

Déploiement d'une écologie de l'apprenance : vers une nouvelle culture de la formation professionnelle universitaire des enseignants ?

Jean Heutte

IUFM Nord-Pas de Calais

Centre de Recherche Éducation Formation EA 1589 – Université Paris 10

La société cognitive consacre l'émergence d'un sujet social apprenant capable de se former en réseau. Après une tentative de rapprochement entre l'expérience optimale-*flow* (Csikszentmihalyi, 1990, 2004), le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003) et l'apprenance (Carré, 2005). Nous exposerons comment le syndrome d'épuisement professionnel (*burnout*) institutionnel altère l'agentivité (Bandura, 2003) et la santé émotionnelle (Amherdt, 2005) des personnels de l'Éducation nationale : ce chaos psychologique génère un environnement peu propice à la créativité (Csikszentmihalyi, 2006) nécessaire pour concevoir et mettre en œuvre la valorisation de la richesse humaine de ces personnels, ce qui constitue un frein à l'amélioration qualitative du service public d'éducation.

Enfin, nous émettrons l'hypothèse que l'identification et la promotion des *épicuriens de la connaissance*, de l'espèce *Homo sapiens retiolus* (*homme qui « pense en réseau »*) pourrait favoriser le déploiement d'une écologie de l'apprenance et renforcer le sentiment d'efficacité collective au sein du système éducatif. Conditions certainement nécessaires pour répondre aux besoins et aux attentes dans le domaine de la formation des enseignants et participer à la définition d'un métier plus attrayant, plus ouvert sur la création, l'imagination et l'innovation (Obin, 2003).

Le cyberspace : nouvelle étape dans l'odyssée de l'espèce ?

Dans le prolongement de l'inspiration conceptuelle de la « noosphère » de Pierre Teilhard de Chardin, du « village global » de Marshall McLuhan ou de la « troisième vague » axée sur l'immatériel des Daniel Bell, Alvin Toffler et Zbigniew Brzezinski, l'espace de communication créé par la généralisation du concept de l'hypertexte et la mise en réseau des ordinateurs à l'échelon planétaire engendre la cyberculture dont, selon Levy (1994), le projet philosophique est l'intelligence collective : « une intelligence partout distribuée, sans cesse valorisée, coordonnée en temps réel, qui aboutit à une mobilisation effective des compétences » .

Dans des conceptions plus instrumentées (« outillées »), les fondateurs de la vision de ce que nous appelons la société de l'information sont vraisemblablement Paul Otlet (*Mundaneum*, 1924), Emanuel Goldberg (*Statistische Maschine*, 1927), Vannevar Bush (*Memex*, 1934), Teodor Nelson (*Xanadoo*, 1963), Bill Atkinson (*HyperCard*, 1987) : leur soucis étaient de trouver le moyen d'augmenter la mémoire humaine en l'externalisant. Suite à la lecture de l'article *As we may think* (Bush, 1945), Douglas Engelbart décide, quant à lui, d'orienter ses activités vers la recherche de dispositifs permettant d'utiliser l'ordinateur pour augmenter les capacités de l'intellect et de l'intelligence des organisations (Noyer et Serre, 1997).

En 1958, il commence ses premiers travaux au Stanford Research Institute. En 1963, il publie *A Conceptual Framework for the Augmentation of Man's Intellect*, qui marque le début

de son projet *H-LAM/T (Human using Language, Artifacts, and Methodology, in which he is Trained)*, qui deviendra *NLS (oN-Line System)*. *NLS* est une sorte de base de données contenant l'ensemble des documents d'un groupe de recherche, ou d'une équipe de projet, qui doit permettre à chaque membre d'avoir une vue individualisée de la base de données partagées. Engelbart insiste sur la nécessité de développer des environnements de travail collaboratif (*groupware*) intégrant des fonctionnalités de courrier électronique, de rédaction collective, ou encore de téléconférence. A cette époque, il invente par ailleurs la souris et développe l'environnement informatique qui nous est désormais familier (menus, fenêtres multiples, liens hypertextes, etc).

À la fin des années 1980, le concept de *travail collaboratif assisté par ordinateur (TCAO)* s'industrialise réellement, en grande partie grâce aux travaux de Ray Ozzie, créateur de Lotus Notes™. Actuellement via la trilogie Internet-intranet-extranet, la progression du TCAO impacte, chaque jour, un nombre grandissant d'organisations humaines.

Alors que le TCAO se concentre sur les techniques de communication, *l'apprentissage coopératif assisté par ordinateur (ACAO)*, ou encore : *Computer Supported Collaborative Learning (CSCL)*, se porte lui davantage sur le contenu de ces communications. L'ACAO est basé sur le principe de l'agentivité des apprenants (Poulain & Ripoche, 2002). Dans les domaines des sciences pédagogiques et de la recherche, l'ACAO est perçu comme un paradigme pédagogique des plus prometteurs (Leinonen, 2003). L'idée que l'apprentissage intelligent a lieu au sein des communautés est un fait reconnu dans le domaine de la recherche éducative : il est de plus en plus admis que le savoir n'est pas statique mais qu'il se construit d'équipes, d'organisations et de réseaux sociaux (Leinonen & Ryymin, 2003).

Un nouvel Homo ? Plaidoyer pour un néologisme

« Une des lignes de clivage les plus tenaces à l'intérieur du domaine des sciences sociales est celle qui oppose deux formes de pensée que l'on associe respectivement aux noms de Smith et de Durkheim : c'est l'opposition entre *Homo oeconomicus* et *Homo sociologicus*. » (Elster, 1988, cité par Dupuy, 1999). Godbout (2000), quant à lui, propose un véritable paradigme alternatif.

Dans *Le Don, la dette et l'identité, Homo donator vs. Homo oeconomicus*, il affirme que si les réseaux fonctionnent bien, cette dette est positive, elle n'engendre pas angoisse et aliénation, mais confiance et désir de loyauté. Poursuivant la question de Thaler (2000), nous nous interrogeons :

« Peut-on élaborer des modèles économiques à partir d'un *homo oeconomicus* moins rationnel et plus émotionnel, autrement dit à partir de l'*homo sapiens*. », tout en gardant à l'esprit la part croissante de l'immatériel dans l'économie (qui repose sur le savoir et la connaissance), l'importance de la création collective de valeur (qui repose sur des réseaux humains/réseaux de confiance) et les opportunités nouvelles liées à l'omniprésence des réseaux numériques ?

En effet, via les réseaux numériques, *homo sapiens* a la possibilité d'être pratiquement en permanence en contact avec des ressources (le plus souvent numériques) et un réseau humain formel ou informel potentiellement co-constructeur de connaissances. Autrement dit, la capacité d'un *hominidé* à utiliser de façon *raisonnée* toutes les technologies qui sont à sa disposition, notamment, de créer de la valeur, en interaction avec des *réseaux de pairs et d'experts*, via les *réseaux numériques* définit l'émergence d'un nouvel *Homo* que par commodité nous choisissons provisoirement d'appeler *Homo sapiens retiolus (Homme qui « pense en réseau »)* (Heutte, 2005).

Apprendre : le seul métier durable aujourd'hui

Selon Bouchet (2005), depuis 1995, pour la Communauté européenne, l'enjeu du XXI^e siècle, c'est le passage à une société cognitive, « une société qui saura investir dans l'intelligence ».

La tentation est forte de lier comme une évidence l'omniprésence grandissante du numérique et l'avènement de la société de la connaissance. Cependant, même si le développement des TIC rend l'information et la connaissance accessibles dans des conditions inégalées, le projet de la société cognitive repose sur la mobilisation de l'individu appelé à devenir sujet social apprenant (Dumazedier, 2003, cité par Carré, 2005). Cet enjeu replace de manière plus criantes et actuelles les inégalités dans le rapport au savoir : on ne produit ni le goût, ni l'art d'apprendre par décret (Carré, 2006). Pour Trocmé-Fabre, « le mot "apprentissage" doit céder la place au mot "apprenance", qui traduit mieux, par sa forme même, cet état d'être-en-train-d'apprendre [...], l'idée que certains ne sont pas ou plus capables d'apprendre doit être abandonnée : celui qui n'apprend pas est seulement celui qui croit ne pas pouvoir le faire. Pour surmonter cette croyance, il faut substituer à la relation classique maître-élève un processus qui amène l'apprenant à participer à l'émergence du sens et à "investir la complexité de la vie". » (Trocmé-Fabre, 1999). Selon Carré (2002), le passage d'une société de l'information à une société cognitive ou apprenante repose en grande partie sur une dynamique d'apprenance, qu'il définit comme un « *un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite* ».

