

RECHERCHE **et** FORMATION

pour les professions de l'éducation

Innovation et réseaux sociaux

DÉPARTEMENT "POLITIQUES, PRATIQUES ET ACTEURS DE L'ÉDUCATION",
Unité "Les professions de l'éducation et de la formation"

DIRECTRICE DE LA PUBLICATION : Anne-Marie PERRIN-NAFFAKH, Directrice de l'INRP

ÉQUIPE RÉDACTIONNELLE

R. BOURDONCLE : Rédacteur en chef. Professeur, Lille III

D. N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction, INRP

S. BAILLAUQUÈS : rubrique *Études et recherches*. Maître de conférences, Université de Rennes II

A. BON : rubrique *IUFM-Actualités*. Chargé de mission, INRP

R. BOURDONCLE : rubrique *Lectures*. Professeur, Université de Lille III

É. BURGUIÈRE : rubrique *Actualités*. Maître de conférences, INRP

A. GONNIN-BOLO : rubrique *Entretien*. Maître de conférences, IUFM de Nantes.

F. JACQUET-FRANCILLON : rubrique *Autour des mots*. Maître de conférences, INRP

J. LÉBEAUME : rubrique *Études et recherches*. Professeur, ENS Cachan

N. MOSCONI : rubrique *Études et recherches*. Professeur, Université de Paris X

R. SIROTA : rubrique *Études et recherches*. Professeur des Universités, INRP

M. TOURNIER : rubrique *Actualités*. Chercheur, INRP

COMITÉ DE RÉDACTION

M. ALTET : Professeur, Université de Nantes

J.-M. BARBIER : Professeur au CNAM, Centre de recherche sur les formations (Paris)

J. BERBAUM : Professeur, Université des sciences sociales de Grenoble

G. BERGER : Professeur, Université de Paris VIII

A. BOUVIER : Directeur de l'IUFM de Lyon

M.-L. CHAIX : Professeur, ENESAD-Dijon

A.-M. CHARTIER : Maître de conférences, INRP

L. DEMAÏLLY : Professeur, Université de Lille I

M. DEVELAY : Professeur, Université de Lyon II

R. FENEYROU : Professeur, IUFM Nord-Pas-de-Calais

J. GUGLIELMI : Professeur émérite, Université de Caen

W. HORNER : Professeur, Université de Leipzig (Allemagne)

M. HUBERMAN : Professeur, à l'ISPPF, Lausanne (Suisse)

G. DE LANDSHEERE : Professeur émérite, Université de Liège (Belgique)

L. LEGRAND : Professeur émérite, Université de Strasbourg

N. LESELBAUM : Maître de conférences, Université de Paris X

C. LESSARD : Professeur, Université de Montréal (Canada)

L. MARMOZ : Professeur, Université de Caen

M. METOUDI : Professeur, IUFM de Paris

A. NOVOÁ : Professeur, Université de Lisbonne (Portugal)

L. PAQUAY : Professeur, Université catholique de Louvain (Belgique)

A. DE PERETTI : Directeur de programme honoraire, INRP

S. STECH : Professeur, Université Charles de Prague (Tchécoslovaquie)

W. TULASIEWICZ : Université de Cambridge (Royaume-Uni)

F. VANISCOTTE : Chargé de mission Europe, INRP

J. WEISS : Directeur de l'IRD, Neuchâtel (Suisse)

D. ZAY : Professeur, Université de Lille III

RECHERCHE *et* FORMATION

pour les professions de l'éducation

Innovation et réseaux sociaux

INRP

**INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**

Département "Politiques, pratiques
et acteurs de l'éducation"

RECHERCHE ET FORMATION
TROIS NUMÉROS PAR AN

NUMÉROS À VENIR

THÈMES RETENUS

- N° 35 - FORMES ET DISPOSITIFS DE LA PROFESSIONNALISATION
- N° 36 - LE MODÈLE DU PRATICIEN RÉFLEXIF
- N° 37 - LES EMPLOIS-JEUNES, LEURS PRATIQUES
ET LEUR PROFESSIONNALISATION

Vous pouvez proposer des articles dans Recherche et Formation. Ceux-ci ne pourront dépasser 10 pages (35 000 signes). Veuillez joindre 3 exemplaires, une disquette et un résumé de 10 lignes en français et si possible en anglais. Les faire parvenir à Recherche et Formation, à l'attention de Raymond Bourdoncle, INRP, 29, rue d'Ulm, 75230 PARIS cedex 05.

Pour tous renseignements complémentaires : 01 46 34 91 40

Vous pouvez consulter les sommaires et les résumés de la revue sur le site Internet de l'INRP : www.inrp.fr

REVUE ÉDITÉE PAR L'INRP

INRP - Paris
29, rue d'Ulm
75230 Paris Cedex 05

INRP - Lyon
Centre Léon Blum
Place du Pentacle - BP 17
69195 Saint-Fons Cedex

INRP - Rouen
39, rue de la Croix-Vaubois
76130 Mont-Saint-Aignan

SOMMAIRE N° 34

INNOVATION ET RÉSEAUX SOCIAUX

(Françoise Cros, rédactrice en chef invitée)

ÉDITORIAL 5

ARTICLES

1. L'INNOVATION COMME MISE EN RÉSEAU

Jean FLEURY, Gérard GUINGAND, Robert LHOMME : Réseau et innovation :
une perception dynamique du processus de la diffusion des innovations
dans les établissements scolaires 11

Françoise CROS : La mise en réseau européen des innovations :
un exemple, l'Observatoire européen des innovations en éducation
et en formation 29

2. INNOVATION ET IMAGINAIRE

Anne-Marie CHARTIER : Réussite, échec et ambivalence de l'innovation
pédagogique : le cas de l'enseignement de la lecture 41

Jean-Guy CAUMEIL : De l'usage social de la notion d'innovation
à une approche compréhensive de l'action 57

3. ANALYSES ET POINTS DE VUE D'ACTEURS

Jacky BEILLEROT : Innovation et illusion ? L'innovation, emblème
des Biennales de l'éducation et de la formation 69

Jean-Pierre Picard : Les mouvements pédagogiques et les réseaux :
un point de vue des points de vue 77

ENTRETIEN avec Monica GATHER THURLER par Françoise CROS : Le réseau
comme outil d'apprentissage organisationnel : l'expérience de la
rénovation de l'enseignement primaire au Canton de Genève 83

*

* *

Ludovic MORGE : Former les enseignants à interagir avec les élèves
en classe de sciences 101

André ZEITLER : Apprendre à enseigner par une formation en alternance :
le cas des étudiants-éducateurs sportifs en voile 113

LECTURES

1. NOTES CRITIQUES	137
AUGUSTIN J.-P., GILLET J.-C. – L'animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux (<i>Gérard Szarzynski</i>)	
GEAY B. – Profession : Instituteurs. Mémoire politique et action syndicale (<i>André D. Robert</i>)	
LEBEAUME J. – L'éducation technologique (<i>Annette Gonnin-Bolo</i>)	
NÓVOA A. – Histoire & comparaison (Essais sur l'Éducation) (<i>Raymond Bourdoncle</i>)	
TARDIF M., LESSARD C. – Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels (<i>Anne Barrère</i>)	
BOURGEOIS E., NIZET J. – Apprentissage et formation des adultes (<i>Pierre-Marie Mesnier</i>)	
BOURGEOIS E., NIZET J. et al. – Regards croisés sur l'expérience de formation (<i>Pierre-Marie Mesnier</i>)	
2. NOUS AVONS REÇU	154

ACTUALITÉS

1. RENCONTRES ET COLLOQUES	155
– Professionnalisation des futurs cadres de l'entreprise (<i>Bernard Fraysse</i>)	
– La formation pédagogique des enseignants du supérieur (<i>Philippe Parmentier</i>)	
– L'éducation au risque : santé, sécurité, environnement (<i>Daniel Motta</i>)	
2. PROCHAÎNE RENCONTRE	167
– Les interactions entre formation et évaluation les 11, 12, 13 janvier 2001 à Aix-en-Provence	
3. PROPOSITION DE CONTRIBUTION	168
– Expériences de la nature et de la technique du 19 au 23 mars 2001 à Chamonix	
4. APPEL À COMMUNICATION DE L'AECSE	168
– Actualité de la recherche en éducation et formation du 5 au 8 septembre 2001 à Lille	



ÉDITORIAL

On pourrait penser que présenter actuellement un numéro sur les réseaux serait céder à la mode qui fait des réseaux la solution miracle à tous les maux de notre société. Il suffirait de se mettre en réseau pour résoudre tous les problèmes de communication interpersonnelle et pour dénouer les conflits.

Durant l'été 1998, l'Institut national de recherche pédagogique et le Bureau de valorisation des innovations du ministère de l'Éducation nationale avaient réfléchi, au sein d'une université d'été organisée par eux deux, à la force et à la pertinence des réseaux de savoirs et de personnes, pour favoriser l'innovation et pour en comprendre les mécanismes.

C'est dans cette ligne de réflexion que s'inscrit ce second numéro sur l'innovation faisant suite à un numéro précédent de la revue (le numéro 31), plus ancré sur le rôle formateur que peut jouer l'innovation en tant que remise en cause des modèles et des routines, et construction de nouveaux savoirs professionnels.

Les innovations naissent rarement d'un enseignant ou d'un formateur, solitaire, isolé du contexte : elles s'inscrivent dans un milieu qui réagit et elles tissent des liens qui leur permettent une existence plus stable et plus acceptée. Mais quels types de liens s'instaurent ? Quelles en sont les modalités ? Quels en sont à la fois les difficultés et les dangers ? Ce numéro tente d'illustrer ces différentes orientations et d'éclairer le sens et la compréhension du réseau en tant qu'outil et que principe social.

Pourquoi s'attarde-t-on sur les réseaux présentement ? Quels en sont les présupposés ? Qu'en attend-on ? Les discours sur l'éducation et la formation sont consommateurs de mots qui, successivement sont rejetés quand ils ont servi pour décrire une réalité devenue décevante, quand ils ont perdu de leur ambiguïté et de leur polysémie. Les articles figurant dans ce numéro prétendent faire passer ce concept (ou cette notion pour les puristes) de son aspect philosophique et mystique à un aspect plus opératoire.

Nous ne sommes cependant pas à court de définitions du mot « réseau », comme pour le mot « innovation » où nous évoquions dans le numéro antérieur portant sur l'innovation que nous avons rencontré jusqu'à trois cents définitions françaises et

étrangères. Nous nous calerons pour l'instant sur la définition rapportée dans l'ouvrage de Richard Étienne, citant Ruth Khon, dans son article sur la notion de réseau tiré de l'ouvrage de Bernard Charlot (éditeur) intitulé *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux* (Paris, Armand Colin, 1994, p. 108) : « À propos des réseaux sociaux apparaissent aujourd'hui deux types d'énoncés, provenant de lieux d'énonciation différents. Le terme figure dans le langage politique et administratif actuel parmi les outils indispensables à l'efficacité des politiques publiques. C'est le "réseau d'aides spécialisées" à l'école élémentaire, la nouvelle matrice du "sur mesure et travail en réseau" de l'intervention sociale, les "commissions départementales interservices" du développement social urbain. Le réseau y est associé la plupart du temps avec le "contrat", la "mobilisation", l'"évaluation", le "partenariat". En contraste, les discours à propos des réseaux informels proviennent majoritairement de deux origines. Soit de professionnels et militants promoteurs de ce type de solution aux problèmes qu'ils rencontrent, le réseau étant associé chez eux aux finalités de la (re)constitution du "lien social" de la "solidarité". Soit de chercheurs en sciences sociales s'intéressant aux interactions entre acteurs sociaux. »

En quoi les réseaux peuvent-ils aider l'innovation ? Que recouvrent-ils qui puisse installer les innovations au sein du système de formation et responsabiliser l'ensemble des acteurs ?

Sept idées peuvent être mises en avant :

1. Il est inutile de rappeler que la société actuelle est plus une société d'individus, égaux en droit et qui souhaitent avoir prise sur leur destin. La base collective est la démocratie, à travers une forme de sociabilité où « l'un » n'est plus gommé au profit d'un collectif aveugle. Les personnes sont donc des têtes de réseaux à elles toutes. Mais cela a un revers de médaille, l'individu devient responsable de son destin et porte en lui le fardeau de ses succès. « La précarité de la création solitaire, explique Zygmunt Bauman (1), incite les créateurs à chercher des crochets auxquels ils peuvent ensemble suspendre leurs peurs et leurs angoisses individuelles et accomplir des rites d'exorcisme en compagnie d'individus tout aussi effrayés et anxieux ». Les réseaux pourraient en être la concrétisation à l'échelle transterritoire.

2. Le collectif social est donc repensé à partir de l'individualisme, c'est-à-dire qu'il se met en place en concertation, dans la création ou la construction d'un bien commun, dans une sorte de communauté d'intérêt éphémère et à entretenir de façon quasi permanente. Nous le voyons bien à travers le développement exponentiel du nombre des associations loi 1901.

1 - Bauman Z., *Le coût humain de la mondialisation*, Paris, Hachette, 1999, p. 72

3. Des principes précédents découle la demande de moins d'institution centrale ou centralisée. Il y a reconfiguration des responsabilités ; du schéma vertical et pyramidal nous assistons au passage à une image horizontale. Les individus, plus mobiles socialement, sollicitent différemment leurs pouvoirs.

4. Un effet de modernité s'installe, ne serait-ce qu'à travers ce qu'on appelle « la toile », le réseau informatique ou le web. Tout le monde peut contacter tout le monde à n'importe quel moment de la journée (et de la nuit) pour dire ce qu'il souhaite, même dans la plus grande banalité. Et, dans les secondes qui suivent, le correspondant, même s'il se trouve de l'autre côté de la planète, peut lui répondre. Il y a abolition du temps et de la distance. Le réseau est l'instantané et la rapidité : on peut donc faire plus de choses et être plus efficace en utilisant une énergie moindre.

5. Au-delà de l'interactivité même, le réseau contient l'idée de réciprocité : non seulement nous sommes égaux mais nous nous situons sur une échelle identique de complexité. Il n'y a pas d'un côté le chef et de l'autre des subalternes. On a besoin de tous et de chacun.

6. La créativité est le substrat du réseau car elle empêche l'entropie : chacun peut faire partie du réseau à condition d'y avoir été introduit et accepté. Les frontières du réseau ne sont pas closes mais elles ne sont pas non plus totalement ouvertes. Celui qui pénètre dans un réseau n'en connaît pas le langage interne. Pour autant, le réseau lui est utile dans la mesure où, lui aussi, il apporte quelque chose et où il récupère autre chose, dans une sorte de dialectique du don et du contre-don.

7. Enfin, le réseau donne une vision locale des situations plus en prise avec des modifications concrètes. Le réseau va même jusqu'à confondre la sphère privée et la sphère publique. Il est une manière de se protéger contre le libéralisme total, contre la peur du chaos. Il est à la fois liquide et solide (par exemple, l'image du réseau sanguin qui est fait de sang qui circule, liquide, fluide et de veines qui canalisent ce flux).

Il est également intéressant de voir que l'utilisation du mot réseau en sciences sociales est contemporaine de celle de partenariat ou de contrat comme l'a écrit R. Khon, dans une nouvelle conception du lien social.

Le mot réseau a cependant beaucoup bougé dans son acception. Jean-Marc Offner, directeur du Groupement de recherche sur les réseaux, créé en 1998, propose quatre conceptions successives et simultanées du réseau :

1. Au début du XIX^e siècle avec le saint-simonisme, véritable vision humaniste et universelle de la société, dans une sorte d'utopie fraternelle où chaque société s'appuierait sur des structures en réseaux.

2. La fin du XIX^e siècle avec l'idée de téléphone et d'électricité, basée sur la notion de service public.
3. Le XX^e siècle, où l'idée de vitesse modifie le rapport à l'espace ou au temps et fait apparaître le réseau comme mode explicatif et applicable des échanges sociaux.
4. Actuellement, où le réseau serait vu comme un outil de coordination et de transaction entre l'économie de marché et l'État. Les réseaux peuvent d'ailleurs être des réseaux de protection et d'avantages. Par exemple, les grands corps de l'État existant comme des processus d'influence et d'alliances conclues.

Cet aperçu des conceptions du réseau peut sembler brouiller la compréhension du lecteur par rapport à l'innovation en éducation et en formation. Cependant, on voit poindre un paradigme intéressant de recomposition du corps social et, surtout, des relations entre individus. Il y a un intérêt heuristique évident pour la compréhension de la mise en œuvre des innovations en formation et pour leur transfert.

Voyons donc du côté de l'éducation et de la formation en quoi la notion de réseau peut renouveler les réflexions.

Ce n'est qu'en 1999, donc très récemment, que le mot réseau a pénétré les textes officiels de l'éducation nationale. La circulaire n° 90-082 du 9 avril 1999 parle de la mise en place des « réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté ». Il s'agit d'une mise en cohérence et en relation pour un objectif commun de compétences et de connaissances complémentaires. Des instituteurs, des psychologues, des orthophonistes, des rééducateurs s'accordent pour remettre en piste des élèves qui éprouvent des difficultés passagères et nécessitent des traitements plus spécialisés ou plus pointus. Cet exemple montre bien que chaque spécialiste a des compétences différentes mais non hiérarchisées : ce n'est qu'en mettant en commun que l'on aboutira au résultat escompté. Puis nous avons vu apparaître les réseaux d'éducation prioritaire, avec toujours le même principe : des regroupements de compétences complémentaires, d'institutions différentes pour des objectifs communs : la réussite des élèves dans des zones sensibles.

8

À la lumière de ces exemples, en quoi le réseau peut-il favoriser l'innovation ?

Six raisons au moins peuvent montrer la pertinence aussi bien en matière de compréhension de l'innovation qu'en matière de développement de cette dernière.

1. Le réseau permet de décloisonner dans une sorte de transgression des territoires institutionnels. L'école n'est plus close et le réseau autorise des prises de contact inter écoles mais aussi à l'extérieur du système scolaire (avec des municipalités, des associations, des entreprises, etc.).
2. Le réseau conduit à construire des compétences collectives, ce qu'on appelle des réseaux de compétences où les personnes ayant des préoccupations ou des interrogations communes peuvent se retrouver indépendamment de la distance.

3. Le réseau crée de la coordination, de la coopération et de la régulation plutôt qu'une institution nouvelle. C'est le partage des responsabilités (la fameuse « *accountability* » anglo-saxonne où tout travailleur a à rendre des comptes sur son travail).

4. Le réseau facilite la formation. Les formateurs passent du statut de décideur ou d'imposition à celui d'accompagnateur, comme ressource et référent.

5. Le réseau, de par sa souplesse, permet de gérer l'incertitude tout en laissant du mou pour de nouvelles orientations à travers l'action collective choisie. Il concerne ce que les Anglo-saxons appellent « *l'empowerment* », c'est-à-dire la maîtrise sur ses propres œuvres jugées *a posteriori*.

6. Le réseau conduit à une sociabilité originale dans un maillage d'individus qui se définissent des règles, sans le faire par rapport à des règles extérieures à leur action. Il y a plus ou moins de la clandestinité.

Vous trouverez sans doute dans ces six raisons de s'intéresser au réseau par rapport à l'innovation, une apologie du réseau. Il est vrai que ce dernier semble plus en accord avec la mise en place d'innovations en formation, toujours transgressives et qu'il semble performant pour aider au transfert des innovations. Ce sera au lecteur d'en juger.

La série d'articles proposée dans ce numéro illustre les apports de la mise en réseau et de cette notion comme élément explicatif du développement des innovations.

Signalons que la rubrique « Autour des mots » ne figure pas dans ce numéro pour la simple raison que le numéro antérieur, le n° 31, avait fait une large place au travail sur le mot « innovation » et qu'il paraissait inutile d'y revenir.

9

Ce numéro se présente en trois parties :

La première argumente sur le fait qu'il ne peut y avoir d'innovation s'il n'y a pas de mise en réseau, même si cela n'est pas toujours facile. Elle contient deux contributions :

- Celle de Jean Fleury, Gérard Guingand et Robert Lhomme, qui insiste sur la force du réseau lors de la mise en œuvre et l'installation des innovations, qu'elles soient institutionnelles ou spontanées. Les auteurs soulignent la pertinence de la mise en réseau comme instrument de transfert des innovations pédagogiques.
- Celle de Françoise Cros qui aborde les problèmes de la création d'un réseau européen des innovations en éducation et en formation. Elle tente de dégager les conditions minimales pour qu'un tel réseau existe.

La seconde partie montre que l'innovation telle qu'elle se déploie à l'heure actuelle dans le tissu éducatif et de formation, est fragile. Elle s'appuie sur la ténacité collective d'une poignée de militants ou de personnes convaincues du bien de ce qu'elles implantent et sur l'imaginaire collectif. Deux contributions illustrent cet aspect :

- Celle d'Anne-Marie Chartier qui relate une innovation d'ampleur, celle de l'apprentissage de la lecture, dans sa mise en œuvre, dans ses enjeux sociaux et intellectuels, à travers des réussites, des échecs, des ambivalences.
- Celle de Jean-Guy Caumeil qui insiste sur le fait que l'innovation en formation tient plus aux personnes qu'aux moyens utilisés, et dans le tissage des ingrédients sociaux et matériels.

La troisième partie contient deux contributions sous forme de points de vue réactifs face aux enjeux posés par l'innovation actuellement :

- Celle de Jacky Beillerot, témoignage de militant, responsable des Biennales de l'éducation et de la formation, qui relate ici les intentions sous-jacentes qui ont conduit à mettre les Biennales sous l'emblème des innovations, sur le même plan que les recherches. Les innovateurs, tout comme les chercheurs ont leur place dans l'évolution des connaissances en formation, ces innovateurs que l'auteur n'hésite pas à qualifier de « seuls inventeurs de l'avenir ».
- De même, il nous paraissait indispensable de recueillir, sur ce thème, l'avis des mouvements pédagogiques qui se situent souvent à l'intersection de l'école et des institutions para et périscolaires : c'est ainsi que figurera « un point de vue des points de vue » de certains mouvements pédagogiques appartenant au CLIMOPE (Comité de liaison des mouvements pédagogiques), point de vue réalisé par Jean-Pierre Picard des CEMEA.

Un entretien avec Monica Gather Thurler sur l'expérience de la rénovation de l'enseignement primaire au Canton de Genève montre que le plus important dans le développement d'une rénovation se situe dans les relations, dans l'informel, dans les échanges, dans la confiance, autrement dit dans les réseaux mis en place. Il montre le rôle central « que peuvent jouer les réseaux dans une logique d'action visant à relier volonté du changement et développement professionnel, démarches formelles et informelles, pilotage négocié (en termes de construction collective) et exigence de qualité ».

Nous avons bien conscience que des études systématiques sur les réseaux auraient à être conduites. Nous n'en sommes qu'au début de l'étude et de la réflexion du rôle social joué par les différents types de réseaux dans l'innovation et la transformation des systèmes éducatifs et de formation.

L'avenir seul nous dira si nous avons cédé aux sirènes de la mode ou s'il s'agit d'une source heuristique et opératoire incroyablement riche pour l'innovation en éducation et en formation.

Françoise CROS
INRP (mission « Innovation et recherche »)
Rédactrice en chef invitée

RÉSEAU ET INNOVATION

UNE PERCEPTION DYNAMIQUE DU PROCESSUS DE LA DIFFUSION DES INNOVATIONS DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

JEAN FLEURY, GÉRARD GUINGAND, ROBERT LHOMME*

Résumé

Deux champs de questionnement traversent les perspectives actuelles sur les processus de changement dans l'organisation scolaire, celui du transfert de l'innovation et celui des réseaux. Cet article reprend ces deux questions en montrant qu'elles sont profondément liées. L'innovation ne peut être dissociée de son transfert et elle est profondément associée à une logique horizontale de réseau. Issu d'une recherche menée sur des équipes innovantes au sein d'établissements scolaires avec les outils méthodologiques de la théorie de la traduction (Callon et Latour, Centre de sociologie de l'innovation), cet article cherche à montrer que l'innovation est avant tout un processus de transformation des dynamiques de relations professionnelles. Cela permet de mettre en évidence des ingrédients structurels nécessaires à tout processus de transfert. Pour que l'innovation se transfère il est primordial que se développent des espaces de négociation et de controverses. Ils permettent la cristallisation de nouveaux objets ou modalités reliant les acteurs dans un nouveau système. Cela suppose également de passer d'un système vertical à un système horizontal de relations. Il semble important de comprendre que ce n'est pas la qualité de l'innovation qui en fait le succès ou l'échec mais la qualité des systèmes de relation qui constituent ainsi le fondement même du transfert des pratiques innovantes.

