses services... En ce qui concerne l'école, force est de constater que l'enfant consacre qu'une portion de son temps à ses activités dans ses classes et ses services. C'est dire que la majorité du temps de vie de l'enfant-élève est consacrée à des activités hors école où il peut être en contact avec une variété d'agents éducatifs non scolaires, et ce, que ce soit à travers des relations interpersonnelles réelles ou médiatisées.

Au niveau macrosocial - distant : les organisations intermédiaires s'intègrent elles même à des organisations éducatives distantes

Ces organisations distantes, par leur mission et leurs actions – à moins d'exceptions – n'interviennent pas dans les milieux de vie immédiats de l'enfant-élève soient la classe, la famille ou autres, mais, en tant qu'organisation intégratrice, elles ont un ascendant sur les espaces éducatifs intermédiaires que sont les services de la commune, les services sociaux, les écoles... À ce titre, elles exercent par leurs encadrements, de façon distante, une influence sur les apprentissages de l'enfant-élève : l'académie qui encadre des écoles, l'association

d'employeurs qui sollicite des entreprises, le conseil municipal qui gouverne des services municipaux, le service social qui administre des points de services ...

Rechercher le couplage et la collaboration entre les espaces éducatifs immédiats, intermédiaires et distants

L'enfant-élève est donc au cœur d'un ensemble d'organisations d'une grande diversité plus ou moins rapprochées de lui qui, en constituant ses espaces éducatifs immédiats, intermédiaires ou distants, ont chacun une incidence sur son cheminement et ses apprentissages en tant que sujet apprenant.

Nous postulons que la qualité des couplages – des liens -, des interdépendances et des collaborations entre ces organisations, et ce, quelques soient leur niveau de rapprochement avec l'enfant-élève, a un impact sur la qualité de ses apprentissages, de son développement et de son éducation, cela tant dans ses dimensions cognitives que sociales et culturelles. À ce titre, l'entretien de cette collaboration est objet de pilotage pour les gestionnaires, principalement pour les directions et les chefs d'établissement étant donné leur niveau intermédiaire.

À l'intérieur des cadres institutionnels scolaires, les liens à entretenir sont de nature verticale entre les organisations de niveaux différents : classe-école-académie. Ils sont aussi de nature horizontale entre des organisations de même niveau et de même territoire, celui de la classe et des familles..., celui de l'école et des organisations du quartier..., celui de l'académie et des agences de services sociaux...

Susciter et entretenir la collaboration entre les organisations de l'enseignement

Ce postulat interroge la totalité de nos organisations d'enseignement, de la classe à l'académie, en passant par l'établissement; organisations visant toutes à optimiser les apprentissages de l'enfant-élève. Pour ce faire, cette totalité, cette organisation d'organisations d'enseignement – ou même ce réseau de réseaux-, aménage, selon un découpage administratif et pédagogique, son parcours scolaire en étapes prédéterminées d'une année à l'autre, d'un cycle à l'autre et d'un ordre à l'autre, et ce, selon des disciplines particulières. À chacune de ces étapes et de ces disciplines correspond un milieu de vie, une classe, où l'élève entretient, comme sujet

apprenant, des relations avec des enseignantes et enseignants, des agents éducatifs, en fonction d'objets d'apprentissage aussi découpé dans un programme donné. Cette classe est intégrée dans une école qui, à son tour, est intégrée dans une académie. Dans cette forme solaire³, chacune de ces organisations centrées sur leurs cibles et leurs actions en propre peuvent demeurer relativement étanches les unes aux autres et ainsi, offrir un parcours d'apprentissage compartimenté à l'enfant-élève, un parcours qui demeure, de surcroît, largement invisible pour ses enseignantes et enseignants. Or, pour cet enfant-élève qui est le cœur de cette organisation d'organisations d'enseignement, l'apprentissage est un processus d'acquisition et de changement à la fois dynamique et interne à sa personne⁴. Ce processus qui est, par sa nature, continu et personnalisé peut ne pas correspondre au parcours séquencé prévu selon les disciplines enseignées.