Dans l'éducation, les derniers textes officiels semblent converger vers ce paradigme : pour tous les futurs citoyens, cela est inscrit dans le 7^e « pilier » du socle commun de compétences et de connaissances, « l'autonomie et l'initiative » : « la motivation, la confiance en soi, le désir de réussir et de progresser [...], l'envie de prendre des initiatives, d'anticiper, d'être indépendant et inventif dans la vie privée, dans la vie publique et [...] au travail », constituent des attitudes fondamentales et essentielles (BOEN, 2006). Pour les enseignants, cela correspond plus particulièrement à la 10^e compétence du cahier des charges de la formation des maîtres : « Se former et innover » (BOEN, 2007). Cependant, ces compétences indispensables pour vivre et travailler dans ce qu'il est convenu d'appeler l'économie de la connaissance correspondent à des caractéristiques dispositionnelles qu'il semble difficile de construire exclusivement via des dispositifs de formation académiques.

Belet (2003) indique que le paradigme de l'apprenance met l'humain au centre de la dynamique du développement des organisations. Il accompagne l'émergence de la société du savoir, caractérisée par la dématérialisation des actifs, la place croissante des services, l'impact des TIC, mais surtout par la reconnaissance de la valeur des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des talents des personnes. Cependant, sans la mise en place d'une « nouvelle ingénierie organisationnelle » (Belet, 2003), et managériale, toute évolution dans les organisations provoque généralement des résistances du corps social qui réduisent à néant toute tentative d'innovation, quelle qu'en soit la pertinence originelle (Heutte, 2005). Selon Paquet (2003), dans un monde en turbulence, les structures hiérarchiques sont moins performantes, c'est la raison pour laquelle émergent des « formes d'organisation dans lesquelles les transactions sont fondées sur une [...] culture organisationnelle commune [...] (où) les valeurs communes sont vastement partagées (Boisot, 1995). Ce nouveau modèle de gouvernance – moins lourd et plus souple, moins directif et plus participatif, plus diffus et

moins technocratique, et fondé sur la confiance – existe tant dans le secteur privé que dans les secteurs public et civique (Hock, 1995). » (Paquet, 2003). Ces modèles de gouvernances semblent pour l'instant plutôt ignorés du système éducatif.

Le paradoxe de la prise en compte des compétences dans la formation des enseignants

Imaginons l'espace d'un instant que, comme cela leur est demandé dans le nouveau cahier des charges de la formation des maîtres, les IUFM maîtrisent très rapidement l'ingénierie pédagogique permettant de réaliser toutes les évolutions pour effectivement réussir à *former par les compétences* (thème de l'école d'été des IUFM du Pôle Nord Est, en juillet 2007). Comment, au sein de l'ensemble du système éducatif, opérer toutes les transformations nécessaires pour améliorer globalement la formation professionnelle, inscrite dans un continuum (BOEN, 2007), de personnels dont la carrière est en grande partie régie selon le principe de la qualification (à vie). Cela semble *a priori* culturellement antinomique. Il faut reconnaître que l'évaluation des compétences est loin d'être une évidence : elle pose de réelles difficultés en termes de compétences d'évaluation pour l'appareil de formation comme pour l'employeur. L'institution ne sait d'ailleurs pas mieux reconnaître la compétence professionnelle, quand elle existe, (peu d'incidence sur les carrières) ; qu'elle ne sait traiter, quand cela existe, l'incompétence ou l'épuisement professionnel : ni dans son administration (centrale ou services déconcentrés), ni parmi ses personnels d'encadrement, ou ses enseignants. Ce qui n'est pas surprenant pour une organisation qui n'a pour ainsi dire pas de gestion de ses ressources humaines en tant que telle et qui est une de celles qui fait le moins pour la formation de ses personnels (Darcos, 2007).

Il est vrai que parmi tous les services publics, l'inertie du système éducatif dans son ensemble (de l'administration centrale aux enseignants, en passant par la très longue chaîne de management) est surprenante. Pourtant, dans de nombreux textes officiels ou rapports commandés par les différents ministres, les constats sont souvent d'une grande clarté et très bien documentés (de Gaudemar, 1998 ; Pair, 1998 ; Chassard, Jeanbrau, 2002 ; Bottin, 2003 ; Septours, Gauthier 2003 ; HCEE 2003 ; Lepetit, Pecker & Bardy, 2006... pour n'en citer que quelques-uns). Au fil des années, il semble toujours plus facile de commander un nouveau rapport, de créer une nouvelle commission, de rédiger un nouveau texte officiel, comme un mouvement perpétuel et une fausse fuite en avant (Bouchard, 2007). Les personnels préféreraient vraisemblablement la simple mise en application de certaines circulaires, comme, par exemple, celle du 23 février 1989 (NOR: PRMX8910096C) relative au renouveau du service public, qui indiquait : « tout cela devra être fait avec la préoccupation, d'une part, de valoriser le remarquable potentiel humain dont disposent en France les administrations, d'autre part, de faciliter les déroulements de carrière des agents qui doivent accéder à des tâches correspondant davantage à leurs qualifications et à leurs compétences professionnelles. ».

Management par les compétences, par les connaissances, par la qualité

Dans les services publics, comme dans de nombreux organismes privés, le mouvement de la qualité correspond au souhait de plus en plus partagé de la mise en œuvre de démarches de progrès permanent en valorisant les compétences et les connaissances

des personnels. Ces démarches¹ montrent clairement les missions du management : pour être crédible, l'encadrement doit être exemplaire (Prax, 2003). Parmi tous les ministères, celui de l'Éducation nationale fait cependant partie de ceux où la qualité semble demeurer un enjeu mineur de modernisation (Cannac, 2004). Malgré quelques initiatives pour aider les corps d'inspection à se construire une identité et une culture professionnelle de cadre dans la société de la connaissance et, par exemple, souhaiter moderniser leur formation à l'aide des TIC (SDTICE, 2006), en raison d'une gouvernance et d'un pilotage globalement déficients, les technologies numériques ne parviennent à moderniser le système éducatif (Lepetit, Pecker et Bardy, 2006). Le projet « management par la Qualité » de la sous-direction des TIC pour l'éducation (SDTICE) et de la délégation aux usages de l'Internet (DUI), a cependant permis à ces deux structures, d'être les premières entités de l'administration centrale à obtenir une certification de leur système de management qualité selon la norme ISO 9001, au printemps 2007 (SDTICE, 2007). Dans la foulée, le service des technologies et des systèmes d'information (STSI) du ministère s'implique également dans une démarche qualité. Ces initiatives indiquent qu'à défaut de moderniser l'ensemble du système éducatif, les TIC pourraient avoir un impact sur le système de management de son administration centrale.

De nombreuses organisations estiment que leur survie dépend en grande partie d'une bonne articulation entre « recherche et développement », « formation professionnelle » et « promotions/évolutions des carrières ». Les conditions ne sont actuellement pas réunies pour la mise en place de ce cercle vertueux au sein du système éducatif. Que ce soit du côté de l'employeur (enseignants, personnels d'encadrement, administration), de l'appareil de formation (IUFM), de la recherche (sciences de l'éducation), chacun semble passer plus de temps à démontrer les carences des autres partenaires qu'à construire des solutions qui nécessitent obligatoirement des approches collégiales concertées. Si, comme l'indique Bouchard (2007), on ajoute les attentes souvent versatiles et contradictoires de la société civile (chefs entreprises, parents...) et du « politique », il est difficile de réunir toutes les conditions énoncées par Colson (2005) pour construire une vision compréhensible des objectifs poursuivis et des transformations nécessaires : « une vision motivée et motivante, laquelle doit être partagée aussi largement que possible, voire coproduite et en tout cas adossée au dialogue social ».

Alors que le débat sur la responsabilité sociale des entreprises (RSE) est central dans de nombreuses organisations, l'Éducation nationale tarde à s'emparer de la question. Ce que Bouchard (2007) synthétise ainsi :

Madame, Monsieur le ministre, résumons, si vous le voulez bien la situation. Sans être catastrophique, les résultats du système scolaire français sont médiocres et les moyens que lui donne la nation, et dont vous êtes comptable, pourraient être mieux employés. Pour aller davantage au fond des choses, l'École n'a pas la place qu'elle devrait avoir, au cœur de la société. Votre administration est mal organisée et son efficacité est tout entièrement tournée vers la conservation du système. Vos personnels, notamment enseignants, ne sont pas bien traités. L'institution est traversée par des querelles idéologiques, voire « théologiques », dont les enjeux n'ont pas toujours la noblesse des élans lyriques qui les nourrissent.