Abstract

Two ranges of questions are raised by the current prospects about the processes of change in school organization, regarding innovation transfer on the one hand and networks on the other. This paper takes

* - Jean Fleury, Gérard Guingand, Robert Lhomme, formateurs d'enseignants, académie de Lyon.

up these two questions, showing that they are closely connected. Innovation cannot be separated from its transfer and it is closely associated with a horizontal network logic. Based on a research carried out on innovating teams within schools with the methodological tools of the theory of translation (Callon and Latour, Sociology of Innovation Centre), this paper tries to show that innovation is primarily a transformation process of the dynamics of relationships at work. It enables to bring out some structural ingredients required for any transfer process. For innovation to be transferred, it is essential that negotiation and controversy might develop. They allow the cristallization of new objects or modes connecting people in a new system. This also implies passing from a vertical to a horizontal system of relationships. It seems important to understand that it is not the quality of innovation which makes it succeed or fail but the quality of the systems of relationships which thus constitute the very foundation of the transfer of innovating practices.

Le terme « réseau » commence à pénétrer le monde de l'Éducation nationale. Est-ce un effet de mode ? Est-ce un nouveau paradigme pour penser l'innovation dans ce milieu que de nombreux sociologues décrivent pourtant comme étant une organisation bureaucratique ? Comment l'innovation peut-elle alors se développer ? Existe-t-il des marges de manœuvre et d'autonomie pour les acteurs ?

12

Actuellement l'action de l'État est repensée de façon plus déconcentrée, plus décentralisée, y compris dans les établissements scolaires du second degré, devenus des établissements publics d'enseignement locaux (EPL). Se développe également une politique de discrimination positive avec les « réseaux d'éducation prioritaire ». On parle encore de bureau des innovations au ministère, bureau qui encourage les initiatives dites de terrain.

Peut-on alors lire l'action des personnes dans les établissements non plus comme des relations verticales mais aussi comme des relations horizontales ? Peut-on dans une institution, comme l'Éducation nationale, passer d'une lecture en termes d'administration à une lecture en termes de processus de relations ?

Ce sont ces questions que tente d'aborder cet article issu des conclusions d'une recherche collective conduite pour l'INRP sur le thème du transfert des innovations conduites dans six établissements de l'académie de Lyon (1).

Nous avons posé le postulat que la diffusion d'une innovation ne peut se comprendre comme un simple déplacement d'une manière de penser ou d'agir. Il s'agit, à chaque fois, de l'émergence d'un contexte d'action qui relie des acteurs au-delà de leur stricte attirance et por-delà leurs opinions. L'innovation, lorsqu'elle se développe, modifie fortement le contexte en même temps qu'elle change elle-même. Peu à peu, les actions, médiatisées par un ensemble d'objets, constituent une nouvelle réalité qui tend à s'imposer à tous. Le transfert de l'innovation peut ainsi se comprendre comme l'installation durable d'un nouveau réseau sociotechnique, pour reprendre l'expression formulée par la sociologie de l'innovation. Il importe donc de comprendre ce qui en permet l'émergence et l'installation ou au contraire ce qui la freine.

À cet effet nous avons fait appel aux concepts empruntés au modèle théorique de la sociologie de la traduction, mis en place par Callon et Latour (1988), et développé dans le cadre du Centre de sociologie des innovations (CSI). Ce modèle nous a semblé en effet fournir des outils conceptuels utiles pour rendre compte du processus de diffusion – ou de non diffusion – des innovations dans les six établissements scolaires étudiés.

À partir de ce modèle, nous chercherons à mettre en évidence les enchaînements suivants :

1 - Il s'agit de six établissements de l'académie de Lyon, auxquels nous donnons ici des noms d'emprunt. Deux collègues (« Le châtaignier » et « Le cerisier ») travaillent sur une innovation de type institutionnel, à savoir la mise en place de parcours pédagogiques diversifiés. Il s'agit de séquences d'apprentissage centrées sur un thème particulier abordé de manière transdisciplinaire. L'objectif est de permettre aux élèves, notamment les élèves qui ont du mal dans les séquences classiques, d'acquérir des savoirs et des compétences par des voies différentes de celles empruntées par les cours classiques. Les autres établissements conduisent des innovations d'initiative locale, en ce sens où elles ne sont pas demandées par l'institution. Deux collègues (« Le cerisier » et « Le chêne ») mettent en œuvre un travail sur la gestion des émotions. Un dernier collègue (« Le platane ») a instauré des temps de parole, animés par des enseignants mais aussi des agents de service. Le but est de structurer les échanges entre adultes et élèves et d'éviter les affrontements quotidiens. Enfin, un lycée professionnel (« Le cèdre ») a instauré un baccalauréat professionnel sur le mode de l'alternance (modalité du 1+1) : pendant deux années les élèves fréquentent alternativement le lycée et des professionnels du métier en entreprise.

L'équipe de recherche est composée de six formateurs (Roxane Caty-Leslé, Éliane Debard, Janine Roche, Robert Lhomme, Jean Fleury, Gérard Guingand), d'un conseiller scientifique (Philippe Bernoux) et d'une directrice de recherche (Françoise Cros).

1. Une innovation peut naître et se développer à partir du moment où des acteurs entrent en relation de travail par l'entremise d'objets techniques et/ou symboliques qui opèrent entre eux un premier chaînage.
2. Une organisation professionnelle particulière tend alors à se constituer, faisant apparaître un nouveau réseau sociotechnique de type horizontal, au sein duquel les acteurs, sur fond de controverse et de compromis, problématisent leur action et leurs objets de travail.
3. Tout au long de sa genèse et de son développement, ce réseau professionnel est traversé par des « opérations de traduction », qu'en première analyse, on peut appréhender comme un processus plus au moins chaotique de recomposition permanente du projet innovant selon une logique de d'accommodation et d'appropriation qui amène les acteurs à aligner leurs intérêts individuels tout en les rattachant à des questions plus larges.

La méthodologie de la recherche a donc consisté à privilégier l'étude des relations et des conditions de passibilité des opérations de transfert en utilisant l'appareil conceptuel de la théorie de la traduction. L'équipe de recherche a procédé à des entretiens de différents acteurs incluant des innovateurs, des personnes moyennement impliquées, des opposants et le chef d'établissement. Elle a cherché ce qui marquait durablement les relations dans les établissements étudiés (grilles d'évaluation, modalités d'action formalisées, temps institués, etc.) et la façon dont les actions de départ étaient amenées à se transformer dans leur confrontation à la situation et aux autres personnes. La réflexion a été enrichie autant par les innovations qui se sont développées que par celles qui ont échoué. Selon le principe de symétrie défendue par la théorie de la traduction, l'échec est aussi instructif que la réussite, dans la mesure où cela montre, en creux, les conditions qui permettent la généralisation d'une innovation. La dimension chronologique, également, a été importante, puisqu'elle permet de percevoir ce qui se cristallise dans les différentes actions menées.

DES ACTEURS ET DES OBJETS

Le fonctionnement habituel des établissements scolaires ne porte pas vraiment les enseignants à un travail en commun. Dans un établissement, le liant entre les actions des uns et des autres repose sur des référents très larges qui ne sont pas forcément l'objet d'un débat et d'une appropriation collective. Ces référents constituent plutôt une ligne directrice pour l'action individuelle de l'enseignant dans sa classe auprès de ses élèves. Il s'agit pour l'essentiel d'objectifs généraux, souvent définis par discipline d'enseignement, qui trouvent leur mise en œuvre dans le cadre d'un programme.

Or, dans les actions innovantes étudiées, ce sont des individus qui se mobilisent sur un projet d'équipe, et chose intéressante à noter, des individus relevant de catégories professionnelles diverses : des enseignants bien sûr mais aussi des personnels de direction comme les chefs d'établissement, des personnels d'éducation comme les conseillers principaux d'éducation et encore des personnels d'intendance (le gestionnaire), voire, dans un collège de l'échantillon, des personnels de service. Se faisant, ces individus, intervenant habituellement de manière plus ou moins cloisonnée, nouent entre eux des relations de travail acquérant ainsi un statut d'acteur au sein d'un réseau professionnel. Nous employons le terme d'acteur au sens que lui donne la sociologie des organisations : sont « acteurs » les individus ou les groupes qui ont une attitude spécifique par rapport à une situation donnée. La notion d'acteur est donc une catégorie d'analyse et non un attribut spécifique de l'individu. Chacun en effet, peut, selon la situation ou les circonstances, et à des nuances près, choisir d'être ou de ne pas être acteur. Qu'est-ce qui amène donc les acteurs particuliers des diverses innovations étudiées à travailler ensemble ?

Au départ, les enjeux particuliers sont multiples et hétérogènes. Ils couvrent tout un éventail qui va de l'engagement idéologique, voire parfois militant (une certaine conception par exemple de l'enseignement et de l'éducation), à l'envie de « faire autrement », parce que travailler comme avant ne permet plus d'apporter une solution satisfaisante aux problèmes rencontrés quotidiennement dans le cadre de son activité ou parce que les personnalités en cause sont de nature créative, ou encore parce que, comme dans le cas du lycée professionnel et de son baccalauréat en alternance, la pression économique du monde de la profession est particulièrement forte. Parfois même, de manière beaucoup plus prosaïque, certains se retrouvent enrôlés sans vraiment l'avoir demandé, au gré des hasards ou pour compléter, à la demande de leur chef d'établissement, un service hebdomadaire.

15

La question générale qui se pose est de savoir comment, à partir de cet entrelacs d'enjeux particuliers et hétérogènes, un début de coordination va s'opérer permettant la mise en place d'un réseau professionnel plus au moins en rupture avec l'organisation antérieure.

Le liant entre personnes impliquées dans un même projet semble d'abord passer par l'intermédiaire de ces entités non humaines que sont les objets. Dans un sens large, il s'agit des instruments et des divers supports techniques qui circulent entre les acteurs et qui, utilisés conjointement par eux, facilitent leur rapprochement et leur travail en commun.

Certes, les objets n'ont pas de dynamique propre, mais ils prennent vie en fonction de la mobilisation autour d'eux de personnes porteuses d'intérêts divers, d'expériences et de représentations variées. De ce point de vue, ils « agissent » en

incorporant et en matérialisant les rapports de force qui circulent entre les individus. Ils constituent en quelque sorte les vecteurs à partir desquels se développent des relations d'opposition, d'alliance, de compromis... toutes relations qui tissent une trame sociale entre les acteurs.

À partir de ceux rencontrés dans les établissements étudiés, on peut en proposer une typologie succincte :

- Les « *objets institutionnels* » qui, à travers les textes réglementaires et les instructions officielles, définissent et cadrent de façon « bureaucratique » aussi bien le statut des personnels que leurs champs d'intervention en termes d'orientation de leur travail : définition des services des enseignants, attribution des moyens horaires aux disciplines, répartition des enseignements en emploi du temps reposant sur l'unité horaire, textes d'orientation prescrivant de nouvelles modalités de travail... Tous ces objets sont des bornes qui jalonnent les pratiques professionnelles et donc constituent un ensemble de règles qui assoit un certain type de fonctionnement. En même temps, certains de ces objets invitent à faire évoluer le système en place, comme par exemple, les instructions préconisant la mise en place des parcours pédagogiques diversifiés. Ce sont ceux-là dont les « innovateurs » vont s'emparer et qu'ils vont tenter de faire vivre, fondant ainsi leur action sur une légitimité institutionnelle.
- Les « *objets valeurs* » qui revêtent un fort capital symbolique aux yeux de la communauté scolaire dans laquelle se déroule l'innovation. Par exemple, la culture innovante inscrite dans l'histoire du collège « Le châtaignier », qui constitue une valeur partagée, notamment au niveau des modalités d'évaluation des acquis des élèves. Parfois ces « objets valeurs » dépassent le cadre strict de l'établissement et renvoient à un débat idéologique qui traverse tout le système éducatif. C'est le cas de l'utilisation des moyens horaires à des fins non strictement disciplinaires dans les collèges qui ont mis en place des parcours pédagogiques diversifiés. C'est encore le cas de la formation en alternance dans le lycée professionnel : le lien école-entreprise, valorisé par les uns est diabolisé par les autres. La charge symbolique est alors telle que l'objet devient le porte-drapeau des « uns » et le « repoussoir » des autres, s'inscrivant dans une querelle entre « conservateurs » et « novateurs ».
- Les « *objets outils* » comme les grilles, les fiches-méthodes pour préparer telle ou telle intervention auprès des élèves... tous supports dont sont friands les enseignants et qui leur permettent d'entrer dans « une démarche outillée » qui allie à la fois l'instrumentation et la créativité individuelle (2). En circulant entre les acteurs, les objets constituent à la fois des standards de communication tout en ouvrant sur des dynamiques d'appropriation personnelle. C'est à partir d'eux que se dessinent les pré-

2 - On retrouve cette alliance entre instrumentation et autonomie dans les préfaces des livres scolaires qui toutes se terminent par une phrase du type : « Le présent manuel constitue un guide que chaque enseignant fera à sa main, en fonction de son tempérament et de sa classe ».

mices d'une problématisation et d'une controverse susceptibles de mettre en tension des systèmes de valeurs collectives et des systèmes de valeurs plus individuelles. Ainsi, dans le cas du lycée professionnel, la structure non encore officielle du baccalauréat professionnel en alternance arrive avec une logistique et une programmation pré-pensée à l'extérieur du lycée (par un conseil de gestion et l'institut professionnel du bâtiment). Elle est *a priori* refusée (les enseignants ne veulent pas d'alternance) pour être ensuite adoptée après que le réseau interne des innovateurs qui la porte a réussi à l'adapter à l'établissement.

- Les « *objets de communication* ». On pense ici aux monographies produites par les équipes innovantes des établissements de l'échantillon engagés dans le programme national d'innovation qui apparaissent comme des formalisations de leur action et fonctionnent dans certains cas comme une « valeur ajoutée ». Aux yeux de leurs auteurs, elles marquent en effet la reconnaissance de leur travail par l'extérieur. On rappellera à ce propos qu'au collège « Le châtaignier », la monographie a permis, via le travail de formalisation et de distanciation, de gérer une polémique qui faisait rage dans l'établissement et renvoyait dos à dos opposants et partisans. Inversement, au collège « Le chêne », où l'innovation s'est peu développée, l'équipe a symptomatiquement refusé de signer le contrat l'engageant à écrire la monographie. Il est également intéressant de noter que les établissements dans lesquels l'innovation atteint un certain niveau d'avancement multiplient les occasions de porter leur travail à la connaissance d'autrui : en interne auprès des parents d'élèves et des nouveaux arrivants, à l'externe via des présentations de l'innovation auprès d'autres établissements qui souhaitent s'engager sur des voies similaires, au sein des associations ou des instances éducatives : colloques, formations académiques ou nationales...

- « *Les objets figuratifs* », c'est-à-dire les objets techniques ou technologiques qui, tel le courant représenté par une courbe sur l'écran de l'oscilloscope, figurent, sous une forme concrète et imagée, des phénomènes qui sont en fait une construction de l'esprit. C'est le cas, par exemple, dans l'un des collèges, des tableaux statistiques sur les performances des élèves de l'établissement transmis par les instances académiques. S'appuyant sur des comparaisons avec les autres établissements de l'académie, ce document statistique, agrémenté de nombreux graphiques, indique que les résultats scolaires du collège sont en dessous de ceux que sa composition socioculturelle laisse espérer. Au-delà de sa matérialité technique et de son apparente objectivité, cet objet va relier entre eux un certain nombre d'acteurs du collège, unissant les uns sur un désir de changement, opposant les autres. Mais en matérialisant ainsi toute la complexité des rapports de forces, il a constitué un embryon de trame et donc la possibilité d'une construction sociale. En contre-exemple, dans un autre collège, la vidéo est avancée par quelques-uns comme un outil possible de gestion des émotions et de régulation des tensions pour prévenir la violence interne à l'établissement. Dans ce cas précis, l'objet vidéo, objet figuratif par excellence, se révèle être un « actant » trop lourd techniquement et surtout trop engageant psychologiquement à ce moment du projet pour beaucoup d'acteurs. En l'absence d'alternative possible

portée par d'autres actants, l'équipe va éclater et l'innovation sera abandonnée sous cette forme particulière.

Dans tous les cas, on remarquera que, quelle que soit leur catégorie, ces objets réalisent une alchimie entre une dimension concrète et technique et une dimension conceptuelle. Aussi, produits de la réflexion, agissent-ils en retour sur la réflexion dès qu'ils circulent entre les personnes. Ils contraignent en partie les actions individuelles en les faisant passer par une filière obligée mais ils ne les enferment pas complètement dans la mesure où ils peuvent être faits « à la main » de leur utilisateur. Par exemple, au collège « Le platane », l'action innovante sur la citoyenneté passe à travers une logistique bien en place : programmation des heures de vie de classe dans l'emploi du temps, fiches-outils d'intervention dans les classes, étapes bien formalisées dans l'année. Tout ce dispositif matériel constitue pour le nouveau venu dans le projet des passages obligés. Celui-ci est donc contraint mais en même temps, il peut réagir à son tour en adaptant ces objets à ses propres façons de faire. C'est ainsi que s'opère progressivement entre les personnes un chaînage qui les lie les unes aux autres.

La circulation des objets n'est certes pas spécifique aux équipes enseignantes innovantes. Même lorsque les enseignants fonctionnent sur des logiques plus individuelles, ils échangent malgré tout des objets : cours, sujets de devoir, fiches... Mais dans ce cas, l'échange s'opère sur un mode essentiellement informationnel, sans débat ni controverse particulières sur ce qui est échangé. À charge pour celui qui reçoit de « faire à sa main » ce qu'il a reçu (3), sans obligation de retour. Au contraire dans les équipes innovantes, les échanges d'objet constituent les personnes en membres d'une équipe car c'est dans les allers-retours successifs des objets entre les personnes que se constitue un entrelacs de convergences, de divergences dynamiques et d'interdépendances, premiers maillons d'un réseau professionnel dont nous allons maintenant préciser quelques caractéristiques.

3 - Cette pratique d'échange sans controverse est celle-là même qui réifie les classes et les élèves. Ceux-ci passent de « main en main », d'un enseignant à l'autre, au fil des heures de cours, sans débat sur la cohérence des contenus d'enseignement entre eux ou bien sur la mise en place d'exigences communes de travail ou de règles de vie de classe. Ce fonctionnement claustré, héritier à la fois d'une conception taylorienne de l'enseignement et du découpage académique des savoirs est l'un des obstacles majeurs à la diffusion des innovations dans les établissements.

L'ÉMERGENCE D'UN NOUVEAU RÉSEAU SOCIOTECHNIQUE

Le réseau sociotechnique de l'enseignement français du XX^e siècle s'est caractérisé par un lien vertical fort, héritier d'une longue tradition centralisatrice (les élèves, le professeur, les programmes, les inspecteurs, le ministère...) et des liens horizontaux faibles (séparation des classes, des disciplines, de la pédagogie et de l'« administration »...). L'un des effets de l'apparition d'innovations collectives dans les établissements est de modifier cette configuration, en construisant un nouvel espace d'interactions repasant sur des liens horizontaux plus forts. Elles contribuent à relier les individus auparavant isolés et tend à faire apparaître un modèle dans lequel les interrelations sociales horizontales ont plus d'importance. De ce point de vue-là, l'innovation n'est pas un « produit » ou un « objet » mais bien un processus qui amène, au moins sur le plan professionnel, un nouveau modèle de relations sociales. Et c'est pour cette raison que l'innovation est à penser en termes de réseau.

L'une des caractéristiques de ces nouveaux réseaux sociotechniques est le rôle qu'y joue la controverse. De quoi s'agit-il ?

Ce concept largement utilisé par les sociologues « conventionnalistes » (Thévenot et Boltanski, par exemple) fleurit bon la philosophie grecque (Socrate, Platon, Zénon... avec l'art de la controverse et de la réfutation), la dissertation académique et les cours de justice. Il renvoie à la notion de débat contradictoire et à tout le courant dialectique selon lequel la confrontation des thèses opposées est de nature à faire émerger une vérité nouvelle (thèse, antithèse, synthèse). Cette filiation historique amène à ne pas situer la controverse dans le champ du conflit stérile mais bien au contraire dans celui de la construction dynamique. La controverse se situe en fait quelque part entre l'unanimité et le désaccord de principe. Au collègue « Le cerisier », par exemple, il n'y a pas de controverse susceptible d'amener l'innovation à se transférer à l'ensemble des acteurs de l'établissement : les enseignants qui font fonctionner l'heure de vie de classe ne débattent pas car ils partagent les mêmes principes d'action. Quant aux enseignants en désaccord, ils ne participent pas à l'action. Dès lors l'innovation reste circonscrite à une équipe et n'affecte pas les modalités de fonctionnement de l'établissement.

En fait, si l'innovation est bien une construction sociale, la controverse est l'origine et surtout la manifestation de cette construction. Gilles Herreros (1996), commentant Latour et Callon, précise qu'« une innovation, et par extension toute forme de changement, ne peut se comprendre dans sa réussite ou son échec à partir de ses propriétés propres. C'est le cheminement dont il a été l'objet qui permet de saisir ce dont il est porteur. Un fait lorsqu'il est créé devient une boîte noire qui ne donne rien à voir d'elle-même. Pour l'analyser, il convient soit de le suivre en train de se faire, soit de reprendre les controverses qui l'ont précédé : ce sont elles qui portent le sens et le

contenu du fait ». Ce qui revient à dire que la mise en place et la diffusion d'une innovation se donne à voir non pas dans les qualités propres à cette dernière mais dans son processus même de construction, processus dans lequel la controverse joue un rôle moteur.

Comment naît et se développe la controverse ?

À l'origine d'une volonté d'innovation ou de changement dans un établissement scolaire, il y a d'abord l'émergence d'un constat : par exemple, dans deux collèges de l'échantillon, « *les élèves ne sont pas bons, ils n'ont pas les résultats escomptés* » ou encore « *ils sont violents, on n'arrive plus à faire cours...* ». Dans tous les cas est mis à jour un « problème primaire » commun dans lequel beaucoup se reconnaissent. Chacun se pose des questions sur ce problème, ce qui ne signifie pas que les réponses apportées soient identiques. Mais à ce niveau-là, la question d'ordre général englobe les intérêts de chacune des entités. Ainsi apparaît un champ de préoccupation constituant un point de repère professionnel collectif.

Vient alors tout un travail de problématisation, c'est-à-dire d'identification des différents points sur lesquels on souhaite apporter des réponses. À ce stade, les réponses des uns et des autres sont émises en fonction d'hypothèses plus ou moins implicites et variables suivant les individus, leurs intérêts et leurs représentations. Pour certains, pour reprendre l'exemple de la violence, si les élèves sont violents c'est parce qu'ils ne sont pas « socialisés », pour d'autres parce que l'école est elle-même génératrice de violence... et chacun préconisera un type d'intervention en accord avec son hypothèse. C'est sur ces différents éléments de problématisation que va porter la controverse car chaque élément manifeste des intérêts et un angle de perception particuliers.

20

Intervient dans cette phase le « poids » des acteurs ou plus précisément de certains d'entre eux. Ce poids dépend en partie de raisons objectives : outre le chef d'établissement et son autorité « rationnelle-légale » pour reprendre l'expression de Max Weber, on trouve encore, là, un conseiller principal d'éducation que l'on sait respecté des élèves et qui saura parler de leurs attentes, ailleurs tel enseignant dont le rôle est reconnu, tel autre qui assure des formations en lien avec des organismes reconnus (ancienne MAFPEN, IUFM, corps d'inspection), tel professeur principal s'appuyant sur les attentes de l'équipe pédagogique qu'il coordonne... On le voit, le poids de ces acteurs repose sur la manière dont ils sont reconnus par les autres acteurs du réseau qui se constitue. Il est connoté à leur personnalité mais aussi à leur capacité à se faire reconnaître comme porte-parole légitime d'autres acteurs plus éloignés mais également impliqués par les enjeux de l'action en cours. Mais tout en pesant de tout leur poids ces acteurs sont amenés à passer des compromis par rap-

port à l'innovation conduite, car chacun l'interprète à sa manière. Ce faisant, se développent des processus d'appropriation, notamment par le biais des objets évoqués plus haut : utilisation personnelle de tel ou tel outil, transformation éventuelle de ces outils, mais en même temps renforcement du lien entre les personnes du réseau. Dans ce processus, le problème général de départ subit un certain nombre de mutations. Via la problématisation et la controverse entre les acteurs concernés, il passe du statut de problème en soi, au statut de problème pour soi, pour devenir, dans le meilleur des cas, un problème commun. Dans cette dynamique sociale, les individus, liés à un même contexte, passent d'une position singulière et isolée à l'acceptation d'une coopération minimale autour d'une esquisse de projet commun. L'innovation a alors commencé à se diffuser

À quelles conditions la controverse se développe-t-elle ?