Pour contrer l'étanchéité entre les organisations de l'enseignement, entre les classes, les cycles, les ordres... et arrimer les étapes de son parcours au processus d'apprentissage de l'enfant-élève ou même pour optimiser son passage entre celles-ci, il nous apparaît nécessaire de multiplier la collaboration entre les différentes entités organisationnelles quel que soit leur niveau immédiat, intermédiaire ou distant dans l'écosystème éducatif. Ces collaborations entre ces entités peuvent être certes verticales, mais surtout horizontales. C'est dans cet esprit que bon nombre d'initiatives peuvent être prises par divers intervenantes et intervenants – enseignantes, enseignants, orthopédagogues, directions, inspections... - : entre des classes pour adapter les enseignements à la progression effective des apprentissages des élèves, entre des classes terminales du premier degré et des classes de première au collège pour faciliter le passage entre des ordres d'enseignement, entre les établissements d'un bassin géographique pour augmenter l'efficacité de l'enseignement des différents ordres dans des matières ciblées... Ainsi, apparaissent, par la collaboration et le partenariat soutenus et parfois initiés par des directions et des chefs d'établissement, des initiatives de couplage entre des organisations et une appropriation collective des espaces scolaires dans lesquels l'enfant-élève est lui-même acteur et par lesquels il chemine.

³ Vincent Guy (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

⁴ Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal 3e édition: Guérin.

Susciter et entretenir les collaborations liant plusieurs milieux de vie de l'enfant-élève

L'écosystème éducatif, plus particulièrement les territoires éducatifs immédiats, comportant pour l'enfant-élève, outre les classes, plusieurs autres milieux de vie est très souvent marqué par une discontinuité entre les actes de leurs agents éducatifs. Pour optimiser les apprentissages, le développement « d'alliances éducatives »⁵ est à susciter et à soutenir entre ces agents : enseignantes et enseignants, parents, travailleuses et travailleurs sociaux, animatrices et animateurs... C'est à ce titre que de multiples initiatives entre la famille et l'école peuvent être encouragées et soutenues par les directions et les chefs d'établissement: plan d'interventions concertées, développement et animation de la bibliothèque de l'école, des ateliers de formation destinés aux parents, un local leur étant réservé dans l'école, animation en classe par des parents à propos de leur métier... Au-delà de la famille, les initiatives de collaboration peuvent aussi enrichir le ou même les territoires de proximité de l'enfant-élève : un programme conjoint d'activités offert par des classes et un musée régional avec, en bonus, un accès gratuit au musée accordé à chaque enfant visiteur, un conseil jeunesse se réunissant au conseil municipal pour formuler des propositions d'activités et d'aménagements à la commune, un groupe d'élèves accompagné d'un enseignant de biologie qui prend régulièrement des échantillons d'un cours d'eau à proximité de leur école et participant ainsi avec des chercheurs à une recherche environnementale ...

Reconnaître que la configuration de l'écosystème éducatif est en mutation

Reconnaissons que la forme scolaire selon un modèle de cloisonnement, de confinement dans des espaces restreints exclusivement réservés à l'étude et aux activités scolaires, est d'une époque où le « maître » avait le monopole du savoir à transmettre. Reconnaissons aussi que nos grandes institutions, dont l'école, sont en mutation et que les modes de socialisation qui lient leurs actrices et acteurs sont en transformation. Ajoutons que la connaissance est maintenant largement accessible en dehors de l'espace scolaire. L'écosystème éducatif est en transformation et appelle à des couplages différents entre les agents éducatifs scolaires, périscolaires et extrascolaires; que ce soit initiés au niveau des milieux de vie immédiats de l'enfant-élève, des organisations intermédiaires ou distantes. Leurs gestionnaires,

⁵ Gausse, M.(2013).« Aux frontières de l'École ou la pluralité des temps éducatifs ». Dossier d'actualité Veille et Analyses, n°81, janvier. Téléaccessible : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=81&lang=fr>

particulièrement les directions et les chefs d'établissement sont invités à intensifier les «interactions entre l'espace scolaire et l'espace social, celui d'où viennent et où retournent les élèves en formation»⁶.

À titre d'illustration, relevons, en autres, la nécessité pour les gestionnaires, à travers diverses initiatives de collaboration territoriale, de susciter, soutenir et réguler les couplages entre les familles, les quartiers et l'école; couplages pouvant être mises à mal par des écarts, parfois important selon les quartiers et les régions, entre l'éthos culturel- manières d'agir, de parler, de penser...- de chacun des milieux de vie de l'enfant-élève; entre la culture scolaire et la culture de sa famille et celles des lieux qu'il fréquente: de ses territoires. Pour celui-ci, cette carence de liens significatifs entre les manières d'être et d'agir de ses différents milieux de vie peut même devenir une source de désengagement envers l'école lorsqu'il choisit se dissocier de cette appartenance⁷ pour en privilégier d'autres. Une collaboration entre l'école, la famille et des organismes tiers des territoires de proximité pourrait contribuer à diminuer cet écart et à créer un espace «éducatif global»⁸ favorable à la réussite éducative et scolaire.