¹ notamment via le modèle du cadre d'auto-évaluation des fonctions publiques (CAF) dérivé de l'european foundation for quality management (EFQM) ou celui de la norme ISO 9001.

Le burnout institutionnel : une crise du sentiment d'efficacité collective ?

Ces dernières années, l'évolution des programmes et les « réformes » sont si nombreuses que, selon Bronner (1997), elles génèrent un sentiment de « maltraitance institutionnelle », nombreux sont les enseignants qui se sentent comme attaqués au niveau d'une sorte de « noyau dur » de leur rapport au savoir, constitutif de leur soi professionnel. Bronner avance même l'idée de « vide didactique institutionnel », évoquant le fait que l'institution ne propose pas suffisamment d'éléments de négociation, voire reste silencieuse, au niveau des aménagements de ces « crises » du savoir dans le processus de transposition didactique. Globalement, ni la formation initiale ou continue, ni le discours des corps d'inspection, n'aident réellement les enseignants à surmonter ce traumatisme, ce qui a une lourde incidence sur leur comportement devant leurs élèves et le ressenti par rapport à l'institution qui les emploie (Berdot, Blanchard-Laville, Bronner, 2000) .

En fait, à l'image de nombreux personnels, mis à part tout nouveau ministre qui se doit nécessairement d'y croire (Bouchard, 2007), tout semble indiquer que c'est l'ensemble du système éducatif qui vit le *burnout*, ou le syndrome d'épuisement professionnel (Alem, 2003), un « stade d'abattement, de découragement, de lassitude pouvant conduire à l'épuisement et à la paralysie. » (Gaubert, 2003). En France, ce « désarroi contemporain » (Guillebaud, 1995), auquel les enseignants seraient peut-être encore plus sensibles, pourrait être lié à un sentiment de défaite de l'idéologie et la fin d'un certain rêve du politique, accentué depuis l'échec, en 1982, de l'action du gouvernement de l'époque qui a ébranlé les consciences, avec le tournant de la rigueur, vers une social-démocratisation inavouable. Depuis cette époque, il semble que le « peuple de gauche » vive cruellement l'échec de l'alternance, portée à l'époque par toute une génération (dont de nombreux enseignants), et soit entré dans « l'âge du pathos » (Sirinelli, 2007). Ainsi, la crise de l'école pourrait aussi être liée à une crise du sentiment d'efficacité collective : très élevé dans les années 70, porté par le *flow* et la créativité (Csikszentmihalyi, 2006) de la « génération 68 » et l'attente du « grand soir » ; très faible depuis 25 ans, affecté par la désillusion de n'avoir pu mettre en œuvre une alternative à l'économie de marché depuis 1981.

Selon Dussault, Villeneuve et Deaudelin (2001), appliqué à l'enseignement, le sentiment d'autoefficacité comporte deux facteurs, le sentiment d'efficacité générale et le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant :

- le sentiment d'efficacité personnelle est la croyance qu'un enseignant a en sa capacité à influencer les apprentissages des élèves. Il s'agit d'une forme d'évaluation personnelle.
- le sentiment d'efficacité générale, réside dans la croyance que le corps enseignant est capable d'apporter des changements chez les élèves, en dépit des contraintes extérieures au milieu scolaire. Il s'agit de la croyance que les élèves sont éducatibles sans qu'aucune spécification concernant les individus responsables et la façon d'y arriver ne soit donnée (Ross, Bradley et Gadalla, 1996).

C'est certainement la faiblesse grandissante du sentiment d'efficacité générale, favorisée par l'attribution causale externe (Dubois, 1987), qui est la plus perceptible dans les conversations de couloirs : cela impacte nécessairement le sentiment d'efficacité collective, défini par Bandura (2003) comme étant la « croyance partagée par un groupe en ses capacités conjointes d'organiser et d'exécuter les actions nécessaires pour produire un niveau donné de réalisations ». Le « climat de lassitude, de démobilisation et d'aigreur » (Darcos, 2007) est à la mesure du sentiment de dégradation de la qualité de vie au travail des enseignants (Horenstein, 2005), ce qui a une incidence sur leur sentiment d'efficacité personnelle et, pour

certain, sur leur santé mentale. Deux autres études (Fotinos, 2005a, 2005b) soutenues par la mutuelle générale de l'éducation nationale (MGEN) mettent en valeur l'importance du moral des enseignants et de leur qualité de vie, dans le climat scolaire. La dégradation est particulièrement marquée dans le premier degré : 92 % des directeurs déclarent être de plus en plus soumis au stress (contre 80 % dans les collèges et les lycées), près de 52 % sont peu ou pas satisfaits (contre 26% dans le secondaire). Résultat, 70 % des sondés affirment que leurs conditions de travail se dégradent (contre 52 % dans le secondaire) et 85 % se jugent "plutôt" ou "tout à fait pessimistes" sur l'avenir du système éducatif. Sur les dix dernières années, la détérioration des liens professionnels entre les directeurs et l'inspecteur est considérable : plus de 63 % considèrent en effet que les inspecteurs ne sont pas à l'écoute de leur demande, 57 % que la hiérarchie ne les soutient pas et 45 % que les informations transmises par les supérieurs hiérarchiques leur apportent "assez peu" ou "très peu". De plus, concernant tout particulièrement les enseignants du premier degré, depuis la création des IUFM et du corps des professeurs des écoles (PE) en 1989, il n'est pas certain que tous les formateurs des écoles normales et tous les inspecteurs aient réussi leurs mutations respectives. Il n'est pas sûr que chacun ait perçu qu'en tant que cadre A, les PE devaient être traités en « cadres concepteurs », et non plus en « agents d'application ». D'autre part, même « professeurs » (vs « instituteurs »), par rapport à leurs collègues du second degré, la perception du métier est très différente : « faire la classe » nécessite une implication affective très différente de celle qui est nécessaire pour « faire des cours ». Les effets éprouvants de cette implication, 27 heures par semaine, et le stress de la polyvalence sont rarement pris au sérieux par ceux qui travaillent en dehors des écoles primaires. Pour ne rien arranger, au niveau de l'administration centrale, le premier degré est mal perçu, peu maîtrisé, guère piloté (Lepetit, Pecker & Bardy, 2006). Globalement, en une génération, *les primaires, ces incapables prétentieux* (Isambert-Jamati, 1985), se sentent surtout méconnus, incompris et humiliés. Selon le dernier rapport du Haut Conseil de l'Éducation (HCE, 2007), l'école primaire est « résignée ».

Mais le malaise ne se limite pas aux écoles primaires. Depuis chaque établissement, jusque dans les services déconcentrés ou au sein de l'administration centrale, à tous les étages de la pyramide se met en scène la comédie sociale de l'organisation : cruauté des envies, cruauté de l'ambition, besoin inassouvi de reconnaissance (Heutte, 2005). Les griefs formulés vis-à-vis de sa hiérarchie directe sont globalement à chaque fois les mêmes : chacun regrette que ses compétences réelles soient ignorées, d'être submergé par des tâches dont il ne comprend pas le sens, qui exigent de plus en plus de polyvalence (pour lesquelles il ne s'estime d'ailleurs pas nécessairement compétent), dans des délais toujours trop courts et qui globalement ne lui laisse plus le temps de réaliser les missions correspondant aux raisons pour lesquelles il était enthousiasmé à l'idée de pouvoir faire ce métier (Heutte, 2003). Dans leur rapport de recherche *Évaluation de la santé mentale au travail*, Brun, Biron et Martel (2003) arrivent globalement à la même conclusion. Selon eux, quatre principaux facteurs de risque, en ordre décroissant d'importance, portent atteinte à la santé mentale au travail : la surcharge quantitative, le peu de reconnaissance de l'entourage, les pauvres relations avec le supérieur, la faible participation aux décisions et le manque de circulation de l'information. Sans en être l'unique explication, ce chaos psychologique altère chez tous les acteurs la capacité à trouver, écouter ou comprendre les réponses qui permettraient de faire progresser l'ensemble du système (Csikszentmihalyi, 2006) et d'avoir la créativité nécessaire pour faire progresser les élèves les plus en difficulté.