Une telle construction sociale suppose pour se développer des lieux d'expression reconnus et institutionnellement installés. Signalons simplement ici que l'une des difficultés du transfert des innovations dans les établissements scolaires provient souvent du fait que de telles instances de fonctionnement interne reposent sur des initiatives purement locales. Le travail autour d'un projet commun n'entre pas de manière nette dans la définition des missions des enseignants et relève essentiellement de l'engagement personnel et du militantisme.

La controverse ne peut donc exister sans espace de discussion. Encore faut-il qu'il y ait un objet de discussion. Si dans la plupart des établissements scolaires les innovations ont du mal à se diffuser à la communauté professionnelle, cela ne provient-il pas du fait que rien n'est vraiment négociable tant que le réseau sociotechnique en vigueur repose essentiellement sur une logique verticale ? Si tout est prescrit pour les enseignants, horaires, programmes, répartition des matières, que reste-t-il en fait à négocier collectivement ? Face à l'injonction, on ne débat pas et puisque tout est prévu à l'avance on s'exécute ou... on fait semblant, à l'abri de sa classe. En revanche, dès qu'il y a discussion possible, sur les horaires, les moyens, les modalités d'action et d'évaluation, la controverse peut se développer donnant ainsi une chance à l'innovation d'irriguer la communauté professionnelle.

La controverse requiert donc des lieux et des objets réels de discussion. Elle nécessite aussi la reconnaissance effective de l'interdépendance des acteurs dans la réalisation de leur travail. Pourquoi en effet contester et négocier si personne n'est vraiment persuadé que le travail de l'un auprès des élèves dépend du travail de l'autre ? À quoi sert de polémiquer sur la nécessité de mettre en place des dispositifs pédagogiques interdisciplinaires centrés sur la logique d'apprentissage des élèves, si le savoir continue à être découpé en unités disciplinaires étanches et si les élèves

continuent d'être vus comme des « objets » qui circulent de classe en classe sans perception d'un lien entre les diverses activités auxquelles ils se trouvent, heure après heure, confrontés ? Dans le meilleur des cas, après un court détour du côté de l'innovation et quelques prises de risque, la tentation est grande d'un retour-refuge dans les univers particuliers et ouatés d'origine beaucoup plus sécurisants, et ce d'autant plus, que la tradition dans le système d'enseignement scolaire, historiquement héritière d'un centralisme fort, a plus amené les enseignants à développer des logiques de travail verticales que des logiques horizontales. Autrement dit, au sein des établissements scolaires, le point de non-retour d'une innovation est atteint à partir du moment où les enseignants prennent effectivement conscience qu'ils ne peuvent plus accomplir seuls ce qu'ils font à plusieurs. À condition encore que le lien qui les unit ne se réduise pas à un accord de principe tournant autour d'une perception mythique de l'élève mais porte effectivement sur le travail concret au sein des classes et des établissements avec des élèves en chair et en os.

C'est bien de part et d'autre de cette ligne de partage que se répartissent les établissements scolaires étudiés. Dès que l'action innovante n'affecte en rien les règles de fonctionnement dominantes de l'organisation dans laquelle elle se déroule, en dépit de son intérêt ou de ses qualités propres, elle reste circonscrite à la petite équipe qui l'a promue. Dans ce cas-là, la controverse entre enseignants n'existe pas. D'un côté on a ceux qui partagent les mêmes valeurs et travaillent ensemble. De l'autre ceux qui ne se sentent pas concernés dans leur travail par l'innovation en cours et ne l'abordent que sous un angle idéologique en termes de pour ou contre. En revanche, à partir du moment où la controverse n'est pas un jeu de dupe et qu'effectivement les enseignants ont des espaces réels de négociation, qu'ils peuvent faire des choix, confronter des objets de travail réels et non pas simplement des prises de position idéologiques, que chacun, dans le cadre de sa spécificité concourt à un bien commun clairement défini et non pas simplement idéologique (comme la réussite des élèves définie le plus généralement possible, par exemple), alors dans ce cas, leur innovation a une chance de se diffuser. La diffusion d'une innovation commence donc d'abord et avant tout, non par un travail techniciste sur un objet innovant mais bien par une transformation des règles du jeu habituelles à travers la conduite même de l'innovation et des controverses qu'elle suscite. Pour avoir une chance de perdurer et de se pérenniser, les actions innovantes doivent nécessairement redéfinir l'espace socioprofessionnel dans lequel elles s'inscrivent.

Un nouvel espace de relation

C'est là toute la problématique des réseaux horizontaux qui se substituent aux organisations verticales habituelles dans les établissements étudiés. On peut, à ce propos, parler d'organisation en réseau dans le sens fort du terme, dans le sens où elle tend à se substituer à une logique plus mécanique, de type bureaucratique.

Ceux qui sont parvenus à installer l'innovation, non comme l'affaire de quelques-uns dans leur coin, mais comme un nouvel espace de relation qui affecte le fonctionnement même de l'établissement, sont ceux qui ont réussi à trouver un équilibre et une dynamique dans la tension de quelques couples antagonistes :

- **Le couple formel/informel.** Trop formel, le réseau devient une organisation plus au moins figée et surtout peu capable d'adaptation fine. Trop informel, il devient au contraire instable et déconnecté de l'interne et de l'externe. D'une certaine manière, le réseau s'inscrit dans un ensemble de règles du jeu mais trouve son autonomie et sa créativité dans sa capacité à utiliser le jeu sur ces règles. À ce niveau, l'établissement le plus significatif est « Le châtaignier ». Là, on innove tout en prenant soin d'être en lien avec la norme, on se donne des espaces de liberté et d'aventure pédagogique tout en cherchant à être reconnu par l'institution.
- **Le couple unité/collectivité.** Dans le réseau, chaque individu agit par et sur le réseau dans un processus interactif entre le contenant et le contenu. Le réseau instaure des relations de réciprocité, et, selon le schéma de la géométrie fractale, chaque unité est non seulement constitutive de l'ensemble mais porte en elle-même l'ensemble. Une autre façon de définir le lien entre les parties et le tout est de dire que le réseau est l'alliance des volontés réunies dans des « passages obligés », sortes de zones-frontière entre l'action individuelle et l'action collective. Par exemple, dans l'un des collèges, le travail de quelques-uns sur l'évaluation formative des élèves, n'a pris du sens qu'à partir du moment où il a été reconnu comme une modalité prise en compte au sein des conseils de classe, donc dans une instance institutionnelle. Si tel n'avait pas été le cas, on aurait eu deux règles de fonctionnement antagonistes, s'annulant l'une l'autre ou bien entraînant la « mort » de l'une ou l'autre en fonction des rapports de force.
- **Le couple interdépendance/divergence.** Le réseau n'est pas fusionnel au sens où tous ses membres marcheraient dans le même sens et selon les mêmes principes. Bien plus, il a besoin de controverses. De ce point de vue, son équilibre nécessite que ses membres soient professionnellement interdépendants (l'un ne peut pas travailler sans le travail de l'autre) tout en ayant des points de vue variés.
- **Le couple conception/exécution.** Non fusionnel au niveau des personnes, le réseau amène le rapprochement entre les décideurs et les décidés, puisqu'il est une réunion (éventuellement temporaire) d'individus et non plus de corps sociaux spécialisés les uns dans la décision, les autres dans sa mise en œuvre. Au contraire, le réseau regroupe de fait des individus « décideurs » et « décidés ». C'est lui qui donne une forme à l'action et non la volonté d'un corps sur un autre.

LA CONSTRUCTION D'UN SYSTÈME DE TRANSFERT

Nous avons mis en évidence le fait que la diffusion de l'innovation au sein d'un réseau ne tient pas à ses caractéristiques propres mais à la dynamique sociale qu'elle met en œuvre.

Ce qui nous importe, maintenant, c'est d'élucider les caractéristiques structurelles de cette dynamique, de façon à mettre à jour la possibilité de construire des modalités de transfert d'une innovation.

Il apparaît, tout d'abord, que le transfert de l'innovation peut être compris comme le résultat d'un ensemble d'opérations de traduction qui permettent à l'ensemble des personnes impliquées de se reconnaître dans la nouvelle donne.

Le processus dynamisant qui établit un lien entre des éléments hétérogènes est nommé par Callon et Latour « opération de traduction ». Selon ces auteurs cités par G. Herreros (1996), il s'agit d'une relation qui « transforme un énoncé problématique particulier dans le langage d'un autre énoncé particulier [...]. L'opération de traduction est de type : pour résoudre le problème A, il est nécessaire d'apporter une solution au problème B, car la résolution du problème A suppose que soient levées telles ou telles difficultés liées pour telles ou telles raisons à la résolution du problème B ». Ainsi pour qu'un projet d'action soit effectivement porté par une communauté professionnelle, il ne suffit pas de miser simplement sur sa validité ou son efficacité. Ses qualités propres seules ne garantissent pas qu'il sera accepté par tous les acteurs concernés. Encore faut-il le « traduire » en autant de langages et de représentations convaincantes pour chaque acteur ou chaque groupe d'acteurs. Philippe Bernoux (1995) précise : « Le modèle classique [de la diffusion des innovations] est proche de ce que l'on entend par communication : une bonne information doit être reçue si le canal est bon. Toute la réalité des entreprises démontre le contraire. Le message est reçu non en fonction de ses qualités intrinsèques mais des stratégies des acteurs. Si le message n'a pas été traduit, c'est-à-dire s'il n'est pas devenu un enjeu pour les récepteurs, il n'a aucune chance de réception. »

L'innovation ne se diffuse pas parce qu'elle « tient la route » ou qu'elle apparaît efficace aux yeux des pères fondateurs qui la promeuvent dans leur établissement. Elle se diffuse si les acteurs associés qui la mettent en œuvre trouvent avec elle leur propre route et si elle est, *de leur point de vue* efficace. Qui plus est, dans cette opération qui renverse la perspective classique de la diffusion (d'un point-source à un point-cible, d'un concepteur à un opérateur...) se joue une interaction particulière : en faisant l'innovation à leur main, les acteurs en modifient en partie l'orthodoxie d'origine et en même temps, ils sont eux-mêmes transformés par elle dans leur pratique et leurs représentations. Quelque chose s'est joué, qui par modifications réci-

proques, a créé une action différente et un fonctionnement nouveau. En fait, l'innovation se construit sur fond de controverse, à travers toute une série de formes hybrides qui modifient peu à peu les pratiques et les angles de perception... jusqu'à trouver une forme robuste, acceptable par le plus grand nombre et dès lors contraignante.

Toute opération de traduction déclenche donc deux processus conjoints et interactifs. D'une part, elle réalise un « alignement » des intérêts particuliers et souvent divergents des acteurs. D'autre part, elle amène ces mêmes acteurs à rattacher leurs propres enjeux à des questions plus larges. Au sein de l'action collective, la traduction introduit une dynamique de recomposition du projet d'ensemble selon un processus d'accommodation et d'appropriation. Processus transversal à l'ensemble du système d'action, la traduction transforme alors l'organisation professionnelle classique en un jeu d'associations mobiles qui caractérise un nouveau fonctionnement en réseau.

Les cas étudiés mettent en évidence l'importance des opérations de traduction dans la consolidation et la diffusion de l'innovation.

Au collège « Le châtaignier », la question de l'évaluation des effets des parcours diversifiés sur les résultats scolaires des élèves est une question controversée et donc stratégique pour les uns et pour les autres. L'un des points de départ du projet est ce document statistique académique pointant les médiocres performances des élèves au regard de leur appartenance socioculturelle. Si les parcours diversifiés sont pour certains enseignants une réponse au problème, d'autres mettent en demeure les partisans des parcours de prouver que les élèves réussissent mieux, scolairement parlant, grâce à ces nouvelles formes de travail. Au fil des ans, des grilles d'évaluation diverses de l'activité des élèves ont été élaborées par les enseignants assurant des parcours : autoévaluation, co-évaluation, évaluation vectorielle... Mais ces diverses tentatives n'avaient pas apaisé la controverse qui revenait de façon récurrente sur ce point. Or, cette année (1999), la grille d'évaluation des comportements-élèves proposée par un des participants a été adoptée par tous, sans débats houleux, et a été jointe au cahier des charges du projet. Le bilan de fin d'année montre que cette grille a été utilisée en autant de façons qu'il y a de représentations de l'univers de travail : certains s'en sont servis comme d'une grille d'évaluation pour leur connaissance des élèves, d'autres comme support d'une co-évaluation élève/enseignant, d'autres enfin comme outil d'autoévaluation pour les élèves. Ainsi, portée par la polémique, la question de l'évaluation aboutit pour le moment à un compromis qui laisse à chaque acteur la possibilité d'un investissement personnel, investissement toutefois qui n'est plus exactement ce qu'il était au départ. En effet, si la grille n'est pas utilisée comme l'aurait souhaité le puriste qui l'a conçue, elle est déjà, par le biais d'une appropriation personnelle, un outil de transformation des pratiques antérieures de celui qui

la fait sienne. Peut-être, là encore, se donne à lire un exemple de transfert, modeste mais réel, de l'innovation suivant le processus : controverse, compromis, appropriation.

Au collège « Le platane », à la question « Comment faire que les élèves élus délégués soient représentatifs des choix de la classe et non des "caïds" élus par pression ? », la CPE crée une formation à la formation de délégués pour les professeurs principaux de 6^e. Cette formation produit un langage commun entre les professeurs, puis chez les élèves élus. Ce langage commun va faire naître une équipe de professeurs qui, par sa dynamique, construira d'autres traductions. Des élèves délégués représentatifs ne suffisent pas à changer les comportements d'incivilité d'une classe. Les intérêts singuliers des élèves les laissent dans la résistance. Ils ne s'approprient pas les codes sociaux du *vivre ensemble*. Faire naître un langage commun chez ces enfants passe par des séquences de vie de classe faites unilatéralement dans toutes les classes de 6^e, par des professeurs travaillant ensemble en amont.

Inversement, au collège « Le cerisier », l'opération de traduction a conduit à vider l'innovation de son contenu. On peut dire qu'elle a échoué puisqu'elle n'a pas réussi à aligner les différents intérêts. De même pour le collège « Le marronnier », on peut affirmer qu'il n'y a pas eu d'opération de traduction dans la mesure où chacun est resté sur ses positions, les uns défendant les parcours diversifiés au nom de leur rôle dans la motivation des élèves et les autres défendant les heures maximales pour les disciplines au nom du droit des élèves à acquérir des savoirs.

26

Le cas du lycée professionnel est particulier puisqu'un changement pré-pensé à l'extérieur a d'abord été refusé puis est devenu un objet d'appropriation au sein de l'établissement. Le point de départ est le constat selon lequel sans baccalauréat professionnel, le lycée n'a pas une bonne image de marque. Il faut donc tout faire pour obtenir ce diplôme qui vise à vendre l'établissement auprès de l'autorité de tutelle mais surtout auprès de l'organisation professionnelle qui a en fait le pouvoir de décision. Par ailleurs, à ce stade, l'ensemble des enseignants est opposé à un baccalauréat en alternance et veut limiter l'emprise du monde économique sur le lycée. C'est par une opération de traduction que l'on peut considérer extrêmement simpliste que la formule de formation en alternance a été introduite dans ce lycée. Imposée par l'organisation professionnelle à des enseignants qui ne s'y attendaient pas, ce mode de formation pourrait amener à reprendre l'expression italienne de Dante « Traduttore, traditore ». C'est bien sous cette forme de trahison qu'a été vécue au départ l'introduction du baccalauréat en alternance. Ce n'est qu'en cours de fonctionnement que l'innovation a été reconnue et adoptée, via la mise en œuvre concrète des relations entre les entreprises et le lycée. L'innovation pédagogique restant encore en deçà de ce qu'elle pourrait être, cela signifie que d'autres opérations de traduction seraient encore nécessaires pour que cette innovation devienne l'affaire de l'établissement.

Conclusion

Dans les six établissements étudiés, le bilan, en termes d'installation des innovations est variable suivant les lieux. Lorsqu'en effet on regarde l'innovation en train de se faire, on peut mettre en évidence deux types de cas. Dans le premier ensemble, l'innovation reste circonscrite à son lieu d'origine ou disparaît. Cela nous amène à considérer qu'il n'y a pas eu de transfert de l'innovation et que les réseaux qui l'ont portée n'ont pas pu faire évoluer le système sociotechnique en place. Dans le deuxième ensemble, même si l'on n'est sans doute pas arrivé au terme du processus d'installation de l'innovation, on aboutit à une situation consolidée qui permet d'affirmer qu'il y a eu un processus de transfert à l'œuvre.

Il est intéressant de voir que ces deux catégories ne sont pas partagées par la nature de l'innovation. En effet, de part et d'autre, on retrouve des innovations « d'initiative locale » et des « innovations institutionnelles » (comme les « parcours pédagogiques diversifiés »). Ce n'est donc pas la nature des innovations qui est en cause dans la réussite ou dans l'échec du processus de transfert, mais bien la nature du contexte et des relations qu'il recèle.

Dans ces cas-là, les réseaux innovants ont contribué à recomposer en partie les pratiques professionnelles. Quand bien même les innovations porticulières seraient abandonnées dans les années à venir, elles auront marqué les façons de faire et devraient permettre la mise en place d'autres actions innovantes dans ces établissements. C'est là un enseignement majeur que l'on peut tirer de ces expériences locales : une innovation n'est pas « duplicable » en l'état, elle ne se transpose pas, elle ne remet pas les individus à nu (en dépit de ce que souhaiteraient parfois ses prosélytes !), elle ne fait pas table rase du passé et ne fonctionne pas sur le mode d'une révélation transcendantale renvoyant l'expérience et les pratiques antérieures dans les limbes. Elle se développe au contraire dans un contexte immanent contraignant qu'elle recompose en partie mais qui la recompose à son tour dans une dynamique interactive en perpétuelle tension. En fait, l'équilibre entre l'innovation et son contexte environnemental n'est pas la résultante de deux forces qui s'opposeraient passivement l'une à l'autre, comme dans la mécanique des freins par exemple, ou bien encore qui s'ignoraient superbement. Il résulte au contraire du jeu de deux systèmes d'action qui agissent conjointement l'un sur l'autre, une sorte de double commande inversée et croisée.

Dans cette perspective, un réseau innovant ne met pas en œuvre une innovation pré-formatée au sein d'une organisation, il permet à ses membres de nouer de nouveaux systèmes de relations sociales et professionnelles.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTER Norbert (1993). – « Innovation et organisation : deux légitimités en concurrence », *Revue française de sociologie*, XXXIV.
- AMBLARD H., BERNOUX P., HERREROS G., LIVIAN, Y.F. (1996). – *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*, Paris, Éditions du Seuil.
- BERNOUX Philippe (1995). – *La sociologie des entreprises*, Paris, Points, Éditions du Seuil.
- CALLON Michel (1986). – « Éléments pour une sociologie de la traduction », *L'Année sociologique*, n° 36.
- Centre de Sociologie de l'Innovation (1992). – *Ces réseaux que la raison ignore* (introduction de Bruno Latour), Paris, L'Harmattan, logiques sociales.
- CROS Françoise (dir.) (1998). – *Dynamiques du changement en éducation et en formation*, IUFM de Versailles et Paris INRP.
- FORSE Michel (1992). – « L'analyse des réseaux sociaux : vers un paradigme », *Cahiers lillois d'économie et de sociologie*, n° 20, Faculté des Sciences économiques et sociales, Université de Lille 1.
- HERREROS Gilles (1996). – « La sociologie de l'innovation : une pragmatique managériale », intervention dans un séminaire du GLYSI (groupe lyonnais de sociologie industrielle), Lyon.

LA MISE EN RÉSEAU EUROPÉEN DES INNOVATIONS

UN EXEMPLE, L'OBSERVATOIRE EUROPÉEN DES INNOVATIONS EN ÉDUCATION ET EN FORMATION

FRANÇOISE CROS*

Résumé

Cet article aborde le problème de la création d'un réseau européen des innovations en éducation et en formation. Il tente de dégager les conditions d'existence d'un tel réseau à partir de l'expérience de l'Observatoire européen des innovations en éducation et en formation, expérience conduite par l'Institut national de recherche pédagogique, de 1995 à 1998. Il présente les dispositifs et les questions engendrées à travers ses diverses modalités de fonctionnement car cet Observatoire repose sur des présupposés d'existence d'une certaine forme de l'Europe. Il expose les apories de l'idée de mise en réseau des innovateurs et des innovations sur le plan européen.

Abstract

This paper tackles the problem of the setting-up of a European network of innovations in education and training. It aims at bringing out the conditions of existence of such a network from the experiment of the European Observatory of innovations in education and training, an experiment conducted by the INRP from 1995 to 1998. It presents the plans and questions involved by its various modes of operation. This Observatory rests on preconceptions of the existence of a certain type of Europe. It underlines the difficulties raised by the idea of the networking of innovators and innovations at the European level.

29

* - Françoise Cros, Université de Paris V-INRP (mission « Innovation et recherche »).

LA NAISSANCE D'UN DISPOSITIF EUROPÉEN

L'Observatoire européen des innovations en éducation et en formation est né pendant l'année universitaire 1994-1995 du rapprochement de trois faits :

- D'une part, le contexte européen, par la ratification du traité sur l'Union européenne (traité de Maastricht) le premier novembre 1993 a donné, par ses articles 126 et 127, une nouvelle compétence à l'Union européenne pour favoriser le développement d'un espace européen ouvert d'éducation en proposant des programmes et de nouvelles initiatives. Ce nouvel espace européen ouvert d'éducation demandait une attention accrue aux innovations visant à une amélioration de la qualité de l'enseignement et à celles visant à promouvoir une plus grande égalité des chances de chacun dans une Europe où multiculturalisme, multilinguisme et multiethnisme accentuent les diversités et l'hétérogénéité des publics scolaires. Il demandait également une attention accrue aux innovations touchant la formation des personnels d'encadrement et des enseignants notamment ceux des langues et ceux chargés de promouvoir une dimension européenne dans les établissements en développant des projets éducatifs européens.
- D'autre part, en liaison avec l'évolution de l'Institut national de recherche pédagogique de Paris (INRP), souhaitant renforcer son rayonnement international et européen en apportant une structure de soutien à ses réseaux de chercheurs et à ses équipes associées pour élargir leurs champs et leurs problématiques de recherche (1).
- Enfin, la communauté scientifique et éducative, consciente que la recherche en éducation, comme dans les autres domaines, ne pouvait plus se contenter d'une dimension nationale, souhaitait prendre en compte l'intégration européenne. Ceci exigeait que soient identifiés puis observés avec rigueur les domaines qui, par rapport à la construction européenne notamment, présentent des points de fragilité afin d'y déceler les changements et les innovations en cours.

30

C'est donc en répondant à un appel d'offres de l'Union européenne que l'INRP obtint le pilotage d'une opération, qui s'engageait pour trois ans, sur le repérage et la promotion des innovations en Europe. Les quinze pays de la Communauté Européenne étaient impliqués dans ce travail.

Après discussion des membres de l'Observatoire et des services commanditaires, trois thèmes prioritaires d'analyse de l'innovation européenne ont été dégagés (à l'origine, il y en a eu cinq. Les technologies de l'information et de la communication faisant l'objet d'appels d'offres particuliers n'entraient pas dans les préoccupations

1 - L'INRP venait de recruter une spécialiste de l'Europe, Francine Vaniscotte, qui a été l'initiatrice de cet Observatoire.

centrales de cet Observatoire, malgré leur importance croissante). Ces trois thèmes ont été :

1. l'égalité des chances dans l'éducation et la formation ;
2. l'apprentissage des langues et la médiation culturelle (nous ne voulions pas en rester aux échanges bien connus, linguistiques, mais travailler sur l'interculturalité qui dépasse voire est différente et transcende l'apprentissage d'une langue étrangère) ;
3. la formation des enseignants et des personnels encadrant d'éducation et de formation.

Ces thèmes ont également été retenus parce qu'ils demandent le développement de stratégies et de nouvelles approches du changement ; certains (formation des enseignants, égalité des chances) font l'objet de débats récurrents et cependant sans cesse renouvelés ; d'autres (amélioration des compétences linguistiques, formation des personnels d'encadrement) voient, en raison de l'évolution de la société et de sa dimension européenne, leur approche se modifier.

Ces thèmes ont été abordés en tenant compte à la fois de la diversité des systèmes d'éducation et de formation, et de la recherche des convergences constructives. C'est pourquoi, l'Observatoire s'était donné pour objectif d'appréhender de manière comparative le processus culturel d'apparition et de développement des innovations dans les différents états membres de l'Union européenne et d'instaurer une dynamique continue entre les pays par un processus en réseau.

