

LE LEADERSHIP PÉDAGOGIQUE - CE QUE C'EST ET POURQUOI C'EST IMPORTANT

Blog par Kris Stutchbury, avec Clare Woodward, John Phiri, Francis Sampa, Olivier Biard et Lore Gallastegi et publié en anglais par UKFIET (<https://www.ukfiет.org/2023/instructional-leadership-what-it-is-and-why-it-matters/>)

Adapté en français par Michèle Deane et Geneviève Puiségur-Pouchin

Joseph est le nouveau directeur d'une école primaire rurale dans le centre de la Zambie. Il doit faire face à de nombreux défis. L'école a récemment été raccordée au réseau d'eau mais n'a pas l'électricité. Au cours de ses premières semaines dans son nouveau poste, il a reçu la visite de Martha, l'officier des normes éducatives du district ; elle a souligné le fait que l'an dernier, les résultats des examens étaient très mauvais. Elle a expliqué à Joseph que le problème était qu'alors même que les enseignant.e.s de son établissement devraient améliorer leur enseignement, elles/ils ne participaient pas aux réunions régulières des groupes d'enseignant.e.s, qui faisaient pourtant partie de leurs obligations contractuelles. Les nouveaux programmes qui demandent des approches plus centrées sur l'apprenant.e et qui mettent l'accent sur les compétences et les valeurs, en plus des connaissances, ne sont pas mis en œuvre. Joseph sent une forte pression de toutes parts : comment peut-il être un leader de l'enseignement et de l'apprentissage alors que sa vie est dominée par les problèmes pratiques découlant de la médiocrité des Infrastructures ?

Dans son ancienne école, Joseph avait participé à un projet (Zambian Education School-based Training ou ZEST) qui visait à améliorer le développement professionnel continu régulier au sein de l'établissement (DPCRASE). Grâce aux ressources fournies, aux activités bénéficiant de soutien-accompagnement, Joseph avait compris ce qu'« être davantage centré sur l'apprenant.e » signifiait.

Il existe de nombreuses définitions dont beaucoup portent essentiellement sur l'apprenant.e. Mais les enseignant.e.s de son établissement avaient trouvé problématique l'idée que « les apprenant.e.s prennent la responsabilité de leur propre apprentissage » ou « les apprenant.e.s ont plus d'autonomie ». Qu'est-ce qu'elles et eux, en tant qu'enseignant.e.s, devaient réellement faire et comment le faire ?

Le programme DPCRASE amélioré ([OpenLearn Create : Active teaching and learning for Africa : ZEST](#))¹ est basé sur un ensemble de « critères minimaux » pour une leçon centrée sur l'apprenant.e (adapté de Schweisfurth, 2013, p146²).

Ces critères sont les suivants :

- Les leçons sont engageantes et motivent les élèves à apprendre.
- Les relations dans la classe sont fondées sur le respect mutuel.
- L'apprentissage pose des défis aux élèves et s'appuie sur les connaissances existantes pour faire le pont vers de nouvelles connaissances.
- Le dialogue est un outil de l'enseignement et de l'apprentissage.
- Le programme est adapté à la vie des élèves et valorise un éventail de compétences, notamment la pensée critique et la créativité.
- L'évaluation teste un éventail de compétences et ne se limite pas à la mémorisation et restitution des connaissances.

Ces critères reposent sur un ensemble de valeurs et de convictions concernant les apprenant.e.s et l'apprentissage, notamment la conviction qu'avec le soutien adéquat, tou.te.s les apprenant.e.s peuvent apprendre et qu'elles/ils ne sont pas des vases vides attendant d'être remplis. Tou.te.s apportent en classe des centres d'intérêt, des expériences et des capacités qui doivent être développés. Grâce à ZEST, les enseignant.e.s ont constaté que, par exemple, en posant des questions plus ouvertes, en donnant aux élèves le temps de réfléchir ou de discuter en binômes, en circulant dans la salle pendant ce temps de réflexion, de nouvelles réponses se trouvaient facilitées. Au fil du temps, cette approche ainsi que d'autres qui, elles aussi, favorisent le dialogue, ont modifié leur attitude envers leurs élèves.