Le développement durable de la ressource humaine, une des conditions du déploiement d'une écologie de l'apprenance

Prenant le contre-pied de la morosité ambiante, plutôt que chercher à transformer la souffrance névrotique en malheur ordinaire (Freud, Breuer, 1895), le champ théorique relativement récent de la *psychologie positive* (Seligman, 1998), axe ses recherches sur le bien-être mental permanent (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000). Un nombre croissant de programmes de recherche mettent en évidence l'impact de la *bienveillance* (Gabel, Jésus, Manciaux, 2000) et de la qualité de vie au travail (Heude, Beaujard, 2007), sur la santé mentale des salariés et donc sur l'efficacité des organisations. Certaines, s'intéressent plus particulièrement aux enseignants (FNEEQ, 2002), elles mettent souvent en avant le rôle du comportement des personnels d'encadrement dans l'engagement professionnel des enseignants (Galand, Gillet, 2004).

En effet, dans le service public d'Éducation, comme dans la plupart des organisations humaines, il reste à inventer « une philosophie de management des hommes et des organisations fondée sur d'autres valeurs et sur une logique d'apprenance généralisée, intégrée et continue » : ne plus considérer l'homme comme une ressource mais comme une source de valeur au cœur des processus de développement stratégique des organisations (Belet, 2003). Il est clair qu'entre la conception du pilotage de l'Éducation nationale et les méthodes de management des « knowledge workers » (Drucker, 1959) idéalisées dans des centaines d'ouvrages de consultants depuis une cinquantaine d'année, il y a un gouffre : l'enseignement reste « une activité artisanale, organisée bureaucratiquement » selon le bon mot d'Albertin, cité par Pair (1998). Nous sommes très loin d'un « management par le sens » (Pair, 1998). Souvent isolés et livrés à eux-mêmes, les inspecteurs ne sont pas suffisamment informés pour jouer pleinement leur rôle de relais (Dubreuil, 2003). Il semble nécessaire de redéfinir les missions des personnels d'encadrement : relation moins autoritaire et davantage axée sur l'animation des équipes, avec plus de responsabilités dans la gestion des ressources humaines (Bottin 2003, Daste 1999). Certains rapports (Pair 1998, HCEE 2002) regrettent l'impasse dans laquelle se trouve la chaîne de management dans l'Éducation nationale. Tout au long de cette chaîne, les personnels subissent un « harcèlement textuel » (Ferry, 2002) dont ils ne perçoivent pas toujours le sens, ce qui génère (à tous les niveaux) des réactions à toute forme de changement. Le pilotage institutionnel semble en panne : il faudrait pouvoir le sortir du piège dans lequel il s'est enfermé avec le soupçon réciproque qui marque la relation entre les professeurs et l'institution qui les emploie : pour beaucoup d'enseignants, "l'administration" ne reconnaît pas leur travail et ne comprend pas leurs difficultés, alors que pour certains responsables les professeurs profitent d'une liberté excessive pour faire à peu près ce qu'ils veulent. Ceux qui développent cette vision ne se sont-ils pas laissés enfermer dans une impasse ? Car toute tentative pour diriger plus fermement ou contrôler plus rigoureusement le travail des enseignants semble avoir pour effet de renforcer leur méfiance, sans aucun profit pour ceux qui fréquentent leurs établissements (Obin, 2003).

Actuellement, même les « bonnes idées » ne passent plus. Il semble que la suspicion soit telle que bien souvent, l'enseignant qui souhaite contribuer à l'amélioration du système par une collaboration avec son administration est perçu par ses pairs comme étant quelqu'un qui pactise avec l'ennemi. L'Éducation nationale est de ce fait la seule technocratie dans laquelle l'élite n'est pas tentée par les fonctions d'encadrement, car elles semblent impossibles à exercer (Baladier, Gilles, Jutant, Septours, Simon, 2004). La faible attractivité

des fonctions d'encadrement² est certainement liée au sentiment que dans la réalité, à chaque étage, personne n'est jamais réellement sûr d'être légitime pour autoriser une innovation, par contre, chacun a effectivement le pouvoir de la bloquer. Le sentiment d'efficacité personnelle est si faible que beaucoup préfèrent ne pas s'impliquer et attendre l'échec de toute initiative individuelle ou collective, si besoin en agissant pernicieusement pour compromettre toute chance de réussite, afin de pouvoir continuer à affirmer que tout effort est vain. Comme le rappelle Truchot (2004), ce cynisme représente la dimension interpersonnelle et sociale, du *burnout*. Quelles que soient les personnes, aucune réelle collaboration, aucun partage de connaissance n'est possible dans un collectif (et encore moins à l'échelle d'une organisation) s'il n'y a confiance en soi, en les autres et surtout dans les valeurs portées par l'organisation : des valeurs souvent essentiellement perçues au travers du filtre déformant constitué par le supérieur hiérarchique direct (Heutte, 2005). Dans ces conditions le seul chemin qui reste ouvert est celui de la confiance et de la responsabilité (Obin, 2003). Passer de la gestion par l'injonction au management par l'implication impose un repositionnement de l'encadrement et une autre répartition du leadership. Les difficultés liées à la prise de décision dans un environnement complexe et instable, ce qu'Alécian (2002) appelle le « rafting management », nécessitent de recentrer l'encadrement sur le stratégique pour éviter qu'il se disperse dans l'opérationnel et surtout laisser une marge de manœuvre suffisante pour permettre aux équipes de terrain d'adapter ou d'inventer des procédures plus en adéquation avec la réalité locale. Il s'agit aussi d'éviter le cercle vicieux lié à la prise de décision en « solitaire soucieux de marquer son territoire » qui est bien souvent un gaspillage de compétences : celui qui ne sait pas décide (car il en a le pouvoir) sans consulter ceux qui savent (alors qu'ils en ont la compétence). Frustrés et aigris, ceux qui pourraient sauver l'organisation deviennent peu à peu incompetents à pouvoir le faire (Heutte, 2005). Toute modification de l'organisation, notamment l'impact des TIC, est une menace pour un individu dont le sentiment d'efficacité personnelle est faible et qui de ce fait pense ne pas être capable d'évoluer : ses connaissances risquent de ne plus être adaptées, ses savoir-faire risquent de ne plus lui servir, les réseaux humains qui lui permettent d'agir risquent d'être perturbés. La généralisation des réseaux numériques joue le rôle d'un prisme : les TIC rendent visibles les forces et/ou les faiblesses structurelles et humaines des organisations (Heude, Beaujard, 2007). Les « maillons faibles », tous ceux dont la présence des TIC renforce et objective la faiblesse du sentiment d'efficacité personnelle, sont particulièrement affectés. Dans ce contexte, le management intermédiaire est souvent responsable de la cristallisation de la plupart des obstacles au changement (Autissier, Wacheux, 2006). Dans des organisations où les besoins évoluent plus vite que les capacités d'évolution des schémas mentaux de nombreux cadres ou dirigeants, ceux-ci, parfois par manque d'ouverture ou d'information, prennent des décisions qui peuvent bloquer les transformations nécessaires. L'encadrement intermédiaire peut, par exemple, se sentir agressé par la reconnaissance et la responsabilisation d'acteurs culturellement confinés dans l'opérationnel et dont l'agentivité se trouve renforcée par les TIC (Bandura, 2002). Déstabilisé, en pleine perte de confiance, accaparé par le temps passé à surveiller son territoire, le « chef » voit plus souvent ce qu'il a à perdre (autorité, prestige, pouvoir...), que ce qu'il a à gagner (loyauté, efficacité, respect...) (Heutte, 2003).

2 Le niveau réflexion et les motivations de nombreux candidats interpellent d'ailleurs l'Inspection Générale de l'éducation nationale (BOTTIN, CHASSAING, 2006 ; THÉVENET, DORIATH, 2007).

L'empowerment : valoriser la richesse humaine et piloter l'énovation

Le *leadership* n'est plus la chasse gardée des cadres ; il est devenu la responsabilité de tous. Le travail en réseau ou en équipe rend les employés davantage interdépendants les uns des autres, et ils ont besoin de nouvelles connaissances et de nouvelles capacités en matière de *leadership* pour pouvoir s'adapter (CCG, 2000). Des qualités relevant habituellement de la sphère privée sont alors requises au service de l'emploi : énergie, dynamisme, confiance en soi et en les autres, capacités relationnelles et émotionnelles (Carré, 2005). À côté des savoirs déclaratifs exprimant les connaissances professionnelles et des savoirs procéduraux illustrant les gestes et habiletés professionnelles requis, se diffuse largement la notion protéiforme, ambiguë mais pragmatique de savoir-être pour qualifier cet ensemble de nouvelles compétences du registre social, affectif ou conatif exigées par le travail dans l'organisation post-taylorienne (Bellier, 1998 cité par Carré, 2005).