Ces thèmes ont également été retenus et abordés en ayant la volonté de mettre à disposition de la communauté éducative et scientifique une information de base sur les changements en train de naître et sur les raisons pour lesquelles ils apparaissent (type d'innovation, type de problèmes que l'on cherche à résoudre, type de solutions apportées et résultats recherchés). Parce que la finalité de l'innovation est bien d'améliorer l'éducation, l'Observatoire s'est également donné pour but d'aider les pratiques professionnelles des enseignants et des formateurs en leur faisant connaître les résultats des observations et des analyses dans les domaines étudiés afin qu'ils puissent poursuivre la réflexion sur leur pratique d'enseignement.

Les principales missions de l'Observatoire européen des innovations en éducation et en formation ont donc pu ainsi se décliner :

- recueil et analyse des informations sur l'innovation ;
- attention aux prémices de changement et identification des « lieux porteurs » d'innovation ;
- mise en réseau des innovateurs afin d'aider à la construction d'interrogations théoriques ;
- facilitation et diffusion des innovations à l'échelle européenne ;

- mise en évidence et confrontation des politiques nationales ou régionales d'innovation ;
- mise en commun et confrontation conceptuelle des connaissances sur l'innovation.

AVEC UN FONCTIONNEMENT PARTICULIER

Pour répondre à un appel d'offres de la Communauté européenne, via Bruxelles, il faut avoir constitué une équipe de correspondants européens qui veuille bien travailler sur l'objet proposé par cet appel. En général, le temps imparti entre la parution de l'appel d'offres et la réponse est totalement insuffisant pour constituer de but en blanc une équipe. Ce qui veut dire que, bien souvent, cette équipe préexiste. Autrement dit, le chercheur initiateur (en l'occurrence ici, l'INRP) constitue, avant même de connaître l'appel d'offres, un groupe de chercheurs intéressés à travailler sur le même objet (parfois en complémentarité) venant des pays européens. Ce qui fait qu'il se prépare à un éventuel appel d'offres.

Dans le cas qui nous intéresse, nous avons en effet, constitué un groupe de chercheurs appartenant aux pays de l'Union européenne et qui travaillaient plus ou moins sur les innovations en éducation et en formation. Ce sont des universitaires, pour la plupart, avec lesquels nous avons eu, de manière plus ou moins systématique, l'occasion de travailler.

L'intérêt d'un tel procédé est que les participants au montage européen de l'Observatoire ne sont pas des personnes désignées par leur gouvernement ou une instance officielle de leur pays, ce qui les autorise à parler en toute liberté sans aliénation à un pouvoir politique. Ceci les distingue de Eurydice où les experts sont choisis par des instances officielles du pays. Mais ceci ne veut pas dire qu'ils peuvent s'engager vers n'importe quoi : ils sont attachés à leur université ou leur institution qui prend part financièrement (en reconnaissant du temps de ce chercheur). Donc ces personnes ne sont pas indépendantes mais autonomes. Elles ne sont pas non plus représentatives de leur pays et ne s'engagent pas à se soucier de l'exhaustivité de ce qu'elles pourraient recueillir comme données.

Lorsque l'appel d'offres a paru officiellement, alors, ces membres ont été mobilisés, contactés et consultés sur le contenu proposé, les modalités éventuelles de travail et le degré d'investissement. Un projet en réponse à l'appel d'offres a été élaboré en commun : après avoir transmis ce projet à Bruxelles, il a fallu attendre l'acceptation ou le refus. C'est ainsi que notre projet d'Observatoire a été accepté pour trois ans avec la demande de l'inscrire dans la continuité.

Nous avons choisi d'appeler cette structure nouvelle « Observatoire » parce que nous nous engageons vers une analyse des innovations dans leurs orientations et leur mise en relation. L'Observatoire se voulait le catalyseur des innovations et le lieu de rencontre des innovateurs sur le plan européen. Le rôle de l'Observatoire était de veille et de facilitateur des liens entre innovateurs, non seulement au sein d'un même pays mais, surtout, entre pays de la Communauté européenne. Pour fonctionner, il avait besoin d'être structuré.

Nous pourrions donc dire que l'Observatoire, composé de personnes distinctes, fonctionnait en réalité sous forme de quatre strates, non hiérarchisées, selon les investissements des uns et des autres et la connaissance qu'ils avaient sur l'objet de l'investigation. Ces strates sont simplement fonctionnelles :

1. Un groupe de pilotage composé de la correspondante aux affaires européennes de l'INRP, de la responsable scientifique universitaire appartenant à l'INRP et de chercheurs de l'INRP travaillant sur l'objet, d'un représentant institutionnel du ministère de l'éducation français, d'un représentant de la formation des enseignants en France (IUFM). Ce groupe de pilotage est français en liaison avec le fait que la conduite de l'opération a été confiée à la France, plus précisément à l'INRP de Paris.
2. Un comité scientifique européen composé des membres du groupe de pilotage évoqué ci-dessus et de dix universitaires et formateurs de différents pays reconnus pour leurs compétences dans les domaines étudiés (les universitaires appartenaient aux pays suivants : Finlande, Italie, Allemagne, Danemark, Irlande, Belgique, Portugal).
3. Un comité de gestion comprenant le comité scientifique et les correspondants nationaux (un pour chaque pays de l'Union) : chercheurs universitaires ou formateurs ayant conduit des travaux de recherche sur l'innovation.
4. Des informateurs locaux rassemblés en équipes locales par les correspondants nationaux et à effectifs variables selon les types de tâches requises. Ces informateurs ont des statuts variés : enseignants, formateurs, chercheurs, universitaires, voire chefs d'entreprise.

33

Nous verrons dans le chapitre suivant comment tous ces individus s'accordent et peuvent construire une communauté « européenne ». En cela, cet Observatoire possédait des caractéristiques propres :

- il était européen en ce qu'il rassemblait des personnes des pays de l'Europe, sous la conduite de chercheurs de l'INRP et de chercheurs européens associés à l'INRP, et il concernait tous les pays de l'Union européenne ;
- il était intégré à l'ensemble des activités de ses membres et se concentrait sur un ensemble de thèmes jugés pertinents dans le paysage éducatif européen ;

- il concernait l'innovation en éducation et en formation définie, globalement, comme « la création collective de solutions originales répondant à des besoins nouveaux » ;
- il s'appuyait sur la notion de réseau, c'est-à-dire, un ensemble de personnes et/ou d'institutions ayant des intérêts communs, étant confronté à des problèmes comparables ayant mis en œuvre une structure de réflexion, de partage ou de rencontres et s'étant engagé par écrit dans les activités de l'Observatoire.

QUATRE ÉLÉMENTS PEUVENT ÉCLAIRER LE FONCTIONNEMENT VERS UNE MISE EN RÉSEAU EUROPÉEN

En effet, constituer un réseau européen décuple la difficulté quand on sait, déjà, à l'échelle nationale, combien sa constitution et son installation de façon continue sont malaisées ! Sans doute peut-on imaginer que le désir est plus fort et que, du fait d'intérêts plus éloignés et d'enjeux différents, le réseau sera plus facile à mettre en marche.

■ Des orientations culturelles et linguistiques variées

Il faut imaginer un regroupement de personnes dont la langue et la culture sont assez éloignées pour contraindre à des temps de découverte mutuelle. Deux langues de travail avaient été décidées pour avancer sur les dossiers communs : le français et l'anglais. Autrement dit, chaque interlocuteur devait au moins connaître une de ces deux langues. Mais on s'est vite aperçu que certains ne les maîtrisaient pas suffisamment pour mettre en route un travail sérieux. Il a donc fallu recourir à des interprètes. De plus, lorsque nous organisons une réunion dans un des pays, nous demandions aux informateurs locaux qui le voulaient, de se joindre à nous ; et beaucoup de ces informateurs locaux ne parlaient ni l'anglais, ni le français !

Je connais un collègue qui me disait qu'en matière de production intellectuelle, plus l'organisation est internationale et plus le niveau de réflexion et de conceptualisation est bas ! Et nous nous sommes aperçus que, pour caler nos représentations, cela nécessitait des ajustements complexes et, pour cela, un temps important. Je n'en donnerai que deux exemples :

1. Nous devons tous travailler sur les innovations en éducation et en formation et tous nous étions fortement désireux de faire avancer la réflexion et l'action. Cependant, dès le démarrage du travail, un clivage s'est opéré entre ceux qui disaient que nous ne pourrions pas avancer tant que nous n'aurions pas défini ce sur quoi nous avons à travailler, à savoir l'innovation en éducation et en formation ; et ceux qui disaient que le sens de notre travail se dégagerait au fur et

à mesure que nous agirions ! Une telle discussion a bloqué le début du travail. Et cela n'étonnera personne si nous disons que les partisans d'une définition sémantique claire, univoque et précise appartenaient à des pays latins comme l'Espagne, l'Italie, le Portugal ou la France ; tandis que les pays anglo-saxons optaient pour une définition dégagée *a posteriori* après l'action ! Il a fallu conjuguer et trouver une formule où les uns et les autres n'avaient pas le sentiment soit de perdre leur temps, soit de flotter.

2. Le mot « innovation » ne s'inscrit pas dans toutes les langues. Alors, comment travailler sur un mot dont certains pays n'ont pas l'usage ? Cependant chacun connaissait le mot anglais « innovation » mais d'aucuns décrétaient que ce terme venait de l'OCDE qui l'a imposé aux pays européens dans le but d'orienter économiquement les pays et de réguler les flux économiques. Puis cela a gagné l'éducation et la formation mais, toujours avec cet arrière plan. Il a donc fallu, à un moment « caler » un sens. Ce ne pouvait être le terme en lui-même, mais bien les ingrédients de sens qu'il contenait. Ainsi, les Grecs utilisaient plus volontiers le mot « réforme » ; les Italiens plutôt le mot « expérimentation », les Allemands, « ajustement » ; les Anglais, « amélioration » ou les Danois, « étude pilote ». Beaucoup de termes étaient employés pour innovation en éducation et en formation. Le mot réforme était le plus usité dans les pays (dix) ; celui d'expérimentation venait en second (sept pays) et cinq pays utilisaient le mot « développement ». Nous avons donc convenu de dégager ce qui était commun à travers ces mots et nous avons trouvé des axes transversaux : la nouveauté, l'idée de progrès ou d'amélioration par rapport à des valeurs qu'on veut promouvoir ; des jeux de pouvoirs dans les actions ; et une certaine conception du changement et de ses directions. Chacune de ces composantes a été étudiée de façon à ce que l'on tombe d'accord sur cette approche sémanctico-conceptuelle.

■ Des statuts, une formation, un mode de choix et des intérêts différents

Presque tous les membres de l'Observatoire étaient des chercheurs en sciences sociales, même si certains avaient, ou avaient eu, des responsabilités institutionnelles. Tous travaillaient sur l'éducation et la formation. Ils avaient des motivations communes : dresser des problématiques de recherche communes, mettre en commun leurs référents théoriques et méthodologiques, construire des corpus susceptibles d'éclairer les hypothèses communes. Autrement dit, ces chercheurs souhaitaient construire des savoirs théoriques et d'action nouveaux sur un objet qui est l'innovation en éducation et en formation, selon une perspective pluridisciplinaire. Ils ont accepté de travailler dans ce sens par intérêt intellectuel et pour s'inscrire dans un espace européen de réflexion.

Ces universitaires avaient des statuts institutionnels différents, cela allait de ceux qui appartenaient à des organisations privées dont la rentabilité financière était première à ceux qui dépendaient du public moins soucieux d'efficacité et de coût et qui espéraient avec le temps construire un Observatoire pérenne. Par ailleurs, les collègues étaient soit linguiste, soit psychologue, soit sociologue, soit historien, soit spécialiste d'éducation comparée, soit des sciences de l'éducation. Tout ce petit monde avait à caler ses conceptions et ses approches.

Nous étions dans un véritable laboratoire universitaire de construction de compromis aussi bien sur le plan des approches théoriques que sur celles méthodologiques. Ainsi, pour mener nos enquêtes, nous avons harmonieusement mélangé les méthodes quantitatives avec celles qualitatives de telle sorte à obtenir l'adhésion de tous.

Ces manières de voir ont fait évoluer chaque chercheur et les connaissances mutuelles qui se sont instaurées ont permis de créer des outils originaux de prélèvements de données, selon les contextes culturels et linguistiques. Il y a eu une réelle prise de conscience qu'un outil de prélèvement d'information prend des sens extrêmement différents selon les milieux culturels et les habitudes de travail. Cette dimension européenne a fait naître un parti pris d'élaboration collective, négociée et adaptée de recherche, sans enfermement ou mot d'ordre collectif qui aurait assujéti chacun au collectif : c'est cette juste distance qui a permis d'amorcer la mise en réseau des chercheurs.

■ Des financements divers

Des réunions de personnes appartenant aux quinze pays de l'Europe, quel que soit le lieu de rencontre (et nous tentions de « tourner » entre les pays, de manière à découvrir aussi les sensibilités autochtones) coûtent très cher. Ce qui veut dire qu'une réunion doit impérativement être bien préparée et contrôlée en amont et en aval. Les échanges se faisaient par mail ou courrier pour ceux qui n'avaient pas encore Internet. Ce qui instaurait une continuité dans nos liens et préfigurait ce que pourrait être un réseau de chercheurs travaillant sur l'innovation et stimulant les innovations de leur pays respectif, invitant les innovateurs à prendre connaissance de ce qui se passait dans les autres pays.

Le financement de l'opération était assuré pour une partie par l'Union européenne, sous forme d'argent et par l'INRP sous forme de temps de chercheur, d'administration et de collaboration à des financements de voyages. Les autres institutions auxquelles appartenaient les membres de l'Observatoire, contribuaient surtout en temps de travail du chercheur engagé officiellement et en saisie de données ou autres aides

à la recherche. Le financement des institutions (privées ou publiques) a été très variable, et les chercheurs ont été plus ou moins aidés, selon le degré d'investissement et de croyance en l'avenir européen de leur institution. Cette inégalité des niveaux d'intérêt des institutions a eu pour conséquence un inégal investissement des membres de l'Observatoire: même les plus motivés, s'ils étaient peu soutenus par leur institution, devaient faire face à une telle ampleur du nombre de leurs tâches qu'il leur devenait impossible de contribuer majoritairement aux travaux de l'Observatoire.

Il faut ajouter que selon les modalités de fonctionnement des universités la force de travail différait: il est évident qu'un chercheur comme dans le Royaume-Uni ou aux Pays-Bas qui doit lui seul financer ses recherches voyait d'un mauvais œil un financement de la communauté qu'à moitié!

■ Avec une attente particulière de l'Union européenne...

L'Union européenne avait, de son côté, le désir de faire avancer la compréhension des systèmes éducatifs et de leur diversité. Elle souhaitait connaître les points forts, les obstacles, les barrières culturelles pour éventuellement pouvoir agir sur ces éléments. L'Union entendait bien, à travers les travaux de l'Observatoire, montrer qu'il peut exister une culture européenne scolaire ainsi que des modifications convergentes, sans oblitérer le principe de subsidiarité. La logique à l'œuvre était celle de l'action alors que les membres de l'Observatoire voulaient voir, comprendre, avec rigueur, dans la mesure du possible expliquer un certain nombre de phénomènes différents sur un même axe.

37

Nous rencontrons la même difficulté que des chercheurs, même appelés en tant qu'experts, celle de la non-compatibilité entre une logique de recherche et une logique d'action politique! Cette difficulté se trouvait même accrue car il ne s'agissait pas d'une logique de recherche, mais de plusieurs logiques de recherche qui avaient à conjuguer entre elles, à se reconnaître comme telles. Nous avons cependant été tous surpris par un esprit recherche qui va au-delà des frontières et qui se révèle dans la quête de rigueur dans le raisonnement. En effet, une de nos premières étapes de travail a été de cerner les politiques des différents pays face à l'innovation en éducation et en formation. Une mise en commun des travaux sur le plan méthodologique, par exemple, a montré qu'aucun désaccord n'existait dans la fiabilité des outils d'investigation et dans leur exploitation. Simplement, certains disaient qu'ils ne s'y seraient pas pris comme cela par méconnaissance de la perméabilité du terrain à certains instruments d'investigation! Le sérieux était présent et les chercheurs s'y reconnaissaient. À ce niveau nous pouvons invalider le fait que plus le travail est international et plus le niveau de formalisation est bas: ce sont des résultats de très

grandes qualités qui ont été produits, allant jusqu'à être publiés dans certains pays, dans la langue vernaculaire, sous forme d'ouvrages.

Toutes ces caractéristiques et éléments constitutifs de l'Observatoire se sont parfois heurtés à des rythmes, des motivations et des attentes en décalage. Insistons pour dire que l'Observatoire a reposé sur trois paris portés ensemble, isolément et/ou partiellement par ses membres et déterminants dans le fonctionnement, à savoir :

- que l'on peut construire des connaissances européennes en sciences sociales susceptibles d'être diffusées et appréhendées par tous les membres de l'Europe ;
- que l'on peut étudier l'innovation comme objet de recherche et d'interrogation, qu'on peut même l'infléchir et aider au développement de l'école par l'innovation. Il s'agit d'une vision optimiste du progrès social ;
- que l'on peut rassembler des indices qui incitent à maintenir l'idée d'existence d'une Europe de l'éducation et de la formation.

Il s'agit là d'interrogations sur des hypothèses quant à l'avenir de l'Europe. L'Observatoire a été le lieu par excellence d'échanges, de discussions et d'expressions de positions variées sur ces hypothèses sans aucune prétention à l'homogénéisation.

PAR QUEL TRAVAIL S'EST CONSTRUIT CE RÉSEAU DE CHERCHEURS SUR L'INNOVATION ?

Le travail des membres de l'Observatoire s'est réalisé en trois étapes d'une année chacune (2) :

1. le « calage » sémantique autour de l'innovation en éducation et en formation ;
2. les enquêtes sur les politiques d'innovation en éducation et en formation pour chacun des pays ;
3. les études de cas et leur analyse d'innovations des thèmes choisis, leur comparaison et une réflexion sur les dimensions transversales de transformation des systèmes éducatifs européens.

Un tel travail suppose une coordination des travaux et un ajustement continu entre les disparités locales et les interrogations communes. Par exemple, le choix des cas à étudier ne fut pas simple car, à quel niveau se situer pour décrire les innovations : au niveau régional ? Au niveau départemental ou collectif ? Au niveau plus local ? Il a fallu définir en fonction de la pertinence du niveau par rapport à la configuration

2 - Pour plus de précision sur le travail accompli et ses résultats, lire le rapport final remis à la Commission européenne: Cros F. (dir.), *L'innovation en éducation et en formation en Europe*, Paris, INRP/UE, 1998, 420 pages.

du pays en matière de développement des innovations. Le rapprochement entre les politiques nationales déclarées et les études de cas a permis de cerner, d'une part l'adéquation entre une politique nationale énoncée et son application sur le terrain et d'autre part, l'adéquation entre la façon de faire à la base et les intentions du législateur.

PEUT-ON À TRAVERS CETTE EXPÉRIENCE PARLER D'INSTAURATION D'UN RÉSEAU D'INNOVATIONS ?

L'intention initiale était de constituer de manière durable des liens entre des innovations entre les pays européens sur un thème commun tout en assurant des liens entre ces thèmes de manière à instaurer des pépinières d'innovateurs et d'agents du changement propres à stimuler les innovations à venir.

Si, au niveau national, il est difficile de mettre sur pied un réseau d'innovateurs, il semblait que le détour par l'Europe, contrairement à ce qui aurait pu être pensé, permettrait de dépasser les considérations locales et de se heurter à des obstacles somme toute secondaires. La visée européenne apporterait un regard plus global dépassant les simples revendications vernaculaires.

Nous pensons qu'une telle attitude est possible mais ce n'est pas sur trois années que l'on réussit à monter un tel réseau. Le seul réseau, encore faudrait-il qu'il soit entretenu, est celui des chercheurs qui ont gardé le contact et mené parfois de façon parallèle des travaux sur l'innovation.

39

L'existence d'un réseau d'innovations à l'échelle européenne se heurte à une double difficulté :

- D'une part, le réseau, tel qu'on l'imagine, ne peut faire l'économie d'une animation ou d'un noyau. Dans cette expérience, c'est la France, à travers l'INRP qui a impulsé les travaux, et la sensibilité des collègues d'autres pays était parfois forte, à tel point que, lors d'une réunion, un de nos collègues nous a reproché de faire plus un Observatoire « français » des innovations européennes. Le champ de vision, la langue utilisée s'inscrivent, qu'on le veuille ou non, dans un rapport de domination. Et le fait que la France ait pris l'initiative et la direction des opérations a orienté considérablement le travail : une présidence tournante aurait été souhaitable, à condition d'avoir du temps devant soi.
- D'autre part, parle-t-on d'un réseau d'innovations ou d'un réseau d'innovateurs ? Nous avons réussi à quadriller sur des régions européennes des groupes de personnes qui, sur le même sujet, étaient à même d'animer des nouvelles pratiques sur un champ. Autrement dit, si un réseau devait exister à l'échelle européenne ce serait plus celui d'agents du changement que des innovateurs à proprement

parler dont la multiplicité, la mobilité et l'implication interdisent une structuration, même s'il s'agit d'une structure souple comme celle d'un réseau. Nous avons également commencé à construire un réseau des innovations (et innovateurs) sur le site web de l'INRP avec des liens avec les divers sites des universités des collègues. Mais la maintenance d'un tel site nécessite une infrastructure qu'aucune des instances en jeu ne pouvait assumer seule et sans une organisation et un financement européens. Nous étions allés présenter le site de l'Observatoire à Bruxelles: il avait attiré l'admiration et l'encouragement mais il n'a pas été possible de le continuer.

Nous pensons qu'un véritable réseau européen des innovations devrait bénéficier du soutien fort de chacun des pays dans une volonté non de contrôler mais de permettre l'expression des créations et initiatives pédagogiques qui, mises en liaison, se renforceraient, s'enrichiraient dans la construction d'un espace européen de la pédagogie.

RÉUSSITE, ÉCHEC ET AMBIVALENCE DE L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE LE CAS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

ANNE-MARIE CHARTIER*

Résumé

À partir d'exemples historiques précis (les innovations dans l'enseignement de la lecture), on recherche ce qui a pu faire qu'une innovation ait ou non réussi et ait été considérée comme telle par ses contemporains. L'innovation du mode simultané de J.-B. de la Salle montre que la progression en lecture n'est pas faite pour raccourcir la durée de l'apprentissage, mais au contraire pour l'allonger, de façon à scolariser et donc instruire chrétiennement les enfants plus longtemps. Le projet d'éducation imaginé par J.-J. Rousseau rejette l'apprentissage précoce de la lecture, critique le formalisme des méthodes, prônant une éducation par l'expérience et le dialogue préceptoral. Son succès idéologique est inversement proportionnel à son influence concrète et en fait le prototype de l'innovation définitivement « innovante », faute de réalisation. Au XIX^e siècle, l'abandon de l'épellation et le passage aux méthodes de lecture-écriture montrent que les maîtres peuvent adopter rapidement une innovation majeure, pour peu qu'elle simplifie le travail de la classe (tâches collectives, silencieuses et faciles à évaluer après coup). Enfin, les crises de la lecture au XX^e siècle permettent aux innovateurs de mettre en cause les méthodes dominantes pour légitimer leurs propositions, ce qui produit des chassés-croisés selon les pays (critiques des méthodes idéovisuelles pour revenir aux méthodes phoniques aux États-Unis et en Angleterre, pendant que la France fait le chemin inverse quelques années plus tard).

Abstract

From precise historical examples (innovations in teaching how to read), we have tried to find out what made an innovation successful or not and considered as such by its contemporaries. J.-B. de la

* - Anne-Marie Chartier, INRP (Service « Histoire de l'éducation »).

Salle's innovation of the simultaneous mode shows that progress in reading is not meant to shorten the learning of reading but on the contrary to make it longer in order to provide children with schooling and then a christian education for a longer time. The education scheme imagined by J.-J. Rousseau rejects the early learning of reading, criticizes the formality of methods, advocating an education based on experimentation and dialogue with the tutor. Its ideological success is inversely proportional to its concrete influence and makes it the prototype of definitely "innovative" innovation, for lack of implementation. In the 19th century, giving up spelling and passing on to reading-writing methods show, that schoolmasters can quickly adopt a major innovation, as long as it makes class work easier (group or silent individual tasks which are easy to assess afterwards). Finally, the reading crises of the 20th century enabled innovators to question the prevailing methods in order to legitimate their proposals, which entails some criss-crossing according to countries (criticizing audio-visual methods to revert to phonic methods in the U.S. and in England, while France will do the opposite a few years later).