Parce qu'un lien est établi entre l'environnement immédiat de l'établissement et l'apprentissage, les enfants sont plus disposé.e.s et plus aptes à partager leurs propres expériences. Beaucoup d'enseignant.e.s ont fait remarquer que des enfants qu'ils avaient jugé.e.s « lent.e.s » ou « timides » pouvaient contribuer plus qu'elles/ils ne pensaient. Cette prise de conscience a stimulé de nouveaux changements dans la pratique, une planification plus détaillée et davantage d'échanges dans la salle des professeurs sur l'enseignement et l'apprentissage. En travaillant dans le cadre du programme ZEST, Joseph en

¹ OpenLearn Create : Active teaching and learning for Africa : ZEST

<https://www.open.edu/openlearncreate/course/index.php?categoryid=450>

² Schweisfurth, M. (2013). *Learner-centred education in international perspective: Whose pedagogy for whose development* L'éducation centrée sur l'apprenant.e dans une perspective internationale : La pédagogie de qui pour le développement de qui ? Routledge.

est venu à mieux apprécier les enseignant.e.s de son établissement - tout comme elles et eux en étaient venu.e.s à apprécier leurs élèves. Il en est venu à comprendre que ses collègues-enseignant.e.s avaient besoin de soutien pour développer leurs compétences de manière à être en mesure d'enseigner les nouveaux programmes. C'est pourquoi il avait été si perturbé par le point de vue de Martha, selon laquelle les enseignant.e.s étaient responsables des mauvais résultats aux examens.

L'expérience de Joseph met en lumière un problème commun à tous les systèmes éducatifs caractérisés par un fort contrôle de la part du centre ; nombre de spécialistes du développement international se sont penché.e.s sur cette question. Ce pilotage centralisé se manifeste par des directives qui souvent ne tiennent pas compte des conditions locales et par un suivi qui n'est pas accompagné d'un soutien constructif. Les attitudes et les croyances que l'on attend de la part des enseignant.e.s ne sont pas toujours incarnées par celles et ceux dont le rôle est de les soutenir : on s'attache à leur dire ce qu'il faut faire, plutôt qu'à les aider à le faire.

Les « critères minimaux » se montrent utiles à cet égard. Nous suggérons qu'ils peuvent être réécrits pour les enseignant.e.s et qu'un leadership pédagogique efficace devrait :

- fournir un accès à un développement professionnel continu qui soit attrayant pour les enseignant.e.s et les motive à se concentrer sur leur enseignement.
- être mené dans un environnement de respect mutuel.
- reconnaître l'expertise existante des enseignant.e.s et les inciter à améliorer leurs compétences.
- offrir des possibilités de dialogue et de collaboration.
- être attentif au contexte et aux besoins des enseignant.e.s dans leur établissement.
- reconnaître un large éventail de réalisations différentes.

Ces critères sont sous-tendus par un ensemble de valeurs et de convictions concernant les enseignant.e.s, fondées sur le respect de leurs connaissances, de leurs savoirs et de leur expérience, et reconnaissent la complexité de l'enseignement. Ils servent de guide à celles et ceux qui ont la responsabilité de soutenir les établissements et les enseignant.e.s. Ils modélisent les attitudes et les valeurs attendues des enseignant.e.s à l'égard des apprenant.e.s, offrant ainsi plus de cohérence et d'homogénéité dans l'ensemble du système.

Cette conception du leadership pédagogique est au cœur de ZEST et modifie la manière dont les chef.fe.s d'établissements et les responsables de

district travaillent avec les enseignant.e.s et les établissements. Les chef.fe.s d'établissements actifs/actives délèguent l'organisation du DPCRASE amélioré au coordinateur ou coordinatrice du DPCRASE de l'établissement, ce qui leur permet de se concentrer sur les questions pratiques. Joseph, cependant, était conscient qu'il n'avait aucune expérience des approches d'enseignement actif que l'on demandait aux enseignant.e.s de son établissement de mettre en œuvre. Il s'est donc assuré d'assister lui-même aux réunions de formation et a cherché à apprendre en même temps que ses collègues-enseignant.e.s. Une autre dimension du leadership pédagogique est, peut-être, l'humilité - la propension à reconnaître l'apprentissage nécessaire et à apprendre à connaître les ressources utilisées par les enseignant.e.s.