L'*empowerment* est la philosophie managériale qui accompagne l'évolution de l'organisation du travail et la cognitivisation des tâches. Ce nom anglais signifie littéralement « dévolution », que l'on pourrait interpréter par « autorisation », « délégation » ou « responsabilisation ». La notion d'*empowerment* implique la mise en place de toutes les attitudes et techniques d'animation des équipes du management humaniste (Carré, 2005). Il s'agit de développer la confiance, l'autonomie et le savoir faire-faire : apprendre à privilégier les pratiques, les acteurs, le processus et le terrain dans son contexte concret. Dans cette perspective, Gelinat et Fortin (1996) développent le concept d'*énovation*, radicalement opposé à celui d'innovation : il s'agit d'une « stratégie du changement émergent », d'un « processus de gestion appropriative par des acteurs organisationnels », ou encore d'une « mise en œuvre délibérée d'une stratégie de prise de décision tenant compte des représentations des acteurs et composant avec les ressources et les contraintes de l'environnement ». Comme le précisent ces auteurs, les facteurs contextuels et humains dont les représentations des acteurs occupent une place fondamentale dans l'*énovation*. Mais l'essentiel de cette définition tient, nous semble-t-il, dans le changement de paradigme qui est proposé : qu'il s'agisse de réforme ou d'innovation, le processus apparaît toujours, à travers les définitions proposées, comme extérieur aux acteurs de terrain, comme si l'on avait d'un côté les concepteurs décideurs et de l'autre les acteurs réduits au rôle d'applicateurs. C'est ce dualisme qui disparaît dans la définition de l'*énovation* : les acteurs sont au centre du processus, à la base de son organisation et à l'origine de la nouveauté qui émerge alors de leur contexte propre. Pour accompagner cela dans le système éducatif, le développement des échanges de pratiques et des services d'assistance pédagogique est clairement identifié comme une nécessité (de Gaudemar 1998, Bottin 2003, Septours, Gauthier 2003). La demande des enseignants vaut tout aussi bien en formation initiale qu'en formation continue. Mais les dispositifs peinent à être mis en place faute de personnels capables de faire vivre ce type de dispositifs d'accompagnement et de formation (de Gaudemar 1998, Septours, Gauthier 2003). Les communautés de pratiques sont des espaces propices au jaillissement objectif des compétences : elles constituent un moyen de favoriser les apprentissages professionnels informels et mettent en évidence des personnels en mesure de contribuer au renouveau de la formation initiale et continue des enseignants (Heutte, 2003). Mais comment institutionnaliser ces communautés de pratique ?

La motivation par la mobilité fonctionnelle

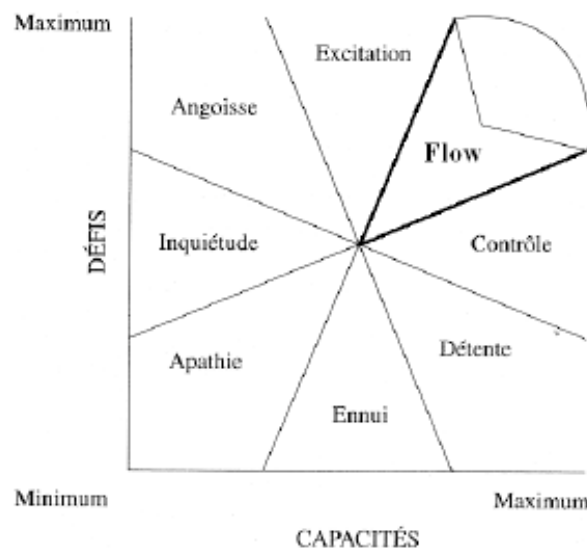
Même si pour l'instant, parmi tous les pays occidentaux, la France semble épargnée, dans les

années à venir, les problèmes de recrutement seront cruciaux (OCDE, 2005) et, avant même de penser à leurs modalités, il sera impératif de savoir rendre attractif le métier sur lequel ces recrutements débouchent (Pair, 1998), car le partage du vivier de diplômés est souvent défavorable à l'Éducation nationale (sauf en période de fort chômage) (Septours, Gauthier, 2003). Une incidence plus forte de la formation sur la carrière des enseignants et sur leur mobilité fonctionnelle (liaison plus étroite avec la gestion des ressources humaines) semble nécessaire pour rendre attractifs les métiers de l'Éducation nationale (Chassard, Jeanbrau, 2002 ; Bottin 2003). Une gestion des ressources humaines plus attentive à la mobilité (horizontale comme verticale) permettrait de favoriser l'émergence de ceux qui apparaissent comme étant les plus aptes et qui désirent prendre des fonctions de responsabilité particulière dans le système éducatif (Pair, 1998). La mobilité fonctionnelle peut aussi être un moyen, le cas échéant, de proposer le choix d'une reconversion vers une autre administration pour certains enseignants, ou personnels d'encadrement qui ne souhaitent (ou ne peuvent) plus rester en présence d'élèves, d'étudiants ou d'enseignants, sans pour autant vouloir quitter le service public (Bottin, 2003). Même si cela peut sembler un peu provocateur, la capacité du service public d'éducation à traiter avec dignité (mais sans ambiguïté) l'incompétence professionnelle de certains de ces personnels serait certainement le meilleur indicateur de la mise en place d'une réelle gestion des ressources humaines. Pour être crédible, cette démarche gagnerait d'ailleurs à s'appliquer à « tous les étages de la pyramide », sans oublier, comme cela est recommandé dans le cadre des démarches qualité, à l'image du nettoyage d'un escalier, qu'il est toujours préférable de commencer « par le haut ». La valorisation par la mobilité fonctionnelle, l'ouverture aux tâches transversales d'encadrement et/ou de formation, constitue une prise de responsabilité qui doit s'inscrire dans une démarche de formation continue (Pair, 1998). Avec la généralisation de l'usage d'Internet, les communautés virtuelles d'enseignants constituent des espaces favorables à l'expression du potentiel humain et aux prises de responsabilités. Elles favorisent l'émergence des individus ayant capacité à aider le service public d'Éducation à affronter l'avenir. L'institutionnalisation de ces dispositifs pourrait permettre la valorisation de la richesse humaine des enseignants et par là même l'identification d'un vivier de personnels d'encadrement et de formateurs. Malheureusement, ce potentiel s'exprime surtout, « *soir et week end* », hors de l'institution, entre pairs, dans des centaines de communautés virtuelles qui constituent actuellement autant de lieu d'échanges de savoirs professionnels informels. Cette fuite massive de capital humain est une double perte pour l'institution qui n'est actuellement pas prête pour le management par les connaissances (Heutte, 2003) : elle méconnaît tout autant ces savoirs professionnels qui se construisent par modelage (Bandura, 2003), que l'énergie positive des mentors de ces communautés.

L'autotélique : épicurien de la connaissance ?

La *psychologie positive* s'intéresse plus particulièrement aux différences existant entre les personnes qui effectuent des apprentissages profonds malgré des contextes difficiles ou tragiques (résilience), et les personnes qui n'y parviennent pas ou peu. Csikszentmihalyi (1990) explique que dans *l'état de flow* (c.f. Figure 1), « les individus sont tellement intensément impliqués dans une activité que rien ne semble autrement importer, l'expérience elle-même est si agréable que les gens la fassent même à un grand coût, dans l'intérêt fin de la faire ».

Figure 1. Expérience optimale (autotélique) : exigences de la tâche et compétences élevées



Source : CSIKSZENTMIHALYI (1990)

Cet état n'est pas relié à un résultat conséquent et extrinsèque à l'activité. Il émane au contraire du plaisir inhérent et intrinsèque à l'activité. De ce fait, *l'expérience de flow* est une expérience optimale se caractérisant par une récompense intrinsèque (self-oriented reward) impliquant un sens profond d'enjouement, de joie et d'enrichissement (Csikszentmihalyi, 1990). Selon Csikszentmihalyi, (2005) lorsque quelqu'un est capable d'affronter la vie avec un tel enthousiasme, de s'impliquer dans ce qu'il fait avec une telle ferveur, on peut dire de lui ou d'elle que c'est une personnalité *autotélique*. « *Autotélique* » est un mot composé de deux racines grecques : *autos* (soi-même) et *telos* (but). Une activité est autotélique lorsqu'elle est entreprise sans autre but qu'elle-même. Bien sûr, personne n'est à cent pour cent autotélique car nous sommes tous obligés, par nécessité ou par devoir, de faire des choses qui ne nous plaisent pas. Mais on peut établir une gradation entre les gens qui n'ont presque jamais l'impression de se faire plaisir et ceux qui considèrent presque tout ce qu'ils font comme important et valable en soi. C'est à ces derniers que s'applique le terme *autotélique* (Csikszentmihalyi, 2005). Selon Pauchant et Chennoufi (2003) les personnes autotéliques considèrent – entre autres – les crises comme des opportunités d'apprentissage et de changement. Leurs caractéristiques sont les suivantes :

- ces personnes ont la conviction qu'elles sont responsables de leur destin, mais sans volonté de vouloir changer le monde selon leur ambition ;
- elles portent une attention subtile au monde environnant, moins absorbées par leurs propres besoins et désirs ;
- elles ont la capacité d'imaginer de nouvelles alternatives au lieu de suivre de façon rigide un but déterminé, souvent induit par la culture externe et des mécanismes de défense individuels et collectifs.