42

Entre le moment où le concepteur d'une nouvelle méthode conçoit et rode une « invention » et le moment où celle-ci est adoptée dans l'école, le temps peut être plus ou moins long. Les fondateurs de l'école obligatoire voyaient dans cette épreuve du temps ce qui permet de trier entre fausses et vraies innovations, entre modes passagères et progrès véritables. Ainsi, l'histoire des méthodes de lecture exposées dans le *Dictionnaire de pédagogie*, sous la plume de James Guillaume (1), est un inventaire rétrospectif des innovations. Certes, certaines bonnes idées ont pu être oubliées ou rejetées, mais si elles apportent un réel avantage aux maîtres et aux enfants, elles sont finalement redécouvertes et appliquées tôt ou tard. Par exemple, la prononciation dite « de Port-Royal » (A, Be, Ke, De, au lieu de A, Bé, Cé, Dé) qui a sombré dans l'oubli avec la condamnation des petites écoles jansénistes, a été redécouverte au XVIII^e siècle par Py-Poulain Delaunay, avant d'être largement adoptée et de devenir banale au XIX^e siècle. L'idée sous-jacente (à la fois patiente et optimiste) est que les praticiens finiront toujours, au fil du temps, par sélectionner les manières de faire les plus efficaces et les plus commodes. Comme l'écrit Guillaume, « de ce tableau des progrès accomplis depuis deux siècles dans ce domaine, découleront naturellement, et sans que nous ayons besoin de les formuler en un corps de doctrine, les directions pédagogiques qu'il convient de donner aux maîtres d'aujourd'hui sur cet

1 - J. Guillaume, *Dictionnaire de pédagogie* (sous la direction de Ferdinand Buisson), Article « Lecture », édition 1882.

important sujet. » (2) Les innovations n'ont donc pas à être justifiées dogmatiquement, ni imposées autoritairement, c'est le cumul des savoirs pratiques qui trace de lui-même « les directions pédagogiques qu'il convient de donner aux maîtres ». L'histoire des innovations, linéaire, cumulative, sans retours en arrière, sans conflits ni contradictions, trace la voie du futur proche, dans une continuité indéfinie des perfectionnements. Ceux-ci découlent à la fois des progrès des savoirs (sur la langue, sur l'apprentissage), des techniques de transmission (matériel pédagogique, manuels), et aussi de la volonté politique qui prend en charge l'école et la formation des enseignants. Sans ce relais, une innovation peut rester longtemps à l'état d'innovation, faute de parvenir à se diffuser et à se banaliser. Ce fut le cas sous l'Ancien Régime, en particulier au XVIII^e siècle, quand foisonnent les innovations en tout genre pour les éducations particulières, mais à une époque où c'est l'Église et non l'État qui a en charge l'alphabétisation du peuple. Tout change quand l'école devient une « affaire d'État », comme on peut le lire à l'article « Illettrés » : « La question de l'instruction populaire, mise à l'ordre du jour par la Convention nationale de 1792, reprise sous la Monarchie de juillet, continuée sous la Deuxième République et le Second Empire, n'aura reçu de solution complète que sous la Troisième République. » (3)

Ainsi, dans le cadre institutionnel qui définit les fins (que faut-il enseigner ?), les innovations pédagogiques proposent des moyens inédits pour y parvenir plus efficacement. Elles sont donc considérées comme des inventions « techniques », idéologiquement neutres, ce qui permet aux républicains de reconnaître leur dette à l'égard de tous les innovateurs en soutane des siècles passés, sans pour autant attribuer à l'Église les bénéfices d'instruction qu'ils ont permis. S'agissant de l'enseignement de la lecture élémentaire, il est donc inutile de chercher à définir plus avant ce qu'est une innovation, puisqu'elle se juge pragmatiquement à ses effets : chacune est à l'évidence conçue pour permettre à de plus en plus d'enfants d'apprendre à lire de mieux en mieux, dans un temps de plus en plus court. C'est cette vulgate que nous voudrions examiner et questionner à travers quelques exemples.

ALPHABÉTISATION ET SCOLARISATION, OU COMMENT FAIRE DURER L'APPRENTISSAGE

Le premier exemple d'innovation que nous avons retenu est celui que met au point, à la fin du XVII^e siècle, Jean-Baptiste de La Salle. Le « mode simultané » fait rapidement la réputation des Frères des écoles chrétiennes et, un siècle plus tard, est recommandé officiellement par Guizot sous la Monarchie de juillet. Pourtant, à l'époque,

2 - *Id.*, introduction.

3 - J. Ballet-Baz, *Dictionnaire de pédagogie*, Article « Illettrés ».

il est concurrencé par le mode mutuel, prôné par les libéraux et les philanthropes. Ceci aurait dû, semble-t-il, valoir à la méthode anglaise la faveur d'un ministre protestant, soucieux de contenir le parti catholique (4). Quelle est donc « l'innovation » qui permet d'enseigner la lecture aux enfants des milieux populaires, gratuitement et en français ? Répartis par groupes de niveau (les classes), les enfants débutants lisent sur des tableaux de lettres puis de syllabes accrochées au mur, collectivement ou à tour de rôle. Les autres « classes » lisent dans des livres, chacune dans un livre différent. Dans chaque classe, un élève « avancé » peut contrôler la justesse de répanse de ses camarades. Ceci conduit à organiser une progression très stricte de l'apprentissage. « Il y aura neuf sortes de leçons dans les écoles chrétiennes : 1^{re}, la carte d'alphabet ; 2^e, la carte des syllabes ; 3^e, le syllabaire ; 4^e, le premier livre ; 5^e, le second livre dans lequel ceux qui sauront parfaitement épeler commencent à lire ; 6^e, le troisième livre qui sert à apprendre à lire par pauses ; 7^e, le psautier ; 8^e, la civilité ; 9^e, les lettres écrites à la main. »

Que l'on considère l'organisation pédagogique ou le contenu de l'apprentissage, on peut aujourd'hui être surpris ou perplexe devant une telle « innovation ». La répartition en neuf classes semble avoir été inventée pour illustrer la « pédagogie par objectifs » avant la lettre, avec une évaluation binaire de la performance et une transparence des règles de la « réussite scolaire » : chaque réponse est juste ou fausse, et Jean-Baptiste de la Salle indique qu'on peut distinguer à chaque niveau les « commençants », les « médiocres » et les « avancés » selon la fréquence de leurs erreurs. Quand un enfant est devenu « parfait », c'est-à-dire qu'il ne se trompe plus, il peut monter dans la classe supérieure. Grâce à ce dispositif, un même maître peut conduire simultanément plusieurs « classes » dans une même salle (cinquante enfants, parfois davantage), chaque « classe » travaillant avec un matériel pédagogique standardisé (le tableau mural appelé « carte » ou les manuels édités par les Frères). On mesure le saut d'efficacité à une époque où le mode individuel est encore dominant : dans ce cas, le maître fait venir près de lui un enfant, vérifie ce qu'il a appris, avance un peu dans le livre et le renvoie apprendre la leçon nouvelle à sa place, pendant qu'il interroge un autre enfant. Pourtant, que penser de ce découpage linéaire où certains ont vu une théorie cartésienne de l'apprentissage allant du « simple » au « complexe » (on s'élève par degré de la lettre, à la syllabe, puis au mot et à la phrase) ? Comment juger une innovation qui consacre l'idée qu'on ne peut commencer à lire avant d'avoir mémorisé des listes de syllabes, qu'on ne peut lire des mots sans les épeler, syllabe après syllabe, et qui adopte comme support d'apprentissage des prières que les élèves connaissent par cœur ? Rien ne prouve qu'une oralisation finale réussie n'est pas davantage appuyée sur la mémoire préalable (lire-réciter) que sur la construction du texte par déchiffrage. Cette contradic-

4 - Christian Nique, *La petite doctrine pédagogique de la Monarchie de juillet (1830-1840)*, Thèse de doctorat, Université de Strasbourg, 1987.

tion était bien connue des esprits du temps, puisque Jacques de Batencour écrivait en 1654 : « Quand donc l'enfant saura bien épeler, il faut pour le commencer à faire lire, donner la leçon à quelque endroit qu'il ne sache point par cœur, comme aux sept psaumes, etc., et non pas au Pater, Ave, Credo, Bénédicité ou repons de la Messe, parce que quand on leur fait lire ce qu'ils savent par cœur, ils n'apprennent rien pour la lecture. » (5)

De fait, il est clair que cette rationalisation du cursus n'est pas faite pour accélérer l'apprentissage. Alors que la méthode individuelle permet à chaque enfant d'avancer à son rythme, c'est-à-dire pour certains, très vite, la méthode lasallienne institue une norme de l'apprentissage en trois ans au moins, le temps minimal nécessaire pour franchir les neuf classes. C'est seulement dans la dernière classe, celle des livres manuscrits, qu'on aborde la lecture des textes les plus « utiles », ceux que les ouvriers, artisans et boutiquiers des villes rencontrent dans vie sociale (contrats d'embauche, comptes, titres de propriétés, testaments, etc.). Loin d'être ressentie comme un désavantage, cette lenteur est revendiquée par J.-B. de la Salle : « À l'égard des petits qui ont beaucoup d'esprit et de mémoire, il ne faut pas toujours les changer [de classe] lorsqu'ils en sont capables, parce qu'autrement ils ne viendraient pas assez longtemps à l'école. C'est pourtant ce qui serait à souhaiter et qu'il faut tâcher de procurer autant qu'on le pourra, sans néanmoins mécontenter les parents. » (6) Un pédagogue conséquent, nous semble-t-il, aurait cherché au contraire à accélérer l'apprentissage et à permettre à un maximum d'enfants d'arriver, au-delà de la lecture, à l'apprentissage de l'écriture et du calcul. Pour comprendre la cohérence de cette position, il faut admettre que, pour J.-B. de la Salle, la raison d'être de l'école n'est nullement l'apprentissage du lire-écrire-compter, qui fait pourtant son succès auprès des familles populaires. Les bénéfices sociaux de l'alphabétisation ne sont que ce par quoi on convainc les parents : « Le moyen de remédier à la négligence des parents, surtout des pauvres, sera [...] de leur faire concevoir l'obligation qu'ils ont de faire instruire leurs enfants, [...] qu'ils ne seront presque jamais capables de rien pour aucun emploi, faute de savoir lire et écrire, et c'est ce qu'il faut bien plus s'appliquer à leur faire comprendre que non pas le tort que leur peut faire le défaut d'instruction des choses de leur salut, dont les pauvres sont ordinairement peu touchés, n'ayant pas eux-mêmes de religion. » (7) Pour les maîtres, la finalité de l'école est au contraire « l'instruction des choses du salut », c'est-à-dire la catéchisation, l'inculcation des pratiques religieuses (connaissance du dogme, des prières, de la

5 - J. de Batencour, *L'école paroissiale*, « Manière pour commencer à lire en latin », édition de 1654, p. 246.

6 - J.-B. de la Salle, *Œuvres complètes*, « Conduite des écoles chrétiennes », Rome, Éditions des Frères des écoles chrétiennes, 1993, p. 717.

7 - *Id.*, p. 680.

liturgie, des cantiques) et l'acquisition de comportements moralisés. La gratuité des écoles, le fort encadrement des enfants, la transmission de savoirs socialement utiles, en français et non en latin, rendent l'école attractive, mais comme la plupart des parents ne demandent pas plus qu'un savoir-lire élémentaire et retirent leurs enfants dès qu'il est acquis, il faut faire durer cet apprentissage assez longtemps pour construire « une éducation », c'est-à-dire un véritable habitus scolaire chrétien, capable de résister au temps.

La progression dans le cursus est subordonnée à cette finalité et les Frères décident des passages en classe supérieure en fonction de critères multiples : il faut que l'enfant réussisse, certes, mais il faut aussi équilibrer les groupes, récompenser des élèves de bonne volonté, sanctionner les fautes de conduite, éviter de mécontenter les parents. Pour les familles, l'école est le moyen de l'alphabétisation, pour les Frères, l'alphabétisation est le moyen de la scolarisation. On ne peut donc isoler « l'innovation » pédagogique de J.-B. de la Salle, s'agissant de la lecture, de l'ensemble des enseignements dispensés par les écoles chrétiennes, ni supposer que tous les maîtres aient toujours cherché à accélérer l'entrée en lecture. On se tromperait également à analyser la progression comme si elle relevait d'abord d'une théorie intellectuelle de l'apprentissage, alors qu'elle ne fait que reprendre l'ordre ancien en démultipliant les étapes, pour mieux « éduquer » des enfants en prolongeant leur fréquentation de l'encadrement scolaire. Une innovation ne prend sens et efficacité que rapportée à la globalité du projet éducatif dans laquelle elle prend place.

CONFLITS D'INNOVATION : AVANCER OU RECULER L'ÂGE DE LA LECTURE ?

On peut aussi viser à retarder l'apprentissage, à une époque où tout le monde cherche à le rendre plus précoce. C'est ce que nous allons voir dans un deuxième exemple, qui nous déporte des écoles du peuple aux innovations préceptoriales dans les milieux privilégiés. On connaît la diatribe ironique de Rousseau contre la débauche des inventions pour faire lire précocement au siècle des Lumières. « On se fait une grande affaire de chercher les meilleures méthodes d'apprendre à lire ; on invente des bureaux, des cartes ; on fait de la chambre d'un enfant un atelier d'imprimerie. Locke veut qu'il apprenne à lire avec des dés. Ne voilà-t-il pas une invention bien trouvée ? Quelle pitié ! Un moyen plus sûr que tout cela, et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez-là vos bureaux et vos dés, toute méthode sera bonne. [...] J'ajouterai un seul mot qui fait une importante maxime : c'est que, d'ordinaire, on obtient très sûrement et très vite ce qu'on n'est pas pressé d'obtenir ; je suis presque sûr qu'Émile saura parfaitement lire et écrire avant l'âge de dix ans, précisément parce qu'il m'importe fort peu qu'il le sache avant quinze ans ; mais j'aimerais mieux qu'il ne sût jamais lire

que d'acheter cette science au prix de tout ce qui peut le rendre utile : de quoi lui servira la lecture quand on l'en aura rebuté pour jamais. » (8) Ainsi, au moment où les précepteurs du XVIII^e siècle cherchent comment alphabétiser des enfants très jeunes (avant cinq ans), Rousseau propose de retarder l'apprentissage. Cette position théorique est reprise concrètement par Pestalozzi, à la fois dans son institution d'Yverdon et dans son éducation familiale : « À mes yeux, le fondement de l'éducation de notre siècle, l'enseignement prématuré de la lecture et de l'écriture, qui a pour conséquence d'exciter trop tôt la faculté de jugement, est bien loin d'avoir les heureuses conséquences qu'on lui attribue ordinairement. Mon garçon aura douze ans dans quelques jours et ne sait ni lire ni écrire et je suis tout à fait tranquille à cet égard. » (9)

Historiquement, on peut dire que cette innovation est restée une « innovation », c'est-à-dire qu'elle ne s'est jamais diffusée dans l'école ni dans les pratiques familiales. Au contraire, l'éducation domestique du XIX^e siècle, en confiant aux mères la conduite des premiers apprentissages sur les abécédaires illustrés (10), renchérit sur la précocité des initiations (dès trois ou quatre ans) (11). On peut donc s'interroger sur le retentissement pédagogique qu'a pu avoir une prise de position sans effet réel dans les pratiques. De fait, on ne peut comprendre la position de Rousseau ou de Pestalozzi sans prendre en compte les mutations dans la culture lettrée intervenues entre le XVII^e et le XVIII^e siècle. Dans l'instruction préceptorale, la langue d'apprentissage devient le français et non plus le latin (12). Au XVIII^e siècle, la conception d'une culture lettrée fondée sur la relecture indéfinie des mêmes textes, connus quasi par cœur, est d'autant plus aisément remise en cause qu'à la lecture intensive

8 - J.-J. Rousseau, *Émile*, livre II, éd. la Pléiade, pp. 358-359.

9 - Article de Pestalozzi, cité par J. Guillaume, *Dictionnaire de pédagogie*, op. cit., p. 2293. En fait, Guillaume signale que madame Pestalozzi, inquiète de l'avenir de son fils, lui apprend à lire en cachette de façon tout à fait traditionnelle.

10 - Ségolène le Men, *Les abécédaires français illustrés du XIX^e siècle*, Paris, Promodis, 1984.

11 - Jean-Noël Luc, dans *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle*, Belin, 1997, montre le même souci d'instruction précoce dans les salles d'asile, malgré des oppositions sur les contenus et les méthodes d'enseignement.

12 - L'idée que l'alphabétisation en français serait plus facile est défendue par Port-Royal au XVII^e siècle, « les Français savent déjà le français, dont ils connaissent une infinité de mots ; pourquoi donc ne pas leur faire apprendre à lire premièrement en français, puisque cette méthode serait beaucoup plus courte et moins pénible ? » écrit Thomas Guyot, Préface de *Billets que Cicéron a écrits tout à ses amis communs qu'à Attique, son ami particulier* (« avec une Méthode en forme de préface pour conduire un écolier dans les lettres humaines »), Paris, 1668. C'est un des premiers maîtres des petites écoles de Port-Royal. cf. Frédéric Delforge, *Les petites écoles de Port-Royal, 1637-1660*, Paris, Cerf, 1985.

traditionnelle (religieuse ou classique, lente, collective, fondée sur la mémoire) semble succéder une lecture extensive (profane, avide de nouveauté, rapide, fondée sur la curiosité), au point qu'on a pu parler d'une « révolution de la lecture », parfois jugée aussi subversive que la Révolution française (13). S'agissant d'éducation, les collèges des humanités classiques sont concurrencés par les pensions privées qui proposent un enseignement sans latin, centré sur les savoirs scientifiques et encyclopédiques, les langues vivantes et la grammaire française. Quels effets en retour cela a-t-il sur les méthodes de lecture ? Celles-ci sont toujours à la charge des éducations domestiques, c'est-à-dire des précepteurs. Or, à partir du moment où l'élève doit réussir à lire n'importe quel texte dans sa langue maternelle, au moment où l'univers des textes à lire s'ouvre de façon démesurée, on ne peut se contenter d'un déchiffrement élémentaire qui se consolidera au fur et à mesure qu'on mémoriserait le petit lot des textes imposés. Un enseignement systématique et précoce de la totalité des correspondances graphies-phonies semble le préalable nécessaire à une oralisation réussie. C'est la virtuosité du décodage qui permettra de retrouver sous les signes écrits, les mots et les phrases d'une langue orale déjà maîtrisée. Sur ce point, l'anglais et le français sont aussi mal lotis l'un que l'autre : l'irrégularité des correspondances rend aléatoire un enseignement par principes (les exceptions ne cessent de perturber les règles) et fastidieux un enseignement de pure mémoire (la liste des syllabes à mémoriser est bien plus longue qu'en latin). Pestalozzi donne une idée de cet effort démesuré et vain pour « rationaliser » l'apprentissage du code graphophonétique en racontant ses illusions de débutant : « Je me mis à brailler l'abc du matin [...]. J'accumulai sans me lasser des combinaisons syllabiques ; je remplis des cahiers entiers de syllabes et de séries de nombres ; je cherchais par tous les moyens à simplifier le plus possible les éléments de l'épellation et du calcul, à les présenter sous des formes appropriées aux lois de la psychologie. » (14) De chaque côté de la Manche, les précepteurs s'efforcent donc de faciliter la mémorisation en transformant en jeu les batteries d'exercices imposés. D'où les dés de Locke, l'un de voyelles, l'autre de consonnes, qui forment des syllabes que l'enfant doit lire pour gagner des points, les jeux de cartes liant une image et un mot à une lettre-son (l'image d'un bas

13 - Reinhard Wittman, « Une révolution de la lecture à la fin du XVIII^e siècle ? », in G. Cavallo et R. Chartier (dir.), *L'histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Seuil, 1997, pp. 331-364.

14 - Article de Pestalozzi, in J. Guillaume, *Dictionnaire de pédagogie*, op. cit., p. 2308. La méthode de lecture de Pestalozzi consistait à faire apprendre par cœur aux commençants (5-8 ans) l'alphabet sous cinq formes différentes, en joignant successivement les cinq voyelles à toutes les consonnes, en avant et en arrière (ab, ba, ec, ce, id, di, of, fo, ug, gu, etc.). Puis venaient les combinaisons de deux consonnes et d'une voyelle (bud, dub, bic, cib, gaf, fag) ; puis il faisait épeler des mots longs et difficiles, en partant de la syllabe initiale et en y ajoutant successivement les autres éléments du mot (eph, ephra, ephraïm ; buc, bucé, bucéphale ; apho, aphoris, aphorisme ; mu, muni, munici, municipal, municipalité).

renvoyant au son /a/, etc.) ou encore le bureau typographique (15) grâce auquel l'enfant va produire de petits textes en combinant des étiquettes déposées devant lui dans des casses d'imprimerie. Dans la relation duelle du préceptorat qui favorise les interactions, les verbalisations et les régulations immédiates autour d'un matériel pédagogique encore artisanal, s'inventent les « méthodes nouvelles » sur lesquelles nous vivons encore (méthodes ludiques et actives, méthodes liant images et mots, méthodes allant de la phrase signifiante à son découpage, méthode liant écriture et lecture, etc.), mais dont on ne voit pas, à l'époque, comment elles pourraient un jour passer des éducations particulières à un enseignement collectif.

Toutes ces innovations opèrent insidieusement, entre apprentissage de la lecture et instruction par la lecture, une disjonction que Rousseau et Pestalozzi jugent ruineuse : le moyen devient la fin. Dans les éducations anciennes, en lisant/récitant le *Pater Noster* ou le *De Viris Illustribus* ou les premiers vers des *Géorgiques*, les enfants entraient à la fois dans la lecture et dans les contenus constitutifs de la culture écrite visée. En jouant aux dés syllabiques, ils apprennent que lire est une combinatoire sans contenu. Les abécédaires de cette nouvelle pédagogie aiment les listes : listes de syllabes sans signification, listes de mots souvent classés par leur longueur (une, deux ou trois syllabes), listes de phrases qui ne composent aucun texte. On entraîne à déchiffrer comme on ferait pratiquer un solfège sans musique. Or, ce qui est prioritaire, ce sont les textes et les savoirs auxquels la lecture donne accès. « De quoi lui servira la lecture quand on l'en aura rebuté pour jamais ? ». Rousseau pointe ainsi la perversion d'un système qui menace tout enfant dès lors qu'il est en « lecture obligatoire ». C'est le cas dès que la pression familiale sur les apprentissages précoces ne lui laisse aucune échappatoire. Pour une éducation qui a tout son temps et dispose du luxe préceptoral, il propose de construire dans l'exercice du corps, des sens et de la voix, dans l'expérience vécue et verbalisée, les questionnements et les savoir-faire qui donneront sens aux savoirs profanes destinés à remplacer la mémoire livresque. On les découvre d'abord dans l'interlocution avec le maître au fil des occasions que celui-ci a soigneusement prévues, on les retrouvera plus tard, et bien d'autres, dans les livres. Exit La Fontaine, son absurde « arbre perché » et les textes classiques, hors de portée des jeunes esprits. Mais autant que la culture morte des éducations anciennes, Rousseau rejette le vide formel des pédagogies nouvelles. En cherchant à tenir « pratiquement », avec des élèves réels, le pari que Rousseau réussit si bien « théoriquement », avec son *Émile* de fiction, Pestalozzi imagine des leçons de choses et de vocabulaire, des exercices physiques et sensoriels, des exercices de tracés géométriques et de dessins que ses pensionnaires font sans relâche sur l'ardoise. Le défi pédagogique serait d'inventer des apprentissages formateurs, intellectuellement, psychologiquement, moralement, qui ne passeraient pas par le préalable

15 - Marcel Grandière, « Louis Dumas et le système typographique, 1728-1744 », *Histoire de l'Éducation*, n° 81, 1999, pp. 35-62.

de la lecture. On sait que cette question sera au cœur du débat sur l'enseignement spécial et sur l'école maternelle, pour ces élèves qui ne peuvent pas (encore) lire ni écrire, mais elle reste sans pertinence pour l'école primaire où c'est évidemment Locke et les « méthodologues » qui gagnent. En entrant au panthéon des grands pédagogues, Rousseau et Pestalozzi deviennent les pères d'une pédagogie définitivement « nouvelle », qui ne peut se banaliser en devenant la nouvelle norme, puisque les innovations qu'elle propose sont à la fois irréfutables en théorie et irréalisables en pratique. Il faudrait avoir beaucoup de temps et peu d'enfants, alors que la réalité est juste à l'inverse. L'urgence sociale est de faire des enfants lecteurs, quand le savoir lire est le point de départ et non plus la fin de la scolarisation. Le cursus scolaire du XIX^e, tout comme les éducations particulières du XVIII^e siècle, fait de la lecture précoce le moyen *sine qua non* de tous les autres apprentissages.

INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES ET TECHNOLOGIES NOUVELLES

Alors que le XVIII^e siècle est le temps des innovations préceptoriales, le XIX^e siècle est celui des manuels de lecture qui promettent monts et merveilles à leurs utilisateurs, qu'il s'agisse des mères de famille ou des instituteurs. Entre 1840 et 1870, c'est-à-dire en une génération, on voit s'effacer l'antique structure en trois parties (alphabet, tableaux de syllabes, texte) ou davantage (listes de mots et de phrases avant le texte). Se multiplient les méthodes « avec ou sans épellation », puis les méthodes de lecture-écriture, appelées parfois « méthode d'enseignement simultané » (de la lecture et de l'écriture), qui ne font plus appel à l'épellation. Or, depuis des siècles, le rituel de l'épellation paraît quasiment incontournable et cette question a fait couler des flots d'encre : comment faut-il désigner les lettres ? par leur nom (A, Bé, Cé, Effe) ? par leur valeur sonore (A, Be, Ke, Fe) selon la prononciation de Port-Royal, ou même par leur simple « valeur d'articulation » (c'est-à-dire par le phonème pur) ? Certains audacieux ont à plusieurs reprises prôné un apprentissage direct des mots (mémorisés avec leur image) mais ces innovations n'ont jamais fait école. Pourtant, entre le Second Empire et le III^e République, la question semble miraculeusement résolue. Les nouvelles méthodes font prononcer les syllabes entières directement (BA, CA), sans épeler lettre après lettre. Au début du XX^e siècle, certains maîtres se servent encore de l'épellation, mais c'est pour corriger les dictées, sans recourir au tableau noir. Qu'est-ce qui a pu faire ce changement et surtout une diffusion généralisée aussi rapide ? Dans les nouveaux manuels de lecture, on voit apparaître un modèle de leçon destiné à un bel avenir : en haut de la page, une vignette sous-titrée (une île, une usine), encadrée par la lettre I ou la lettre U dans ses différentes écritures (capitale et minuscule imprimée à gauche, majuscule et minuscule cursives à droite) ; ligne de syllabes puis de mots illustrant le « son-vedette » et enfin petite phrase dans les deux écritures. Au fur et à mesure que l'on avance, les sons appris

sont révisés, combinés aux nouveaux et des leçons de révision permettent des récapitulatifs périodiques. L'ordre alphabétique a disparu et chaque auteur se soucie de justifier l'ordre de présentation des lettres/sons qu'il a choisis.

Ces « méthodes de lecture-écriture » adviennent à un moment où apprendre à lire et écrire (et donc aussi à compter) en même temps est devenu possible. La technique de l'écriture, tant qu'on se sert de plume d'oie, ne peut s'apprendre dans un grand groupe. Il faut sans cesse tailler et retailler la plume dont le bec s'use, crache, abîme le papier. Un tel exercice peut se pratiquer auprès d'un précepteur lorsqu'on a l'âge de raison, ou vers dix-douze ans dans un petit groupe (comme chez les Frères), mais certainement pas avec toute une classe. L'arrivée de nouveaux instruments change la donne. Grâce aux ardoises, on peut occuper des enfants très jeunes, qui, assis sur des bancs, leur ardoise sur leurs genoux, font des lignes de bâtons ou de ronds, c'est-à-dire de I ou de O, pendant que le maître fait la leçon aux plus grands. Les lettres ne sont plus seulement des formes à voir ou des sons à entendre, mais des gestes à enchaîner. On peut aussi copier des mots nouveaux et vérifier que les mots déjà vus sont bien sus, autrement qu'en les épelant à voix haute : en les écrivant par cœur. La dictée s'installe dans l'ordinaire des vies écolières. Avec l'arrivée des plumes métalliques, pratiquement inusables, les belles calligraphies sont peu à peu abandonnées pour des cursives scolaires simplifiées. Dans le même temps, le prix du papier diminue. Sous le Second Empire, le mobilier scolaire change : puisque tous les enfants écrivent, les maîtres réclament pour chacun une table sur laquelle poser livre, cahier, plume et encrier (16). Les cahiers d'élèves reflètent la transformation de la pédagogie, classe après classe. On trouve des exercices d'écriture dès les petites classes : lignes de bâtons ou de ronds, puis lignes de lettres et de syllabes, indéfiniment répétées, en plusieurs tailles ; enfin, les copies de mots et de petites phrases. Les acquisitions faites en lecture se trouvent donc reprises ou même préparées en écriture. Alors que l'activité centrale de la classe était la leçon (écouter, apprendre, réciter), la pédagogie qui naît et se diffuse dans la seconde moitié du siècle, dès le cours élémentaire, conjoint la leçon (lire/dire) et l'exercice (lire/écrire). On n'éprouve bientôt plus le besoin d'intituler les manuels « méthode de lecture-écriture », tant la chose va de soi. L'appellation qui s'installe est celle de « méthode syllabique » (c'est-à-dire qui fait prononcer la syllabe directement, sans épellation), présentée comme le dernier progrès par Guillaume (17) et donc destinée naturellement à s'imposer auprès de tous les maîtres.

16 - François Jacquet-Francillon, *Instituteurs avant la République*, Lille, PU Septentrion, 1999, pp. 149-150 (réponses à l'enquête du ministre Rouland auprès des instituteurs en 1860).

17 - Il présente la méthode Schuler, dont l'auteur est Maurice Block, comme capitalisant toutes les avancées des innovations antérieures : « Avec la "méthode analytique synthétique

Alors que, dans les journaux d'époque, certains académiciens et écrivains pleurent l'abandon de la plume d'oie et la fin de la civilisation, les maîtres se servent de l'écriture pour structurer autrement le travail de la classe, pour occuper les enfants à des tâches silencieuses, facilement contrôlables, exigeant attention et application. Ils peuvent ainsi faire « tenir ensemble » des classes à cours multiples, sans avoir besoin de transformer leurs bons élèves en moniteurs. L'écriture change toute la pédagogie de la lecture, elle change aussi la pédagogie tout court. Dès lors, on ne peut plus juger de l'efficacité d'une méthode de lecture, sans s'interroger sur les effets en retour de l'écriture sur la lecture. Le fait que l'écriture soit nécessairement épellative et synthétique (on écrit lettre après lettre, dans un ordre strict) est peut-être ce qui va permettre le développement des méthodes de lecture globales ou analytiques, en symétrie des apprentissages qui se montent à travers les exercices d'écriture et de copie. L'ère de nouveaux débats didactiques et psychologiques sur la lecture commence.

MÉTHODES DE LECTURE ET ÉCHEC SCOLAIRE

Le dernier exemple voudrait s'interroger sur les conflits entre innovation et tradition, quand les pédagogies de la lecture se trouvent socialement remises en cause dans l'école du XX^e siècle. La première crise apparaît aux États-Unis, durant la première guerre mondiale, quand les officiers découvrent que nombre de soldats américains sont incapables d'exécuter des ordres communiqués par écrit, faute d'avoir su les comprendre. C'est la première fois qu'on parle d'illettrisme. Les études alarmées qui paraissent alors dans la presse spécialisée incriminent l'école et ses méthodes. Elles apportent des arguments aux innovateurs, encore minoritaires, qui prônent la méthode « *whole-word* », appelée aussi « *look-and-say* », supposée plus favorable à une approche des textes fondée sur la compréhension. Cette méthode de reconnaissance visuelle des mots, sans analyse, qui s'appuie théoriquement sur la psychologie de la perception « globale » des formes, va progressivement devenir la méthode recommandée par les instituts de formation (18), d'autant qu'elle a l'aval des innovateurs pédagogiques comme Dewey. Cependant, les constats d'échec en lecture gagnent l'Europe. Pendant la seconde guerre mondiale, en Grande-Bretagne, les *British Services* estiment que 25 à 30 % des soldats sont des « illettrés

52

d'écriture-lecture combinée avec les leçons de choses et de langue", nous sommes arrivés au dernier terme des perfectionnements réalisés par la pédagogie moderne pour l'enseignement de la lecture » (*op. cit.*, p. 1549).

18 - Edmund Burke Huey écrit *The Psychology and Pedagogy of Reading* (New York, 1908), premier grand ouvrage scientifique sur la lecture et son enseignement, qui devient rapidement un ouvrage de référence. La méthode « *whole-word* » lui paraît la méthode de l'avenir, d'autant qu'elle semble confirmée « scientifiquement » par les travaux pionniers de Javal sur les mouvements oculaires.

fonctionnels », alors qu'ils ont été normalement scolarisés. En France, les études s'allongent, l'enseignement secondaire se démocratise et les professeurs du collège découvrent aussi avec effroi que les élèves « ne savent pas lire ». On incrimine alors de nouvelles causes (19) non liées au déficit intellectuel, qu'elles soient psychologiques (les dyslexies, les blocages psychoaffectifs), sociales (les ravages de la télévision, le handicap socioculturel), et, bien sûr, pédagogiques (l'incompétence de maîtres mal formés et « les méthodes »). Enfin, les enquêtes françaises reconnaissent que l'illettrisme n'est pas seulement un phénomène anglophone.

De ce fait, toutes les difficultés repérées à grande échelle remettent en cause les méthodes d'apprentissage dominantes, alors même qu'aucune donnée ne permet d'établir rigoureusement des relations de cause à effet. Dans les années 1960, aux États-Unis et en Angleterre, on met en accusation la méthode « *whole-word* », et à la suite de violentes polémiques (20), le travail phonique est réhabilité. En France, les choses se passent en deux temps : dans les années 1960, lorsque les échecs en lecture sont imputés à la dyslexie, « maladie du siècle », c'est « la méthode globale, cette galeuse » (selon l'expression ironique de Freinet), qui est l'objet de tous les fantasmes (elle est violemment condamnée par le Pr Debray-Ritzen, neurologue spécialiste de la dyslexie). Pourtant, les enquêtes montrent sa très faible implantation dans les écoles et on ne peut sérieusement croire que la pédagogie Freinet soit la cause des échecs massifs en fin de cours préparatoire. Il n'empêche : en France, comme en Angleterre et aux USA, l'idée commence à se répandre dans la presse que les innovations pédagogiques pourraient être ruineuses pour les enfants et que leurs fondements sont plus palitiques et idéologiques que scientifiques. Dix ans plus tard, une fois mieux connues les corrélations entre échec au CP et origines sociales, ce sont les méthodes syllabiques ou mixtes, centrées sur le code, qui sont rendues responsables des échecs en lecture. Les exigences de la lecture secondaire (lecture silencieuse, rapide, sélective, autonome) ne peuvent être atteintes par des enfants exercés seulement à l'exactitude d'une lecture oralisée, lente, littérale et collective. Les nouvelles didactiques des années 1970 (21) se tournent alors vers les méthodes « centrées sur

19 - Anne-Marie Chartier, « La lecture scolaire entre sociologie et pédagogie », in Martine Poulain (éd.), *Lire France aujourd'hui*, Paris, Promodis, 1993.

20 - Le coup d'envoi est donné par le livre de Rudolf Flech, *Why Johnny Can't Read, and What You can Do about it*, New York, Harper and Brothers, 1955. Les positions en présence sont exposées et analysées par Jeanne Chall, *The Great Debote*, McGraw Hill, Inc., 1967. Elle passe également en revue toutes les évaluations concernant l'efficacité comparée des méthodes et conclut de façon mesurée à la supériorité des approches phoniques sur le long terme (les meilleurs résultats au démarrage de la méthode « *whole-word* » ne se maintenant pas par la suite).

21 - Évelyne Charmeux, *Lire à l'école*, CEDIC, 1975 ; Jean Foucambert, *La Manière d'être lecteur*, SERMAP-OCCL, 1976 ; Laurence Lantin et al., *Du parler au lire*, ESF, 1977 ; on en trouve une synthèse dans Isdey Cohen et Annick Mauffrey, *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*, Armand Colin-Bourrellet, 1983.

la compréhension », juste au moment où les pays anglophones sont en train d'opérer un virage en sens inverse, en retournant aux méthodes « phoniques ». Dans les deux cas, les innovateurs voient dans les échecs des élèves, l'effet direct des pédagogies en place, et de quoi justifier les nouvelles approches qu'ils proposent. Mais la validation pragmatique qui paraissait suffisante du temps de Buisson et Guillaume ne suffit plus : il faut des évaluations « scientifiques ». En France, comme aux USA, on met du temps à comprendre pourquoi des méthodes qui ont « donné satisfaction » pendant des années se trouvent contestées : ce sont les exigences scolaires et sociales en matière de lecture qui se sont soudainement accrues et diversifiées, avec la scolarisation secondaire de masse et les transformations de l'entreprise. L'école doit initier tous les enfants à tous les usages de la lecture, sociaux et scolaires, utilitaires et cultivés, ludiques et instructifs, tâche ambitieuse et infinie qui démultiplie forcément les échecs. On découvre ainsi que le « savoir lire » n'est pas cet outil neutre et universel qu'imaginaient les précepteurs du XVIII^e siècle ou les pédagogues du XIX^e, persuadés qu'une fois bien alphabétisé, un individu pourrait « tout » lire.

CONCLUSION

En prenant l'exemple de la lecture, nous avons voulu regarder la question des innovations sous un angle peut-être inhabituel, mais qui pourrait être adopté pour considérer bien d'autres innovations pédagogiques. L'article de Guillaume, publié dans le *Dictionnaire pédagogique* de Ferdinand Buisson, a en effet constitué une sorte de vulgate, transmise de génération en génération, puisque l'idée d'un progrès linéaire des « idées pédagogiques » est encore celle qui habite la plupart des présentations historiques contemporaines (22), plus soucieuses d'examiner la succession des doctrines ou des discours théoriques que l'évolution des pratiques scolaires. C'est ce point de vue que nous avons essayé de questionner. En effet, une innovation peut en cacher une autre. Le programme structuré par J.-B. de la Salle pour alphabétiser « lentement » les enfants a été le moyen efficace d'une éducation chrétienne qui a fait entrer durablement l'école dans la vie enfantine. En l'étudiant comme une innovation « didactique » prise en elle-même, on perdrait de vue ce qui en a fait la fonctionnalité pédagogique et l'efficacité sociale. Inversement, une conception innovatrice peut remporter le plus grand succès (*l'Émile* de Rousseau) et une école « expérimentale » comme celle de Pestalozzi être célèbre dans l'Europe entière, sans que pour autant les innovations proposées n'aient eu d'effet dans les pratiques scolaires ordinaires. On pourrait en dire autant pour Summerhill au XX^e siècle. À ce titre, elles sont restées des innovations, c'est-à-dire des positions critiques qui, à la

22 - Par exemple, Jean Guion, « Lecture et écriture », dans Guy Avanzini (dir.), *Histoire de la Pédagogie du 17^e siècle à nos jours*, Privat, 1981, pp. 281-301.

marge du système, ne cessent de rappeler la violence ou le non-sens d'une entrée précoce et forcée dans la lecture traitée comme un code. S'agissant d'innovation, l'histoire des idées pédagogiques et l'histoire des pratiques scolaires ne marchent pas toujours du même pas. Faut-il pour autant penser que l'école serait, par prudence ou nécessité, réfractaire aux innovations qui bouleverseraient trop son organisation ? L'adoption en une génération des méthodes de « lecture-écriture » prouve le contraire. C'est que l'écriture précoce, au-delà de ses effets d'apprentissage de l'écrit, directs et indirects, permettait de résoudre un problème central d'organisation du travail dans des classes à cours multiples, en occupant les enfants en silence, à des tâches laissant une trace et donc contrôlables après coup. Ainsi, lorsqu'une innovation se trouve rapidement plébiscitée par le corps enseignant, on pourrait se demander si ce succès ne vient pas de ce que son efficacité déborde l'objectif spécifique visé et qu'elle permet aux enseignants de régler, indirectement, des difficultés d'un autre type (progression, organisation, évaluation, division du travail, etc.). Au contraire, si le gain obtenu d'un côté se paye d'un surcroît de travail et d'une perte d'efficacité sur un autre, les enseignants sont moins enthousiastes. Les innovateurs ont alors beau jeu de dénoncer leur frilosité, leur conservatisme ou la rigidité de leurs routines. Enfin, le dernier exemple montre à quel point les crises de l'école, liées aux événements socioculturels nouveaux (la scolarisation secondaire de masse, l'omniprésence de l'écrit dans la vie sociale, les bouleversements du monde du travail) ont remis en cause une conception « traditionnelle » de l'innovation pédagogique, conçue sur le mode des progrès pragmatiques, peu à peu intégrés dans le système scolaire, au fur et à mesure que se rodent et se diffusent de nouveaux outils de travail produits de façon artisanale (exercices, manuels, matériel pédagogique, etc.). Les discours creusent les oppositions théoriques et les affrontements politiques, mais, chacun le sait bien, ce n'est que dans les pamphlets ou les propos militants qu'on peut opposer les résultats miraculeux d'une innovation aux effets désastreux d'une autre. C'est ce qui se passe quand les uns imputent à la méthode globale, l'épidémie galopante des dyslexies ou l'effondrement de l'orthographe, ou que les autres dénigrent une pédagogie où les enfants ànonnent à voix haute des textes qu'ils n'auraient pas à comprendre. Chacun sait de façon intuitive que l'on ne peut confondre les théories sur l'acte de lire et son apprentissage, avec les innovations didactiques qui en sont issues (la construction d'une progression en lecture pour le cycle 2, par exemple). Mais on ne peut davantage confondre innovation didactique (qui concerne le contenu des apprentissages) et innovation pédagogique (concernant les modalités de l'apprentissage, l'organisation du travail, la conception de l'évaluation et le registre des échanges adulte-enfants). De fait, dans l'histoire de l'école, les débats autour des méthodes actives ont entériné cette confusion, en opposant schématiquement la pédagogie traditionnelle, forcément frontale, autoritaire et centrée sur dictée-grammaire-calcul, à la pédagogie nouvelle prônant travail de groupe, activités autonomes et forcément centrée sur une autre trilogie (texte libre, étude du milieu et résolution de problèmes « authentiques »).

La découverte la plus troublante de la fin du XX^e siècle, c'est qu'il ne suffit pas qu'une innovation « donne satisfaction » aux enfants et au maître pour qu'on puisse être rassuré sur son efficacité à terme. Ainsi, pour donner un exemple actuel, l'effort des enseignants pour introduire les nouvelles technologies dans l'ordinaire de la classe et l'engouement des élèves pour l'ordinateur suffisent-ils à valider la qualité des acquisitions produites par des heures de pianotage devant l'écran (du point de vue des progrès scolaires) ? Les critères pragmatiques sont toujours nécessaires mais ils ne sont plus suffisants, comme si l'espace d'action de la classe, lieu limité mais réel de la liberté et de l'initiative des maîtres, leur était devenu en grande partie opaque. C'est peut-être de ce constat lucide qu'il faut partir, si l'on veut dépasser les anathèmes que les innovateurs institutionnels ou militants profèrent volontiers à l'égard de l'immobilisme enseignant, réduisant au silence des praticiens suspects de défaitisme pour avoir été plusieurs fois échaudés (« plus ça change, plus c'est la même chose... »). Cependant, toute décision d'innovation, singulière ou collective, fait écrire (dans les revues professionnelles mais aussi dans les médias, comme on a pu le constater par exemple, à l'occasion de la création des ZEP, de l'introduction des langues vivantes ou de l'ordinateur dans la classe, ou encore de la Charte du XXI^e siècle). Elle fait aussi « parler » sur le terrain. Parce qu'elle est une prise de risques qui, même mesurée, produit de l'incertitude, elle s'accompagne aussitôt de discussions, prédictions, récits, argumentations, conflits, changements de points de vue, bref, elle suscite du débat et des échanges professionnels. Dans ces discussions informelles qui ne laissent guère de traces, se transmettent les mémoires enseignantes, se construisent de nouvelles manières de penser le métier, de hiérarchiser les urgences et les priorités, d'intégrer des données nouvelles, de reformuler l'acceptable et l'inacceptable, le désirable et le raisonnable, dans le dissensus autant que dans le consensus. À côté de leurs effets visibles, qu'on peut voir et réguler empiriquement dans l'ici et le maintenant de la classe, à côté de leurs effets collectifs et différés pour l'ensemble de l'école, qui requièrent des protocoles d'évaluation institutionnels plus sophistiqués, les innovations, réussies ou rejetées, ont d'autres effets, indirects, sans doute puissants mais difficiles à formaliser, dans l'auto-formation professionnelle des enseignants en exercice.

DE L'USAGE SOCIAL DE LA NOTION D'INNOVATION À UNE APPROCHE COMPRÉHENSIVE DE L'ACTION

JEAN-GUY CAUMEIL*

Résumé

Au-delà d'une définition, il s'agit de comprendre ce que pourrait être, quasi structurellement, une action innovante. En effet, la seule description de la nouveauté de la situation risque de faire apparaître notre méconnaissance du travail des prédécesseurs, et la mesure des effets de notre activité risque de faire apparaître nos illusions. Pourtant « faire autrement » est une dimension forte de notre métier, c'est une exigence professionnelle mais aussi éthique. Mon angle d'attaque est donc de regarder autrement l'acte d'innover, non plus pour en rendre compte, ou pour spéculer sur son efficacité ou son degré de généralisation, mais pour l'analyser du point de vue d'une théorie du changement en pédagogie. À partir de l'étude d'une situation en éducation physique scolaire, considérée comme une innovation, j'en viendrai à proposer un modèle de compréhension de l'action innovante. Ce modèle sera étendu à la question de l'évaluation. J'aborderai enfin l'impact d'une compréhension de l'action d'innover du point de vue de l'expertise professionnelle.

Abstract

Beyond a definition what must be understood is what an innovating action might be, almost structurally. Indeed, the mere description of the novelty of the situation may reveal our ignorance of our predecessors' work and the assessment of the effects of our activity may reveal our illusions. Yet, "doing otherwise" is a strong dimension of our work, a professional but also ethical requirement. Then I shall tackle the problem by looking differently at the innovating action, no longer to give an account of it or to assess its efficiency or degree of

* - Jean-Guy Caumeil, INRP Lyon (mission « Innovation et recherche »).

generalization, but to analyse it from the viewpoint of a theory of change in teaching. From the study of a situation in physical education at school, considered as an innovation, I shall come to suggesting a pattern of understanding of the innovating action. This pattern will be extended to the question of assessment. I shall finally deal with the impact of an understanding of the innovating action from the viewpoint of professional expertise.

L'« innovation » est une notion problématique, la recherche apporte, par endroit, des éclairages précieux mais l'embrasement dans le même mouvement de sa complexité semble impossible. L'innovation appartient à ces problèmes inextricables avec lesquels nous vivons, et plus il s'applique à l'humain, par opposition à l'industriel par exemple, et plus il est problématique. Pourtant, si nous arrivions à déjouer le « piège » des mots, pour reprendre la formule de Wittgenstein, peut-être que le problème disparaîtrait de lui-même. Je propose dans cet article de contourner le problème usage social de la notion d'innovation pour réfléchir à l'action. En effet, l'action est un concept moins flou, il désigne ce qui permet au sujet d'être au monde et dans le même temps la manière dont ce rapport permet au sujet de se construire. Il s'agit alors pour moi de tenter une approche compréhensive de l'action d'innover, ce qui ne consiste pas à mésestimer les usages sociaux de la notion, ni bien entendu à me positionner comme juge des actes d'innovation.

58

On n'a pas toujours eu besoin d'innover dans le système éducatif (1), « l'innovation » a même été connotée négativement (2) durant la majeure partie de l'histoire de ce concept. La question que l'on pourrait se poser serait alors : pourquoi a-t-on tellement besoin d'innover dans l'école moderne ?

Probablement parce que le sens de l'école ne va plus de soi. Le rapport entre la société des humains et son école s'est passablement complexifié durant le XX^e siècle

1 - Nous ne parlons pas uniquement de l'école mais des institutions éducatives telles qu'une société les met en place pour éduquer sa jeunesse.

2 Le lecteur peut se reporter à un numéro précédent de *Recherche et Formation* (n° 31, 1999) dans lequel, Françoise Cros montrait à partir d'une étude sur les définitions du terme innovation que la valeur positive n'est attribuée que récemment à l'innovation : « Le fait de dire que l'innovation est bienfaitrice et améliorante est récent. Il est né avec l'idée que l'homme peut se passer de Dieu voire peut se substituer à lui dans l'ordre de la création [...] C'est parce que nos sociétés ont placé l'homme au-dessus ou en dehors de Dieu que l'innovation possède un caractère éminemment positif. » (p. 129)

et les deux systèmes ne semblent pas évoluer à la même vitesse. L'écart entre l'individu, le groupe social et les institutions, s'exprime dans l'aspiration de chacun à se réaliser. En ciblant la moyenne en toute chose, l'institution pense répondre au plus grand nombre, or l'aspiration de chacun doit être respectée. Il ne s'agit plus de dispenser une éducation moyenne et un savoir minimum, mais de permettre à chacun de s'éduquer aux savoirs de ses pairs. L'écart, la perte de sens, l'incompréhension, dont nous mesurons en cette fin de siècle l'ampleur dans les phénomènes de violence, d'intégrisme, de pauvreté ou d'exclusion, n'inaugurent cependant pas la vacuité des rapports entre l'individu et le groupe. Ces indicateurs nous invitent au contraire à rechercher un sens commun moins substantiel mais certainement pas vide (3). Dans l'école, l'aspiration d'être soi-même une totalité agissante « harmonieuse », passe par la construction d'un rapport au savoir parce que l'école est l'institution qui vise à réconcilier l'homme et le monde. Autrement dit, à quoi sert le savoir des poirs si ce n'est à se socialiser, c'est-à-dire à s'inscrire dans la communauté des humains échangeant une certaine vision du monde ?