Être promoteurs de pratiques éducatives plus ouvertes, intégratives et territorialisées

Selon les dires de directions et chefs d'établissement⁹, leur «rôle d'intermédiaire» est de première importance face à de telles initiatives de reliance entre les espaces éducatifs de l'enfant-élève. Ils auraient à promouvoir la collaboration des agents éducatifs tant entre les classes et dans l'établissement qu'entre celles-ci et les autres milieux de vie de l'enfant-élève. Tout en «incarnant l'institution» ces gestionnaires devraient de plus en plus «donner de la place..., ne pas tuer l'identité collective et faire vivre le territoire». Ce rôle, s'appuyant davantage sur des dynamiques endogènes et moins sur des solutions exogènes à implanter

⁶ Maulini O. & Perrenoud P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. In Maulini Olivier & Montandon Cléopâtre (dir.). *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, p147-168

⁷ Larose, F., Bédard, J., Couturier, Y., Lenoir, A., Lenoir, Y., Larivée, S. et Terrisse, B. (2010). Étude évaluative des impacts du programme "Famille, école et communauté, réussir ensemble" (FECRE) sur la création de communautés éducatives soutenant la persévérance et la réussite scolaire d'élèves "à risque" CRIE, CRIFPE, consulté de 20 février, téléaccessible à :[http://www.fqrcs.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF_FrancoisLarose\(1\).pdf](http://www.fqrcs.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF_FrancoisLarose(1).pdf)

⁸ Gausse, M.(2013) op. cit

⁹ Propos recueillis lors d'un séminaire École et territoire réunissant des directions et des chefs d'établissement à Clermont-Ferrand le 30 avril 2015 à l'Institut d'Auvergne du développement du territoire (IADT).

représente, principalement dans ses dimensions «politiques», un «nouveau métier» pour eux. Un métier de reliaison se rapportant à des interventions auprès des agents éducatifs de ces milieux pour susciter et soutenir des initiatives et des innovations parfois à la marge des modes et des normes usuelles afin d'inventer de nouvelles façons non seulement de vivre et d'organiser les territoires, mais aussi de les créer.

Interpeller ce nouveau métier pour les directions et les chefs d'établissement, c'est l'associer à un pilotage de l'établissement vu comme un système complexe d'interactions et de collaborations tant en son sein entre les classes, les cycles et ses autres entités qu'avec des organisations de son territoire horizontal. Ce type de pilotage s'inscrit dans une ingénierie territoriale fondée sur l'élaboration par plusieurs agents éducatifs de projets territoriaux, la mobilisation de ressources du territoire, la contractualisation et le suivi de projets partagés. Cette ingénierie commande le développement de compétences et d'un répertoire de pratiques de pilotage de projets partagés, de réseaux de communication territoriaux commutés, de prises de décisions avec la participation des parties prenantes, d'une évaluation continue et transparente, d'une veille partagée des collaborations et de leurs résultats et d'une intelligence organisationnelle et territoriale¹⁰.

Afin de documenter un tel répertoire, nous sollicitons des directions et des chefs d'établissement d'Auvergne pour créer, dans le cadre d'une recherche-action, une communauté d'apprentissage où ils partageront leurs pratiques de pilotage s'inscrivant dans une ingénierie des territoires suscitant la collaboration intra-péri-extrascolaire et exploreront, de façon innovante, des interventions en ce domaine.

Pour qu'un enfant grandisse, il faut tout un village, des milieux de vie connectés et des agents éducatifs liés les uns aux autres à travers des initiatives diverses. Une école qui promeut cette collaboration. Des directions et des chefs d'établissements qui en sont les animatrices et animateurs.

M. Boyer, A. Bouvier, T. Eymard, L. Rieutort,

¹⁰ Modèle de pilotage composé de six sous-systèmes proposé par Michel Boyer de l'Université de Sherbrooke sur lequel se fonde un projet international de coconstruction de base de connaissances sur le pilotage de l'établissement par des directions et des chefs d'établissement.