Le premier aboutissement de l'apprentissage autotélique est d'axer la gestion des crises sur la prévention, ce qui revient à intégrer la dimension de la santé et de la dignité humaines, ainsi que de la viabilité écologique, en tant qu'éléments tout aussi importants que les dimensions financières ou productives, par exemple. Le second aspect est le refus d'énoncés immuables et le souci de mettre en place des processus qui permettent l'émergence d'une nouvelle éthique collective (Pauchant et Chennoufi, 2003). Tous ces éléments font vrai-

semblablement partie des conditions indispensables pour permettre le déploiement d'une écologie de l'apprenance au sein des collectifs et des organisations. L'individu autotélique pourrait être un excellent catalyseur de l'efficacité collective.

En effet, selon Csikszentmihalyi (2005), comme il n'a pas un grand besoin de possession, de distractions, de confort, de pouvoir ou de célébrité, car presque tout ce qu'il fait l'enrichit intérieurement, il est généralement très apprécié de ses pairs. Comme il expérimente le *flow* dans son travail, sa vie familiale, ses relations avec les autres, dans des activités banales de la vie quotidienne et même quand il est seul et inactif, il est moins dépendant des récompenses extérieures qui motivent les autres à se satisfaire d'un quotidien routinier, vide de sens. Il est plus autonome, plus indépendant, parce qu'on ne le manipule pas facilement à coup de menaces ou de récompenses extérieures. En même temps, il est plus impliqué dans tout ce qui l'entoure parce qu'il est pleinement investi dans le courant de la vie. Son énergie psychique paraît inépuisable, il est plus attentif, remarque plus de détails, s'intéresse volontiers à quelque chose sans en attendre de récompense immédiate. Il a une attitude joyeuse de curiosité, une volonté de comprendre, de résoudre des problèmes. Mais il a aussi un intérêt désintéressé : son attention est dénuée d'ambition et d'objectifs personnels pour forcer la chance d'appréhender la réalité selon ses propres termes.

Comme ils sont moins préoccupés d'eux-mêmes, ils investissent plus d'énergie psychique dans leur rapport à la vie. Les individus créatifs sont généralement autotéliques et c'est parce qu'ils disposent d'un surplus d'énergie psychique à investir dans des choses apparemment triviales qu'ils font des découvertes. (Csikszentmihalyi, 2005).

Si *apprendre* est rarement une partie de plaisir, *comprendre* peut être totalement jubilatoire : d'ailleurs tous ceux qui ont ressenti un jour ce violent sentiment savent qu'il l'a été encore plus fort, au moment où ils ont pu le partager avec d'autres, et qu'ils ont pu constater qu'ils étaient compris.

La réaction physiologique peut d'ailleurs être si forte, comme un long frisson qui part du bas du dos pour dresser les cheveux sur la tête, qu'au moment où ils le ressentent, ils ont l'impression d'être transporté, « comme sur un petit nuage », parfois ému aux larmes, et en même temps, paradoxalement, ils ont tout simplement le sentiment d'être (Csikszentmihalyi, 2004, 2005). C'est vraisemblablement ce qui fait du métier d'enseignant un des plus beaux métiers du monde, ou en tout cas, un des plus enthousiasmants pour ceux qui ont le bonheur de vivre régulièrement cet état psychologique optimal. Si les enseignants qui connaissent le *flow* sont souvent débordants d'activité, ne comptant jamais leurs heures, toujours prêts à innover ou s'impliquer dans un nouveau projet, c'est tout simplement parce qu'ils cherchent en permanence n'importe quelle occasion de recréer les conditions qui vont leur permettre de le ressentir à nouveau. Comme ils ont une meilleure santé émotionnelle (Amherdt, 2004), ils sont dans des dispositions qui les rendent souvent beaucoup plus créatifs que leurs collègues. Ils innovent parfois sans même s'en rendre compte, presque malgré eux. Selon Csikszentmihalyi (2006), l'engagement dans un processus créatif donne la sensation de vivre plus intensément, permet de ressentir un « sentiment de plénitude que nous attendons de la vie et qui nous est si peu souvent offert. Seuls la sexualité, les sports, la musique et l'extase religieuse [...] nous confèrent un sentiment aussi profond d'appartenance à un tout plus vaste que nous-mêmes » (Csikszentmihalyi, 2006). Selon Amherdt (2004), en s'appuyant sur les recherches faites sur le *flow*, le talent (Buckingham et Clifton, 2000) et la détresse psychologique (Brun, 2002), dans une population normale, nous devrions retrouver une distribution «20/60/20» concernant la qualité de la santé émotionnelle (c.f. tableau 1, p.214).

Même en partant de l'hypothèse que cette répartition y soit moins favorable que dans un monde « normal », compte tenu du nombre de professionnels employés, que ce soit dans l'administration centrale, dans les services déconcentrés ou dans tous les établissements scolaires et universitaires, qu'ils soient enseignants, personnels d'encadrement, personnels des bibliothèques, ingénieurs, administratifs, techniciens ou ouvriers de services, il y a vraisemblablement un vivier de plusieurs centaines de milliers d'épcuriens de la connaissance au sein du système éducatif. Ils représentent une énergie positive potentielle, un capital humain, que l'institution gagnerait à valoriser.

Dans les dix prochaines années, près de la moitié des enseignants et les deux tiers des personnels d'encadrement partiront en retraite. Si cela peut constituer une opportunité pour faciliter de nombreuses réformes, cela peut aussi mettre en péril l'institution. Toutes les administrations, toutes les entreprises seront confrontées à des problèmes de recrutement : risque de mobilité importante, notamment pour les personnels les plus compétents pour lesquels de nombreuses opportunités peuvent s'ouvrir (Heutte, 2003).

Tableau 1. Bilan de santé émotionnelle dans une population normale

A 20 %	B 60 %	C 20 %
Bonne santé émotionnelle	Partiellement en bonne santé émotionnelle	Mauvaise santé émotionnelle
Se développe de manière optimale	Partiellement en développement	Pas du tout en développement
Performants « Personnes clés »	Moyennement performants	Pas du tout performants

A : Les personnes autotéliques sur lesquelles toute organisation s'appuie, avant tout pour créer de la richesse (produits et services de qualité qui seront recherchés).

C : Les personnes qui souffrent. À titre d'exemple, ce sont ces personnes qui sont à l'origine de la plus grande partie des coûts liés aux absences globales dans une organisation.

B : Les personnes qui représentent la majorité; elles se situent entre les deux autres types.

Source : AMHERDT (2004)

En effet, quand l'atmosphère de travail d'une organisation se détériore, les premiers à partir sont les meilleurs employés, ceux qui n'ont jamais cessé de déployer leurs compétences et qui aiment se tenir à jour dans un domaine d'activité qui les passionne. Pour les meilleurs enseignants, il y aura notamment de plus en plus d'opportunités dans les organismes de formation d'adultes (puisque hors de l'Éducation nationale, la formation permanente est perçue comme étant stratégique). Resteront ceux qui se sont assoupis au travail et qui continueront de se désespérer de pouvoir capter l'intérêt d'un autre employeur potentiel (QUINTY, 2004). Comme de nombreuses organisations, l'Éducation nationale risque d'être très déstabilisée par cette forte diminution de son capital immatériel (humain et structurel). Identifier les personnels porteurs de connaissances critiques, et les valoriser, peut être un moyen de mieux former les futurs enseignants et de renouveler en interne la chaîne de management. Compte tenu de la période de turbulence qui s'annonce, de la concurrence directe avec les autres secteurs de l'économie, il apparaît clairement que la promotion interne permettra d'éviter la fuite des personnels les plus aptes pour des tâches de formation ou d'encadrement, tout en rendant les métiers de l'Éducation nationale plus attractifs, en mettant en évidence un potentiel d'évolution de carrière important (Heutte, 2003). Selon Alécian (2001), la qualité de service perçue n'est que le reflet de la qualité du management et de l'organisation interne : 80 % des causes de non-qualité sont imputables

à l'action de l'encadrement. Avec le renouvellement massif dans les dix années à venir des personnels d'encadrement, la marge de progression vers une amélioration du système est potentiellement importante, à condition de pouvoir procéder à des recrutements de qualité et de pouvoir conserver les éléments les meilleurs.