Faire autrement est le lot de toute éducation soucieuse de s'adapter aux temps et aux mœurs. L'incantation quasi magique à l'innovation représente l'espérance en des lendemains plus radieux, innover est une dimension essentielle du changement ; encore faut-il savoir de quoi l'on parle.

Le Monde de l'éducation (4) rend compte d'une enquête menée auprès d'élèves d'une certaine de classes de la Seine-Saint-Denis. La question est la suivante : « C'est quoi un "bon prof" ? ». Accompagnée de dix commandements, la réponse est claire : c'est un professionnel qui ne se contente pas de reproduire la manière dont il a lui-même été enseigné, mais qui s'adapte aux personnes lui faisant face. Transformer sa pratique semble donc être une obligation tant sur le plan de l'adaptation des procédures au public concerné, qu'au plan d'une certaine éthique professionnelle. Innover est un verbe d'action signifiant l'activité d'un agent institutionnel inventant des modes d'intervention pour s'adapter aux évolutions sociétales tiraillé par l'injonction paradoxale qu'il faut répondre aux intérêts de la société pour le bien de chacun. Le texte qui suit voudrait outiller cette réflexion.

En effet, il ne semble pas suffisant de définir l'innovation, même généralement et provisoirement, pour acquérir une autorité sur la question. L'usage social de la notion

3 - Dosse F., *L'empire du sens. L'humanisation des sciences humaines*, Paris, Éditions La Découverte, 1995, p. 353. « Le sens est à ressaisir [...] grâce à une remise en situation contextuelle. Il fait donc appel aux ressources de la pragmatique. La formation du sens commun, des processus d'entente et d'intercompréhension définit la singularité des situations selon le processus communicationnel. » (p. 353)

4 - *Le Monde de l'éducation*, n° 282, juin 2000, p. 69.

l'illustre par le fait que le terme est employé à tout propos pour qualifier des actions qui sont souvent des rénovations de procédures déjà anciennes, pour ne pas parler des illusions concernant la novation d'une situation que l'on croit inventer. Si bien que le manque d'autorité sur la question de savoir ce qui est, ou n'est pas innovant du point de vue de la structure de l'action, est la clé de la transformation des pratiques. Prenons l'exemple des pédagogies actives, en quoi sont-elles des innovations? L'usage de l'imprimerie en classe est une pratique remontant au XVIII^e siècle (5); Rousseau ou Pestalozzi prônaient déjà une pédagogie prenant appui sur les activités concrètes de l'enfant permettant de « donner du sens » aux apprentissages scolaires; l'éducation jésuite faisait du théâtre la situation pédagogique première de l'apprentissage des rôles sociaux; etc. Si bien que l'innovation dans la pédagogie active tient moins aux méthodes qu'à la volonté de les appliquer à tout un groupe d'enfants alors qu'elles sont, pour l'essentiel, issues de l'éducation préceptorale.

Par transformation des pratiques il faut entendre ce qui modifie radicalement la façon de comprendre l'acte éducatif au-delà de la transformation des situations. Je serais tenté de faire une hypothèse extrême: les échecs de toutes velléités à transférer les innovations et à promouvoir les réussites tiennent essentiellement à notre difficulté à dire ce qui est innovant (transformant) dans une pratique.

Parler de l'innovation dans une visée pragmatique

Innover c'est donc faire son métier en adaptant au jour le jour son projet d'enseigner aux contraintes de la situation pédagogique.

60

L'innovation serait alors une dimension de la compétence professionnelle, elle se concevrait dans l'adéquation du processus d'enseignement et du produit de cette activité. En d'autres termes, il y aurait innovation quand une procédure jamais encore utilisée (on peut moduler en précisant « utilisée comme cela ») produirait des résultats supérieurs à ceux obtenus par des procédures traditionnelles. Mais suffit-il d'inventer de nouvelles procédures plus efficaces pour innover? Probablement, oui, puisque l'usage social du terme semble renvoyer l'innovation à cette dualité nouveauté/efficacité.

Pourtant si l'on regarde de plus près, l'invention en pédagogie est chose plutôt rare. Il paraît préférable de parler d'aménagement d'anciennes procédures, de redécouverte de manières de faire, voire de révélation au sens de l'expérience des prédé-

5 - Il faut se reporter au très bon article de A.-M. Chartier dans ce numéro de *Recherche et Formation*.

cesseurs. Quant à l'efficacité des procédures, quiconque s'est essayé à évaluer en situation la portée de telle ou telle façon de faire s'est très vite trouvé face à une complexité de laquelle il est bien difficile de faire ressortir des conclusions. Faut-il pour autant renoncer ? Sûrement pas, mais il faut dépasser l'illusion de la définition lexicale et les errements de l'usage social de la notion, pour construire un modèle compréhensif de l'action d'innover, seul susceptible, selon moi, de permettre le transfert. Autrement dit, il ne s'agit pas d'introduire des objets didactiques nouveaux (un ordinateur, un animal, des graines de ricin dans du coton, la vidéo, etc.) pour révolutionner la pédagogie. La pédagogie est vraiment innovante quand elle invente contre quelque chose d'existant pour être plus efficace dans un temps donné. Cette conception dépasse la dualité nouveauté/efficacité. Innover c'est avoir l'intention de mieux répondre aux attentes des enfants et de l'institution, c'est tenter de réduire l'écart irréductible entre l'évolution sociétale et les transformations de l'école. De ce point de vue l'innovateur est toujours en avance sur les transformations de l'institution, d'où sa situation souvent difficile.

Tout en mettant en doute l'intérêt d'une définition de l'innovation (6), je dirais, synthétisant en cela des avis déjà formulés : il y a innovation quand, de l'intention de l'acteur se crée un décalage avec des pratiques canoniques en vue de reformuler plus justement le rapport entre les visées de l'institution et les visées de l'enfant à éduquer. L'innovation est en cela moins tangible que la pratique elle-même ; ceci dit, elle est loin d'être vide de sens puisqu'elle anime un rapport au combien capital, celui du service public et des usagers.

Pour cet ensemble de raisons je ne crois pas en l'exemplarité des pratiques innovantes, en tous les cas si on en reste à leur dimension procédurale, c'est-à-dire en considérant l'innovation comme une solution applicable. Nous avons tous constaté le phénomène un peu déstabilisant d'une situation réussissant bien avec un groupe d'élèves mais échouant lamentablement avec un autre groupe d'élèves pourtant du même niveau de classe. Ceci laisse à penser que l'expérience acquise ne sert à rien si elle n'est pas analysée en termes de signification par rapport au contexte pour avoir des chances d'être re-contextualisée dans un autre temps, un autre lieu, une autre relation éducative. Il s'agit là d'un jeu de déconstruction et de reconstruction dans lequel je situe la maîtrise de l'innovation.

6 - Cros F., *L'innovation en éducation et en formation*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael (coll. Pédagogie en Développement), 1996, p. 41. « L'innovation [...] est à la fois incantatoire et mythiquement opérationnelle. [...] Le flou de la notion, parfois même est-elle appelée « notion valise », sied à son efficacité sociale. C'est bien parce qu'elle est floue qu'elle peut conduire aux changements collectifs. Et je serais assez favorable à un éloge des notions floues [...] » (p. 41)

La dimension contextuelle de l'innovation m'apparaît comme un déterminant fort de l'analyse et comme un frein, tout aussi fort, du transfert. Si l'on veut penser le transfert des innovations il faut, selon moi, mettre à jour, dans la pratique, ce qui ressort de l'intention (réelle, pas affichée ou supposée) et ce qui ressort des moyens utilisés pour le faire. Mais cela ne suffit pas toujours, il faut encore avoir autorité sur le rapport entre les deux.

Il n'y a pas de « bonnes pratiques » transférables, il y a des pratiques atteignant leur but dans un temps et dans un lieu dont les chances qu'ils se reproduisent à l'identique sont très faibles. Nous avons donc besoin de comprendre les situations pour acquérir l'autorité nécessaire au transfert des éléments significatifs de l'innovation.

Préciser dans la description d'une action présentée comme une innovation ce qui permet de statuer sur la conformité avec les intentions

Introduire une pratique nouvelle n'est pas systématiquement innovant.

Prenons l'exemple d'une pratique introduite en cours d'éducation physique scolaire : le frisbee (7). Cette pratique n'est pas présente dans les programmes de la discipline, elle est donc nouvelle. Par ailleurs, elle intéresse les élèves qui adhèrent plus volontiers à cette activité qu'au lancer de poids ou à la course de longue durée. Elle est de ce fait plus efficace pour ce qui touche à la quantité de pratique effective des élèves. À première vue le frisbee en cours d'éducation physique scolaire est une pratique innovante, elle est nouvelle et efficace. Pourtant, si nous tentons d'aller plus loin nous dirons : ce cours est innovant,

– si l'intention de l'enseignant est réellement innovante par rapport à des pratiques physiques traditionnelles (8). Programmer le frisbee « pour faire plaisir aux élèves », « pour leur faire découvrir une activité nouvelle » ou pour tenter de les « re-motiver » sont autant d'intentions peu innovantes dans le sens où elles sont le pain quotidien de l'enseignant. Par contre, utiliser le frisbee pour développer des capacités perceptives réutilisables dans d'autres activités physiques et sportives est innovant. Est-ce révolutionnaire ? Probablement pas, mais c'est innovant dans le sens où l'enseignant se décentre des contenus (la technique du frisbee) et de la transmission culturelle (le frisbee pour lui-même), pour toucher dans le même temps le développement personnel des élèves. L'enseignant réalise donc au travers

7 - Jeu consistant à s'envoyer un disque (appelé aussi frisbee) légèrement bombé en le faisant planer. Il existe des formes compétitives, individuelles ou collectives, le but étant d'empêcher les autres de renvoyer l'engin.

8 - La natation, l'athlétisme, la gymnastique et les sports collectifs.

de son intention une unification entre des dimensions du savoir scolaire difficilement réunies (9) dans les propositions didactiques de l'éducation physique scolaire ;

- **si l'enseignant a un projet clairement identifiable.** En effet, utiliser une activité nouvelle est souvent présenté comme motivant. Ce n'est pas faux, mais cette assertion est à moduler. Choisir une activité dans laquelle l'élève n'a pas d'expérience c'est courir le risque, justement, de la démotivation. En effet, proposer du volley-ball ou de la course renvoie toujours l'élève à une expérience passée, plus ou moins positive j'en conviens, mais toujours rassurante. Si bien que le choix de placer l'élève dans une situation « à risque » (10) doit se justifier par autre chose que la motivation. Ce que travaille l'intention pédagogique dont je parle c'est la potentialité de transfert des capacités. Elle n'est plus comprise comme une vague coïncidence, mais comme une maîtrise propre à l'apprenant dans son parcours de formation. Le transfert devient alors une composante de l'auto-formation ;
- **si l'on peut identifier le procès pédagogique** (11). Dans cette situation particulière le re-lanceur (le réceptionneur) doit « lire » la trajectoire préalablement à tout déplacement. En effet, l'engin peut revenir exactement à son point de départ et il n'est donc pas nécessaire de se déplacer. L'hypothèse pédagogique tient au développement de la capacité d'anticipation et de décision. Elle se bâtit grâce à la lecture précoce des intentions du lanceur figurées par les caractéristiques de la trajectoire. Elle permet de statuer sur le point de coïncidence le plus sûr entre soi et l'engin. Il est escompté par la suite que cette capacité d'anticipation et de décision soit transférable à la pratique d'autres activités physiques et sportives. Où l'on voit une proposition dépassant la simple mise en place d'une pratique (situation) nouvelle pour questionner, dans le fond, le choix pédagogique.

Ce point de vue introduit un triptyque en lieu et place de la seule nouveauté. Il ne s'agit plus de considérer l'innovation comme une action nouvelle et efficace, mais de comprendre ce qui, dans l'action, met en relation une intention, un projet et un procès. L'innovation tient plus alors à la potentialité créative de ces relations qu'au recours à de l'inédit.

9 - Qu'elles soient juxtaposées plus ou moins artificiellement, je n'en disconviens pas.

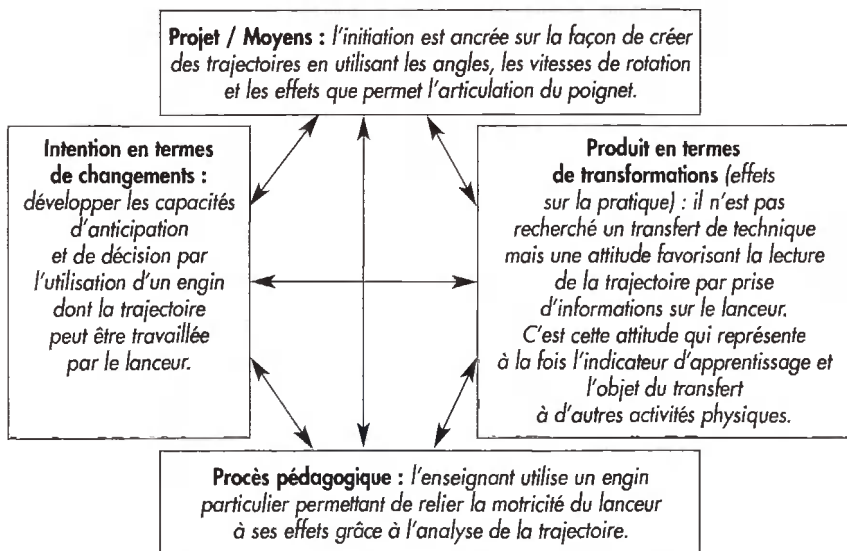
10 - Apprendre est toujours risqué. Pour apprendre il faut admettre que l'on ne sait pas, et que ce que l'on est, est en voie d'achèvement. Dans une activité connue on peut toujours renvoyer nos erreurs à quelque chose ou à quelqu'un ; dans une activité que l'on ne connaît pas, on ne peut rien cacher ; quand on débute on perd facilement la face.

11 - Le procès est une démarche réflexive visant la connaissance d'une chose (le processus est une série de phénomènes formant un tout, la procédure est une démarche).

Au-delà de l'usage social de la notion, une proposition pour comprendre l'innovation

Ces éléments d'analyse réunis, nous permettent de cerner peut-être un peu mieux certains caractères innovants d'une pratique. De même, en comprenant les caractéristiques d'une action innovante nous pouvons valider le corollaire de cette affirmation : il ne faut pas s'arrêter à des moyens conventionnels pour statuer de l'aspect non innovant de la pratique. Le conseil de classe, le cours magistral, l'exercice, le groupe classe... sont autant de pratiques anciennes (et dépassées selon certains) pouvant être revisitées par des intentions innovantes et réorganisées en projets originaux de façon à recouvrir alors une fonction d'innovation.

Pour notre exemple, utiliser le frisbee pour développer des capacités d'anticipation et de décision en utilisant un engin rapide dont les trajectoires peuvent être travaillées par le lanceur, est une proposition innovante. Je ne statue pas sur le bien fondé de cette pratique, de même que je ne revendique aucune visée normative ; je tente seulement de prendre le recul nécessaire pour acquérir une autorité sur la pratique en appliquant un modèle de compréhension.



Mise en système possible permettant de mieux comprendre le caractère innovant d'une action pédagogique

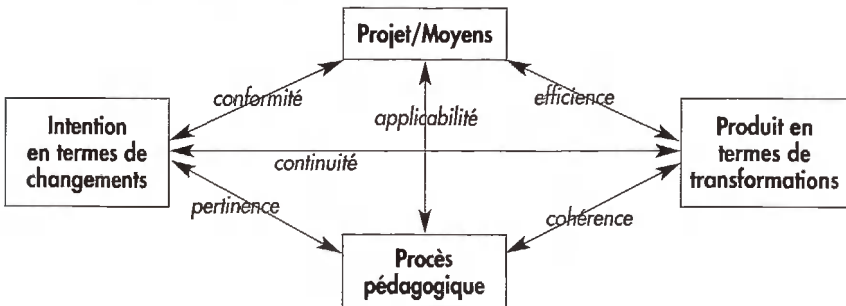
Ce modèle me permet de comprendre les relations, figurées par les flèches, entre les parties constitutives de l'action innovante. Par exemple, je vois une signification forte dans la relation entre l'intention en termes de changements et le produit en termes de transformations de l'élève. Cette relation met en discussion la notion de réussite et/ou d'efficacité de l'action pédagogique. Dans le cas présenté, l'efficacité peut être facilement référée à des critères repérables dans l'attitude de lecture de la motricité de l'adversaire. Il ne s'agit plus alors d'une appréciation estimative de la réussite mais d'un véritable dispositif d'évaluation de l'action. Nous pouvons ainsi reprendre pour les analyser toutes les relations existantes entre les pôles du système. Cette démarche permettrait de dire ce que l'on entend par maîtrise de l'innovation, de ses réussites et de son transfert.

De même, cette modélisation m'aide à penser l'innovation sur son versant opératoire. Par exemple, il me semble que je peux plus facilement (dans une cohérence d'ensemble) imaginer :

- Des situations d'apprentissage dont je perçois qu'elles s'appuient sur des contenus moteurs liés à la transmission de forces pour créer un mouvement. Les critères de réalisation se lisent dans les trajectoires obtenues. De plus, cet ensemble de contenus est commun au lanceur et au réceptionneur.
- Des situations de transformation finalisées par une attitude facilement repérable : regard fixant l'engin, temps de réaction court après que le lanceur ait lâché l'engin, interprétation correcte des effets et des points de chute de l'engin...
- Une situation de référence (permettant les diverses évaluations et servant de repère d'apprentissage pour l'élève). On peut imaginer un duel à distance dans un espace circonscrit consistant à mettre l'adversaire dans l'impossibilité de rattraper l'engin.

65

La question qui se pose maintenant est de savoir si le frisbee est le meilleur support disponible, le seul, le mieux adapté au contexte de l'établissement... ? L'évaluation dans l'innovation, plus que dans les pratiques traditionnelles, représente un dispositif associé dont on ne peut se passer.



Un système innovant incluant un dispositif d'évaluation

Dans la modélisation précédente, je présente à la fois les pôles qu'il s'agit d'expertiser pour définir une action innovante mais aussi la nature des relations unissant ces pôles (en italique sur le schéma page précédente). Ce modèle synthétise à la fois les caractères à identifier pour qualifier une pratique et les supports d'une évaluation des relations du système innovant, qu'il soit d'enseignement ou autre. Par exemple, entre les pôles intention et produit, sur lesquels nous pouvons exercer une évaluation quantitative, nous effectuons une évaluation de la continuité plus qualitative, de même qu'entre le procès pédagogique et les moyens utilisés nous pourrions évaluer l'applicabilité, etc.

Penser l'innovation c'est penser une forme complexe de l'activité humaine, pour cette raison, me semble-t-il, le système est mieux adapté pour la représenter que la définition.

L'impact de l'innovation sur l'expertise professionnelle

J'ai développé une réflexion sur l'activité pédagogique ; dans cette réflexion il s'agissait de penser la relation pédagogique animant le triptyque élève-enseignant-contenus. Mais l'innovation peut aussi avoir des effets sur la professionnalité.

L'activité professionnelle prend son sens autour d'une « situation à changer » que l'on va dévoiler grâce à des stratégies d'intervention faisant naître des intentions conduisant à des changements dans l'activité. D.A. Schön développe cette idée et démontre que dans le domaine de l'intervention on insiste trop sur le processus de résolution de problème (*problem solving*) alors que l'efficacité de l'intervention dépend plutôt de la problématique (12) (*problem setting*). Cela signifie que dans l'intervention, les solutions au problème apportées à un moment donné, n'ont pas de caractère d'exemplarité et ne constituent surtout pas des recettes. À partir de cette constatation, la solution n'a que peu d'intérêt pour acquérir une autorité dans l'intervention, il apparaît plus efficace de travailler à expertiser la « situation à changer » du point de vue du problème qu'elle révèle. Le bénéfice visé est l'intégration d'une « réflexion dans l'action » systématisée permettant au professionnel, non pas d'avoir un répertoire de solutions à appliquer, mais d'identifier le plus justement possible la nature et la qualité du problème auquel il doit faire face et répondre, non pas en différé mais dans l'action.

12 - Néologisme de la traduction voulant souligner l'aspect dynamique du terme américain *problem setting* probablement en opposition au formalisme du terme français « problématique ».

Pour Schön (13), l'expertise de l'action est une démarche visant une plus grande maîtrise de l'intervention et elle peut s'énoncer comme suit :

- À partir d'une situation à changer, les acteurs (l'enseignant-innovateur, l'équipe pédagogique, ou les innovateurs-chercheurs) travaillent à la problémation. Ce que l'intervention ne nécessite pas systématiquement ; en effet, on pourrait dire un peu trivialement que dans l'action on agit d'abord on réfléchit ensuite. Comme on peut se satisfaire d'une conception simple de l'innovation rapportée au dualisme nouveauté/efficacité.
- La réflexion dans l'action, conduit à l'élaboration de la théorie d'action la plus élégante, c'est-à-dire celle contenant le moins d'erreurs. Dans cette partie de la démarche, l'élément de base sera la recherche des causes de l'inefficacité (*problem solving*).
- Cette théorisation, causale ou plus ou moins causale, aboutit au recadrage de la situation de départ, c'est-à-dire à la transformation de la situation en fonction des intentions de l'acteur insatisfait.

Personnellement je rajouterais une étape à la démarche :

- La transformation produite est alors interprétée selon deux développements. D'abord comme résultat, elle valide (ou invalide) la théorie ; la plus élégante n'est pas forcément la plus efficace. Ensuite, comme maîtrise du processus systématique, puisque la transformation non valide réamorçe le mécanisme en boucle pour viser un second niveau de compréhension de la situation de départ.

Il apparaît clairement que le pouvoir de généralisation des produits de cette démarche est inférieur au pouvoir de généralisation des produits d'une recherche par exemple. Ceci dit, ils recouvrent un plus grand pouvoir de compréhension de l'activité humaine. En ce sens, l'analyse de l'action et la recherche fondamentale ne se concurrencent pas, ils ne se complémentarisent pas non plus, ils représentent deux façons de voir dont la première me semble mieux adaptée aux recherches complexes.

En guise de conclusion, provisoire comme il se doit...

J'ai tenté de défendre l'idée que l'innovation tient plus aux personnes qu'aux moyens utilisés. Dans ce sens, analyser l'innovation c'est faire référence à une activité humaine et au savoir qu'elle recouvre. Ce *savoir d'action*, comme l'appelle

13 - Schön D.A., *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Québec, Les Éditions Logiques (Formation des maîtres), 1987 (1994, traduction française).

J.-M. Barbier (14), perturbe notre culture intellectualiste en nous obligeant à plus de pragmatisme. Ceci étant dit, j'ai aussi voulu montrer que nous n'avons rien à perdre à cette ouverture, bien au contraire, elle est féconde et nous permet de penser autrement l'innovation qu'en termes de définition, de référence ou de transférabilité plus ou moins possible. La recherche compréhensive modélise de façon heuristique notre réflexion sur l'innovation en produisant des caractéristiques et des rapports sur lesquels nous pouvons créer une évaluation « en profondeur », quasi structurale, des actions innovantes.

14 - Barbier J.-M. (sous la dir. de), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF (coll. Pédagogie d'aujourd'hui), 1996.

INNOVATION ET ILLUSION ?

L'INNOVATION, EMBLÈME DES BIENNALES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Jacky BEILLEROT*

J'aime l'innovation et les innovateurs ; depuis longtemps. Exactement pour ceci : c'est la seule façon de sortir des couples infernaux, comme « rien ne peut changer versus il faut faire la révolution », ou « c'est à l'État de faire des réformes versus il faut résister pour maintenir les pratiques traditionnelles ».

L'innovation comme principe, l'innovation comme réalisation, apparaît alors comme ce qui peut être réellement entrepris et fait par une personne et, mieux encore, par un collectif de travail ; une action de changement à la mesure de chacun, une action possible et autorisée de ne pas être soumise aux fatalités de la tradition, des déterminations et surdéterminations sociales. L'innovation est, pour nombre de salariés, une façon de prendre en main leur vie professionnelle, de moins la subir, c'est-à-dire de moins subir les injonctions hiérarchiques, les pressions des usagers ou des clients. Bref, l'innovation qui signifie tout simplement utiliser son intelligence à inventer des dispositifs pour résoudre des problèmes, signe la grande dignité du travailleur et du praticien. Au fond, l'innovation est l'exact contraire des procédures tayloriennes (« vous n'êtes pas là pour penser, le bureau des méthodes s'en charge »), l'exact contraire des messianismes des lendemains qui chantent (en attendant, continuons à travailler et à vivre sans rien changer) : l'innovation assure la créativité au travail, assure une certaine maîtrise sur son environnement.