Selon la théorie sociale cognitive de Bandura (1986), l'apprentissage vicariant contribue fortement à renforcer le sentiment d'efficacité collective (Bandura, 2003). Pour Alinsky (1969, 1971) pour initier la capacitation collective, il est stratégique d'identifier, puis de s'appuyer sur des membres de la communauté (au besoin en les formant) qui ont capacité à construire une communauté autodirigée qui unifie, facilite et motive ses membres. Toute la difficulté est d'identifier et de promouvoir les "bons" candidats : les autotéliques semblent bien placés. Selon Amherdt (2004), comme ils sont en bonne santé émotionnelle, ils sont portés à « contaminer positivement » leur entourage en l'incitant à vivre aussi du *flow* dans leur travail : ils contribuent à réduire le chaos psychologique (ou entropie psychique) dans la conscience des gens qu'ils côtoient (Csiksentmihalyi, 2005). Les travailleurs d'expérience en bonne santé émotionnelle sont donc appelés à devenir des mentors et des coachs très recherchés et très appréciés (Amherdt, 2005), car dans un contexte d'apprentissage social en réseau de pairs et d'experts (Heutte, 2005), en alternance avec des épisodes autodidactiques (Cyrot, 2006), ils jouent un rôle essentiel dans la "métabolisation" de l'expérience en apprentissage (Carré, 2003) et leur présence favorise grandement l'efficacité collective des communautés (Heutte, Casteignau, 2006).

La réussite repose aussi en grande partie sur une meilleure professionnalisation des acteurs de la formation, de l'évaluation et de la gestion des ressources humaines : avoir des compétences académiques et/ou disciplinaires ne donne *a priori* aucune garantie intrinsèque de la maîtrise des compétences professionnelles de formateur, ou de personnel d'encadrement. Dans la perspective de la « masterisation » de la formation des enseignants, afin de pouvoir mettre en place, pour la formation initiale comme pour la formation permanente, des dispositifs et des services à la hauteur des attentes et des besoins, il va être certainement nécessaire, là aussi, d'identifier et de former des personnels ayant un haut niveau de qualification professionnelle, résolument ancrés dans la société cognitive, compétents dans le domaine du rapport au savoir et en matière de formation des adultes ; et surtout, en mesure de participer à la définition d'un métier plus attrayant, plus ouvert sur la création, l'imagination et l'innovation (Obin, 2003).

Bibliographie

ALÉCIAN S., FOUCHER D. (1996) *Guide du management dans le service public*. Les Éditions d'Organisation.

ALÉCIAN S. (2002) *Par-delà la conduite du changement : « Le rafting management »* - La lettre d'Innovence n° 15.

ALEM J. (2003) *La valeur de l'appréciation par simulation APS. pour prédire le succès initial en enseignement des candidats aux études en éducation*. Université Laval.

ALINSKY S. (1969) *Reveille for Radicals*. New York, Vintage.

ALINSKY S. (1971) *Rules for Radicals*. New York, Vintage.

AMHERDT C.-H. (2004) *Le mentorat virtuel au service de la gestion de la relève des cadres supérieurs*. Rapport de recherche auprès des organismes qui l'ont financé : Ressources

humaines et développement des compétences Canada et Emploi-Québec.

AMHERDT C.-H. (2005) *La santé émotionnelle au travail*. Paris, Demos.

AUTISSIER D., WACHEUX F. (2006) *Manager par le sens, Les clés de l'implication au travail*. Éditeur Eyrolles. Éditions d'Organisation.

BAQUIAST J.-P. (1998) *Propositions sur les apports d'Internet à la modernisation du fonctionnement de l'État*. Rapport d'orientation.

BALADIER L., GILLES B., JUTANT J.-M., SEPTOURS G., SIMON J. (2004) Table ronde « Recruter et gérer des cadres à l'Éducation nationale » - *Revue de l'Association Française des Administrateurs de l'Éducation* n° 2.

BANDURA A. (1986) *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

BANDURA A. (2002) « Growing primacy of human agency in adaptation and change in the electronic era » - *European Psychologist*, 7, pp. 1-16.

BANDURA A. (2003) *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris, De Boeck.

BERDOT P., BLANCHARD-LAVILLE C., BRONNER A. (2000) « Savoir mathématique et rapport au savoir des professeurs de mathématiques. Traumatismes en chaîne et résonances identitaires » in Mosconi N., et all. *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris, L'Harmattan.

BEILLEROT J. (2000) « Le rapport au savoir » in Mosconi N., Beillerot J., Blanchard-Laville C. (dir.) *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris, L'Harmattan.

BOEN (2006) *Socle commun de connaissances et de compétences*. Décret n° 2006-830 du 11-07-2006 JO du 12-07-2006 NOR: MENE0601554D RLR : 191-1 MEN - DGESCO A1-4.

BOEN (2007) *Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres*. Arrêté du 19-12-2006 JO du 28-12-2006 NOR : MENS0603181A RLR : 438-5 MEN - DGES C2-4.

BOTTIN Y. (2002) *Mission de réflexion sur le métier d'enseignant : Enseigner en école, un métier pour demain*. <http://www.education.gouv.fr/rapport/bottin.pdf>

BOTTIN Y., CHASSAING J.-P. (2006) *Rapport de jurys de concours – Concours de recrutement des inspecteurs de l'éducation nationale, session 2006*.

BOUCHARD P. (2007) *École cherche ministre*. Paris, ESF.

BOUCHET H. (2005) *La société de la connaissance dans le cadre de la stratégie de Lisbonne*. Avis et rapport du Conseil économique et social, présenté par H. Bouchet, le 26 octobre 2005.

BRONNER A (1997) *Études didactique des nombres réels, idécimalité et racine carrée*. Thèse de didactique des mathématiques. Grenoble, Univ. Joseph Fourier.

BRUN J.-P., BIRON C., MARTEL J., IVERS H. (2003) *Évaluation de la santé mentale au travail : une analyse des pratiques de gestion des ressources humaines*. IRSST. Rapport de recherche.

BRUNET L. et BOUDREAU R. (2001) « Empowerment et leadership des directions d'école : Un atout pour une politique de décentralisation » in *Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation*. - Éducation et Francophonie,

Volume XXIX, n° 2.

CANNAC Y. (2004) *La qualité des services publics*. Paris, La Documentation Française.

CARRÉ P. (dir.) (2001) *De la motivation à la formation*. Paris, L'Harmattan.

CARRÉ P. (2002) « L'apprenance : société cognitive et rapport au savoir » in 3^e séminaire sur l'individualisation, *Parcours personnalisés et individualisation des apprentissages*. Sèvres 30-31 mai 2002.

CARRÉ P. (2005) *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Paris, Dunod.

CARRÉ P. (2006) « Portée et limites de l'autoformation dans une culture de l'apprenance » 7^e colloque sur l'autoformation, Toulouse 18-20 mai 2006.

Centre canadien de gestion (CCG) (2000). *Réflexion sur l'organisation apprenante*.

CHASSARD Y., JEANBRAU C. (2002) *L'appréciation des enseignants du premier et du second degré : Diagnostic et propositions*.

Circulaire du 23 février 1989, relative au renouveau du service public. NOR: PRMX8910096C « mise en œuvre d'une politique de valorisation des ressources humaines ».

Circulaire du 3 juin 1998, relative à la préparation des programmes pluriannuels de modernisation des administrations NOR : PRMX9803015C.

COHENDET P., CRÉPLET F., DUPOUËT O. (2006) *La gestion des connaissances : Firmes et communautés de savoir*. Paris, Economica.

COLSON A. (2005) « La conduite du changement au sein du secteur public : une conduite pour l'action ». *Les Cahiers du Plan* n° 13.

CSIKSZENTMIHALYI M. (1990). *Flow : the psychology of optimal experience*. New York, Harper & Row .

CSIKSZENTMIHALYI M. (2004) *Vivre : la psychologie du bonheur*. Paris, Laffont.

CSIKSZENTMIHALYI M. (2005) *Mieux vivre en maîtrisant votre énergie psychique*. Paris, Laffont.

CSIKSZENTMIHALYI M. (2006) *La créativité. Psychologie de la découverte et de l'invention*. Paris, Laffont.

CYROT P. (2006) « (Rôles et formes des) relations sociales durant les épisodes autodidactiques » - 7^e colloque européen sur l'auto-formation, ENFA, Auzeville 18-20 mai 2006.

DARCOS X. (2007) *Rapport et propositions sur la situation morale et matérielle des professeurs en France*.

DASTÉ P. (1999) *Rapport sur les missions et les statuts des Inspecteurs d'Académie-Inspecteurs Pédagogiques Régionaux et des Inspecteurs de l'Éducation nationale*.

DÉRO M. (1996) « L'enseignement avec ordinateur » in Lieury A., *Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation*. Paris, Dunod.

DRUCKER PETER F (1959) *Landmarks of Tomorrow*. New York, Harper Colophon Books.

DUBREUIL B. (2003) *27 propositions pour une nouvelle professionnalité des IA-IPR*.

DUBOIS N. (1987) *La psychologie du contrôle - les croyances internes et externes*. Grenoble, Presses Univ. de Grenoble.

- DUPUIS (2004) « L'administration de l'éducation : quelles compétences ? » *Education et Francophonie* XXXII:, 2.
- DUSSAULT, VILLENEUVE, DEAUDELIN (2001) « L'échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale ». *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27, n° 1.
- FENOUILLET F. (2001) « Relation entre perception de compétence, sentiment d'auto-détermination et projet » in Carré P. (dir.) *De la motivation à la formation*. L'Harmattan.
- FENOUILLET F. (2003) *La motivation*. Paris, Dunod.
- FNEEQ (2002) *Santé et sécurité au travail*. Les grands dossiers de la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec.
- FOTINOS G. (2005b) *Le climat dans les écoles primaires*. Étude soutenue par la MGEN.
- FOTINOS G. (2005a) *Le climat dans les lycées et collèges*. Étude soutenue par la MGEN.
- FORAY D. (2000) *L'économie de la connaissance*. Paris, La Découverte, Collection Repères n° 302, septembre 2000.
- FREUD S., BREUER J. (1895) *Études sur l'Hystérie*. 4^e édition (trad. Anne Berman), Paris, PUF, 1956.
- GABEL M., JÉSU F., MANCIAUX M. (2000) *Bienveillances*. Paris, Fleurus.
- GALAND B., GILLET M.-P. (2004) « Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel » - *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n° 26, pp. 1-22.
- GAUBERT R. (2003). « Syndrome d'épuisement » - *Cahiers Pédagogiques* n° 412.
- DE GAUDEMAR J.-P. (1998) *Pour la formation continue du XXI^e siècle : le rôle possible de l'Éducation nationale dans la formation tout au long de la vie*.
- GELINAS A. et FORTIN R. (1996) « La gestion du perfectionnement des enseignants : formation-recherche auprès des directeurs d'établissements scolaires au Québec » in Bonami M. et Garant M. (1996) *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement* pp. 115-145. Bruxelles, de Boeck.
- GUILLEBAUD J.-C. (1995) *La trahison des Lumières : enquête sur le désarroi contemporain*. Paris, Seuil.
- Haut conseil de l'éducation (2007) *Bilan des résultats de l'École - L'école primaire*.
- Haut comité pour l'évaluation de l'école (2003) *L'évaluation des enseignants des premier et second degrés*.
- HEUDE G. et BEAUJARD C. (2007) *Les salariés face aux nouvelles exigences du travail*. Étude TNS Sofres, pour le réseau ANACT (agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail), mai 2007.
- HEUTTE J. (1998) « L'Hypernaute : penser différemment les Technologies Éducatives de Communication ». *La revue des Administrateurs de l'Éducation Nationale*.
- HEUTTE J. (2003) *Institutionnaliser le management de la connaissance via des communautés virtuelles pour valoriser la richesse humaine des enseignants*. DESS université de Limoges.

HEUTTE J. (2005) « Statut de la connaissance dans les organisations apprenantes : tentative de description d'un écosystème favorable au développement l'espèce Homo sapiens retiolus » - in journée d'étude, *Organisation des Connaissances*. Paris, Université Paris 8, janvier 2005.

HEUTTE J. et CASTEIGNAU G. (2006) « L'apprentissage en autonomie dans la société du savoir. Le campus virtuel des TIC de l'université de Limoges : un écosystème idéal pour l'étude ethnographique de l'Homo Sapiens retiolus » - 7^e colloque européen sur l'auto-formation, ENFA, Auzeville, 18-20 mai 2006.

HOREINSTEIN J.M. (2005) *La qualité de vie au travail des enseignants*. Étude soutenue par la MGEN.

ISAMBERT-JAMATI V. (1985) *Les primaires, ces incapables prétentieux*. Revue Française de Pédagogie n° 73.

LEINONEN T. (2003) La technologie au service de l'apprentissage coopératif et de la construction du savoir European Schoolnet.

LEINONEN T., RYYMINE. (2003) *Fle3-ohjelmisto tutkimalla oppivan yhteisön toimintamallissa (Fle3-software in activity system of inquiry learning community)*. Proceedings of the Finnish Conference on Activity Theory and Sociocultural Research. December 1-2, Kauniainen, Finland.

LEPETIT P., PECKER A., BARDY A.-M. (2006) *La contribution des nouvelles technologies à la modernisation du système éducatif*. Audit de modernisation, MINEFI.

MALLEIN P. et TOUSSAINT Y. (1994) *L'intégration sociale des TIC : une sociologie des usages*. Technologie de l'information et de la société.

MALLEIN P. (coord.) (1995) « Les technologies information et communication et leur mise en usage » - in *Actes du Séminaire CAUTIC (Conception Assistée pour l'Usage des Technologies en Information et Communication)*. Grenoble.

OCDE (2005) *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*.

OMS (1997) *Les écoles promotrices de santé : un investissement pour l'éducation, la santé et la démocratie*. Rapport de l'Organisation mondiale de la santé (OMS), Europe.

PAIR C. (1998) *Rénovation du service public de l'Éducation nationale : responsabilité et démocratie*.

PAUCHANT T.C., CHENNOUFI M. (2003) « Gestion des crises et apprentissage : le courage d'un dialogue éthique » - *Management et conjoncture sociale*, 617, pp. 65-72.

PIELSTICK C. D. (2000) « Formal vs. Informal Leading : A Comparative Analysis » - *The Journal of Leadership Studies*, 7(3).

POULAIN L., RIPOCHE G. (2002) *État de l'art sur les collectifs humains médiés*. CNRS-LIMSI.

QUINTY M. (2004) *Le bonheur au travail, une responsabilité partagée*. Le guide de l'emploi, éditeur S.E.N.C.

RINAUDO J.L. (2000) « Alice : rapport à l'informatique et rapport au savoir » - in Mosconi N., Beillerot J., Blanchard-Laville C. (dir.) *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris, L'Harmattan.

SELIGMAN M. E. P. (1998) *Positive Psychology Network Concept Paper*. En ligne sur le site du Positive Psychology Center, University of Pennsylvania.
<http://www.ppc.sas.upenn.edu/ppgrant.htm>

SELIGMAN M. E. P., CSIKSZENTMIHALYI M. (2000) « Positive Psychology : An Introduction » *American Psychologist*, 55, pp. 5-14.

SIRINELLI J.-F. (2007) *Les vingt décisives : Le passé proche de notre avenir (1965-1985)*. Paris, Fayard.

SNUipp (2003) *Le "burnout" des enseignants, ou le syndrome d'épuisement professionnel* - Syndicat National Unitaire des Instituteurs, Professeurs des écoles et Pegc (SNUipp). Congrès d'étude des 7 et 8 avril.

SEPTOURS G., GAUTHIER R.-F. (2003) *La formation initiale et continue des maîtres*.

SDTICE (2006) *TIC et éducation - Enjeux et Objectifs - Bilan 2005 et perspectives 2006*.

SDTICE (2007) Délégation aux usages de l'internet et sous-direction des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation - *Rapport d'activité 2006 et perspectives 2007*.

THÉVENET S., DORIATH B. (2007) *Rapport de jurys de concours – Concours de recrutement des inspecteurs de l'éducation nationale, session 2007*.

TROCMÉ-FABRE H. (1999) *Réinventer le métier d'apprendre*. Paris, Éditions d'Organisation.

TRUCHOT D. (2004) « Le burn-out : qu'en savons-nous aujourd'hui ? Une revue critique des recherches actuelles » - Congrès international *Hommes et organisations : la santé au cœur des enjeux de l'entreprise*. Nancy, Metz, Mondorfles-Bains, 22, 23, 24 novembre 2004.