Évidemment, j'ai, comme quelques autres, oscillé autour des éléments du noyau dur de l'innovation tel que je viens de le cerner. Tantôt accordant trop d'importance aux effets bénéfiques de telle ou telle innovation, tantôt, le plus souvent, critiquant avec acidité cette nouvelle soupe populaire : institutions, hiérarchies, classes dominantes et capitalisme, tous ligüés et complices à nous entraîner au changement, à nous faire chanter les louanges des changements, pour mieux conserver leurs profits et les rapports de forces construits à leurs bénéfices. L'innovation est alors le nouvel opium du

* - Jacky Beillerot, Université Paris X Nanterre.

peuple d'autant plus redoutable qu'il assure non seulement des bénéfiques narcissiques et symboliques, comme la religion le faisait ou le fait encore, mais l'innovation n'est-elle pas en plus ce qui assure le renouvellement de la production des biens et des services, partant elle nous offre des bénéfiques matériels et tangibles d'objets toujours plus beaux et performants ? Il y a donc tout un discours possible et permanent contre les innovations, contre les changements qui ne sont jamais les bons pour certains, qui sont toujours de trop pour les autres. Il n'empêche ! Dans les dernières décennies de ce XX^e siècle, les innovations sociales, techniques et pédagogiques font partie intégrante du monde moderne.

Alors, quelle place pour les innovations dans les Biennales de l'éducation et de la formation ?

Rappelons d'abord que les Biennales sont des manifestations « inventées » à partir de 1990 et dont la première édition a eu lieu en 1992 et la cinquième, la dernière, en avril 2000 (1).

Elles ont été conçues, puis préparées et mises en œuvre, par un petit nombre d'universitaires et de responsables de formation regroupés dans une association « Association pour la promotion des recherches et des innovations en éducation et en formation » (APRIEF) (2). Au commencement même de l'opération Biennales, le terme d'innovations a été retenu (3).

Regardons de plus près d'abord, les agencements sémantiques.

L'innovation n'a pas été prise comme emblème, mais comme contribution à une dénomination d'ensemble qui comprenait deux autres termes et qui ne s'affichait pas comme système, l'innovation au singulier, mais comme réalisations ou pratiques, les innovations. Le mot apparaît dans le titre des Biennales « Débats sur les recherches et les innovations ». Le terme de titre mérite un commentaire.

Les Biennales tout en ayant leurs sources d'inspiration ou leurs modèles, ont bien évidemment voulu être des manifestations un peu originales ; or, nos interlocuteurs, partenaires ou journalistes, ceux qui ont l'habitude des colloques et des salons (même s'ils se répètent d'année en année), nous demandent en permanence un thème à

1 - Évidemment, l'humaine tentation serait d'écrire que les Biennales sont une innovation. C'est peut-être vrai ; mais ce n'est pas un qualificatif qui peut être utilisé en autoproclamation, sous peine de se dissoudre, car il ne peut advenir que de comparaisons : en quoi ces manifestations renouvellent ou diffèrent d'autres rassemblements, et à partir de quels seuils, le bilan prend-il le label d'innovation ?

2 - Liste des membres de l'APRIEF : Jean-Marie Barbier, Jacky Beillerot, Francine Best, Jean-Pierre Bigeault, Marie-Françoise Boudot, Bernard Charlot, Michel Chauvière, Jean Dubost, Jean-Claude Filloux, Michel Gault, Gérard-Jean Montcler, Stéphane Mardyks, Philippe Meirieu, Nicole Mosconi, Jean-Marie Pechenart, Jean-Pierre Pourtois, Jean-Claude Ruano-Borbolan, Michèle Sellier, Francine Vaniscotte, Georges Vigarello.

3 - Voir en annexe l'argument et le descriptif des Biennales.

chaque fois nouveau, un titre original ; nous avons donc dû inlassablement répéter que nous n'avons qu'un seul titre permanent « Débats sur les recherches et les innovations », et nous avons toujours résisté à l'implicite demande du thème principal ou majeur, en mettant à l'ordre du jour de chaque Biennale de quatre à six thèmes, sans compter ceux plus précis, développés sous forme de mini-colloques par nos partenaires au nombre moyen de sept ou huit.

Revenons à « Débats sur les recherches et les innovations ». Le terme d'innovations est inscrit sur le même plan que celui des recherches ; nulle différence ou nulle opposition, nulle hiérarchie entre les deux expressions. Il n'y a que l'ordre des deux mots à interroger : débats sur les innovations et les recherches n'est pas identique à la formulation adoptée qui correspond à la volonté des fondateurs ; partir des recherches, imposer l'idée de la nécessité des innovations. Mais ce ne sont pas les recherches pour les innovations, ou la recherche d'innovation, ce sont deux processus et deux procédures qui ont en commun d'être construites et qui les unes et les autres nécessitent ou méritent d'être discutées, soupesées, interrogées, évaluées. À remarquer donc encore qu'il fut choisi innovations et non pratiques, terme plus large et plus vaste, mais qui renvoie davantage à un état de fait des modalités et de l'organisation du travail, alors que les innovations comme les recherches impliquent intention et volonté d'interroger les réalités par des procédures et des protocoles.

Innovations et non innovateurs, recherches et non chercheurs : ce sont les processus et les résultats qui sont privilégiés et non les agents, sujets de ces actions ; et pour cause, chercheurs et innovateurs constituent le public privilégié et essentiel des Biennales. Ils sont davantage aptes à « faire » la Biennale non tant comme producteur du spectacle à un public de consommateurs, qu'à travailler entre eux, ensemble.

Enfin, si notre « Débats sur les recherches et les innovations » constitue le titre des Biennales, le sur-titre ou l'énoncé référentiel, en est manifestement « Biennale de l'éducation et de la formation » (4). Ainsi, nulle ambiguïté : les innovations dont il s'agit sont bien celles d'un champ social précis et déterminé par deux termes accolés pour respecter la division ordinaire et socio-institutionnelle de fait, l'éducation pour les enfants, et la formation pour les adultes (5).

Si l'association composée de personnes proches, mais comme on peut l'imaginer, pour autant différentes dans leur sensibilité intellectuelle et politique, a d'emblée adopté le terme d'innovations, c'est d'une part, après en avoir élaboré une

4 - Depuis la 3^e Biennale, le sur-titre apparaît en anglais sur les affiches et les programmes. Nous avons sans doute été parmi les premiers à joindre systématiquement dans tous nos propos et nos écrits « éducation et formation » ; l'expression a fait florès depuis lors.

5 - L'analyse de l'évolution des objets de recherche de la 1^{re} à la 4^e Biennale a été faite par Ph. Dessus dans *Année de la recherche en sciences de l'éducation*, n° 6, PUF, pp. 201-219, puis complétée par plusieurs pages dans l'introduction du livre des résumés des contributions de la 5^e Biennale, 12-15 avril 2000, éditeur APRIEF.

définition précise, en même temps que celle de recherches et c'est aussi parce que tout le monde s'accordait sur l'essentiel, à savoir *qu'il s'agissait bien de deux voies, deux modes, deux processus de connaissances et d'actions.*

Les deux définitions de base n'ont pas été modifiées ; elles ont été reproduites dans chaque invitation à communication. Voici ce qui a été écrit au début de l'année 1991 :

« Par recherches, on entend les travaux qui analysent, du point de vue des disciplines, les faits et les phénomènes de l'éducation ; mais on entend aussi les travaux qui, notamment de nature pédagogique ou didactique, contribuent directement à la transformation des situations pratiques et des systèmes d'éducation et de formation. À chaque fois, l'attention sera portée sur les résultats et sur l'état des questions débattues, ainsi que sur les processus et les méthodologies mis en œuvre.

Par innovations, on entend des transformations précises qui, dans le champ de l'éducation et de la formation, conçoivent, mettent en œuvre des dispositifs nouveaux ou spécifiques, les analysent et les évaluent.

Se rattachent aux innovations des pratiques éducatives, pédagogiques ou formatives qui font l'objet d'un travail d'élucidation de la part des praticiens ; ceux-ci peuvent alors en montrer les réussites, les limites et les problèmes et dans ce cas, des exposés de leur part auront aussi leur place dans la Biennale [...] (6).

En accueillant plusieurs centaines de communicants et plus d'un millier de participants, la première Biennale espère contribuer au développement de la réflexion sur l'éducation et la formation et particulièrement sur la nécessité de développer, dans tous les champs, les recherches et les innovations. »

Ces définitions et ces visées ont servi aux Comités de lecture de deux manières. D'une part, pour apprécier comment les propositions de communication sur la base d'un résumé demandé, respectaient les clauses énoncées, d'autre part, pour valider ou non l'autodéclaration des auteurs d'appartenir à l'une ou l'autre des catégories. Plusieurs phénomènes sont à noter. D'une part, les cinq Comités de lecture ont travaillé dans une grande continuité : rejet d'un petit nombre de communications (10 %) ; et en revanche, plus d'un tiers des propositions ont été mises en navette avec les auteurs pour demander différentes précisions ou, ce qui nous concerne davan-

6 - Dans les domaines de la « recherche en éducation » où les catégories sont floues, pour éviter l'excès d'un système normatif *a priori*, nous avons choisi, tout en donnant des définitions et des critères, de laisser les auteurs s'exprimer sur la catégorie de leurs choix. Cette façon de procéder a été heureuse pour permettre à des auteurs non académiques d'oser écrire et envoyer des résumés de communication. Bien évidemment, nous avons dû ouvrir d'autres rubriques, à la fois pour accueillir des contributions intéressantes, et qui n'étaient ni des recherches, ni des innovations ; si ces contributions étaient en petit nombre, elles ont représenté à chaque Biennale 10 % de l'ensemble, environ. Parmi ces catégories diverses, on note : *bilans d'équipes, réalisations, réflexions, politiques éducatives, etc.*

tage dans cet article, annoncer aux auteurs que leur communication pouvait être retenue dans une autre catégorie que celle qu'ils souhaitaient, le plus souvent, le glissement proposé se faisant dans le sens des recherches vers les innovations.

Les innovations ont donc été entendues comme non seulement des modes d'actions nouveaux, mais comme des modes d'action qui, dès lors qu'ils pouvaient donner lieu aux études mentionnées dans la définition, s'apparentaient bien à des modalités de production de connaissances sur les réalités éducatives et formatives : difficultés des apprenants, effets de dispositifs nouveaux, inventions de procédures, etc. ; on illustre par là l'ancien adage que c'est aussi en transformant le monde qu'on le connaît. À côté de l'étude (sous ses différentes formes historiques), la pratique observée et mouvante des transformations et des changements nous éclaire de fait sur certains aspects de la réalité. L'innovation reconnue comme un processus de connaissance, rompt avec la majorité des manifestations universitaires qui s'acharnent très souvent dans le champ des sciences sociales et humaines, à traquer les « bonnes » recherches au mépris des marges et des pratiques : les bonnes recherches étant calquées sur les modèles des sciences de la nature notamment lorsqu'elles ne reconnaissent comme recherches que celles appelées fondamentales. Mais, étudier une pratique sociale comme l'éducation et la formation n'autorise pas si facilement qu'on le proclame à être « fondamental » sauf au risque de devenir fondamentaliste !

Les Biennales, ou plutôt ses concepteurs, ont donc choisi de valoriser les pratiques et les praticiens et cependant en faisant un « tri ». En effet, ce ne sont pas toutes les pratiques éducatives et formatives qui ont été sollicitées ; de toute façon, même si cela avait été le cas, seuls les praticiens qui auraient accepté d'écrire, de décrire, voire de justifier leurs façons de faire, auraient été connus et l'on sait que répondre à un appel d'offres, même ouvert, par le biais d'un écrit de surcroît, opère une sélection, une autosélection chez les praticiens de tous les secteurs. Plus encore, tout en reconnaissant la parfaite légitimité des pratiques conventionnelles et ritualisées, surtout si elles donnent satisfaction, non seulement à leurs auteurs, mais encore plus à l'accès de leurs objectifs, ici à savoir que les élèves ou les adultes apprennent, en valorisant les seules innovations, les Biennales se situaient du côté des changements et pas n'imparte lesquels. Il s'agissait des évaluations des transformations issues des connaissances raisonnées et rationnelles des réalités, bien plus que des changements étayés par l'idéologie, la foi, ou même les annonces politiques.

En même temps, les Biennales affirmaient leur ouverture d'esprit, leur liberté de pensée à accueillir des connaissances et des contributions de tous les champs sociaux, de toutes les disciplines et toutes les écoles de pensée, pourvu qu'à chaque fois l'auteur montre comment il a assuré rigueur et exigence. En même temps, encore, les Biennales prenaient place et s'affirmaient internationales, au moins dans le champ de la francophonie, comme des manifestations importantes de rencontres des chercheurs et des innovateurs ; elles contribuaient, à leur manière, au développement de l'esprit de curiosité et d'action.

Alors, illusion, avez-vous dit ?

Il va de soi que les innovations dans toute leur diversité et leur originalité et l'innovation comme principe et mouvement ont leurs limites ; mais quelle réalité humaine n'a pas les siennes ? La recherche scientifique n'en manque pas, pas plus que l'émotion ou la beauté. Poser la question de l'illusion est décapant, mais recèle une illusion au carré : dénoncer l'illusion d'une chose garantirait la non illusion de la dénonciation ou si l'on préfère, que l'illusion démontrée présenterait alors une réalité plus juste, dont le désillusionneur en serait le personnage de vérité. Nous avons pendant plus d'un siècle beaucoup supporté le terrorisme du « *plus désillusionniste que moi, tu meurs !* ». À croire que le monde était une vaste foire où se mêlaient, et le plus souvent se battaient, les illusionnistes, ceux qui prennent ou font prendre aux autres des vessies pour des lanternes, et les illuminés de la vérité, éternels Diogène à savoir eux, ce qui est vrai !

Les procureurs des praticiens demeurent nombreux et vigilants, donc toujours dangereux : alors qu'ils sont rémunérés par la société pour enseigner et produire de la connaissance, ils s'installent sans que personne ne le leur demande dans la posture du délivreur de sens de la pratique des autres. « *Les morpions de la pratique d'autrui* » avait dit quelqu'un, un jour, des gauchistes. Confondant critique et criticisme, les désillusionneurs auto-patentés n'offrent plus en spectacle que leur seule jouissance.

Les innovations méritent d'être étudiées, analysées, évaluées, critiquées. Elles méritent d'être confrontées avec d'autres phénomènes, comme des éléments localisés par rapport à de plus grands ensembles sociaux et politiques ; elles méritent tout l'intérêt qu'on leur porte parce que les innovateurs sont les seuls inventeurs de l'avenir.

ANNEXE

(Extrait du *Livre des résumés des contributions*, éditeur APRIEF, février 2000)

Les Biennales : l'occasion de s'adresser à un public élargi et diversifié

Les Biennales ont pour objectif de faire connaître tous les deux ans des recherches et des innovations en matière éducative, scolaire et formative.

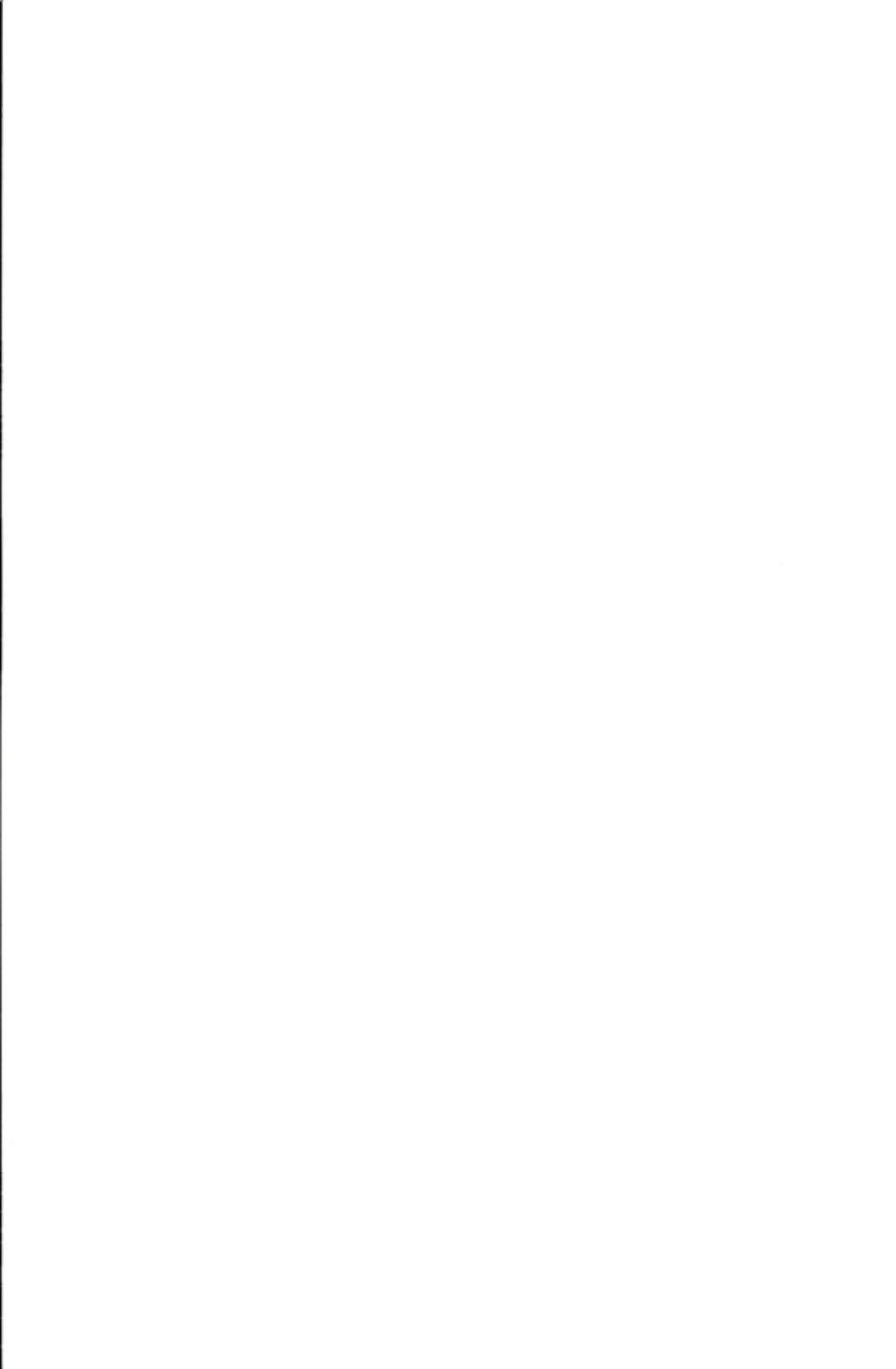
Chaque Biennale sera ainsi l'occasion pour des chercheurs et des innovateurs de s'adresser à un public diversifié et de dialoguer avec lui ; la liberté de parole et d'expression des uns et des autres qui doit présider à une telle rencontre permettra, à travers les multiples débats, de contribuer à l'émergence de nouvelles réflexions pour l'éducation et la formation. Toutes les formes de recherches et d'innovations seront accueillies de même que tous les secteurs qui aujourd'hui y contribuent ; on pense en particulier aussi bien à l'éducation informelle que formelle, à l'enseignement de l'Éducation nationale qu'à celui de la Justice ou de l'Armée, à l'éducation parentale et à l'éducation des adultes, à celle de l'enfance ordinaire ou à celle confiée aux tutelles, à l'autoformation, la formation à distance et à celle plus classique des dispositifs en vigueur.

Les Biennales ne seront donc ni des colloques ni des congrès, pas plus qu'elles prétendront offrir des modèles à copier ; elles seront des lieux d'informations et de débats.

Le public visé par la Biennale est celui de « professionnels » : chercheurs, enseignants, éducateurs et formateurs, administrateurs des institutions éducatives, responsables économiques et politiques chargés localement, nationalement ou internationalement des planifications et des décisions, responsables d'entreprises ou d'administrations concernées par l'éducation et la formation, industriels de l'éducation (éditeurs, libraires spécialisés, fabricants de jeux et de logiciels, journalistes de presse jeunes...), membres d'associations et de partenaires sociaux concourant à l'éducation et à la formation.

Les Biennales - qui sont internationales - entendent ainsi rompre avec les découpages et les divisions sectorielles de l'éducation et de la formation ; les organisateurs souhaitent que des recherches et des innovations de différentes natures y aient droit de cité.

En accueillant plusieurs centaines de communicants et près de deux milliers de participants, la cinquième Biennale, comme les quatre précédentes, espère contribuer au développement de la réflexion sur l'éducation et la formation et particulièrement sur la nécessité de développer, dans tous les champs, les recherches et les innovations.



LES MOUVEMENTS PÉDAGOGIQUES ET LES RÉSEAUX

UN POINT DE VUE DES POINTS DE VUE

JEAN-PIERRE PICARD*

Les mouvements pédagogiques dans leur ensemble et dans la diversité de leur champ d'application représentent une somme de pratiques, d'expériences, de réflexions qui méritent d'être prise en considération. Longtemps, ils ont été porteurs d'innovation avant que celle-ci s'institutionnalise et s'inscrive de plus en plus dans des dispositifs initiés par les ministères (1).

Sur un thème consacré à l'innovation et à la mise en réseau, il semble logique qu'ils y apportent leur contribution. Celle qui suit a été élaborée à partir d'écrits émanant de cinq mouvements du CLIMOPE (2) : l'AFL, les CEMEA, les CRAP, l'ICEM, l'OCCE. En effet, nous avons demandé à chaque mouvement d'écrire une ou deux pages sur la position qu'il pensait avoir par rapport à l'innovation scolaire et sa mise en réseau. Nous faisons état ici de ces points de vue de manière synthétique et, sans doute, portiale (3).

77

* - Jean Pierre Picard, responsable du département Politiques éducatives des CEMEA.

1 - Cf. les dispositifs d'innovation du ministère de l'Éducation nationale, du ministère de la Jeunesse et des Sports, du ministère de l'Agriculture.

2 - CLIMOPE (Comité de liaison des mouvements pédagogiques et d'éducation) composé de l'AFL (Association française pour la lecture), les CEMEA (Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active), les CRAP cahiers pédagogiques, la FOEVEN (Fédération des œuvres éducatives et des vacances de l'éducation nationale), les FRANCAS, le GFEN (Groupe français de l'éducation nouvelle), l'ICEM pédagogie Freinet, La Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente, l'OCCE (Office central de la coopération à l'école).

3 - Le « nous » ici utilisé est un nous de politesse car j'ai seul pris la responsabilité de cette synthèse.

À propos d'innovation

Force est de constater que le terme d'innovation est aujourd'hui employé de façon inflationniste dans différents domaines économique, social ou éducatif. Reste à en préciser le sens. De façon synthétique, les mouvements pédagogiques ici représentés ont une idée de l'innovation très proche.

L'innovation c'est ce qui se passe lorsque l'on sort des règles, lorsque l'on modifie les façons habituelles d'agir. Pour autant gardons-nous de changer pour changer et ne confondons pas innovation et instabilité. C'est sans doute ce que voulait dire Célestin Freinet lorsqu'il écrivait dans *L'Éducateur Prolétarien* en mai 1939 : « Il faut débarrasser notre verbiage pédagogique de ce mot nouveau qui nous a fait tant de tort parce qu'il laisse croire que nous cherchons la nouveauté avant tout, alors que ce qui nous préoccupe exclusivement c'est de rendre plus rationnel, plus intéressant, plus efficace notre travail scolaire. Pour cette fin nous employons les outils qui nous paraissent le mieux répondre à nos besoins qu'ils soient anciens ou nouveaux. »

Cette précaution étant prise, nous dirons que l'innovation, produit d'un processus, est la réponse que souvent un petit nombre d'acteurs donne à des problèmes qu'ils se posent pour surmonter des difficultés qu'ils constatent dans leur vie quotidienne. Elle n'est jamais indépendante des conditions qui créent ses raisons d'être et dans lesquelles elle se déploie, nécessitant un mouvement constant entre la pratique et sa mise à distance théorique. Elle s'organise en fonction des relations qui s'établissent avec l'environnement et des réaménagements opérés par ses initiateurs. Elle a, en outre, pour caractéristique d'entraîner à sa suite des transformations qui vont au-delà des données initiales. Chaque innovation est une situation unique en soi composée d'un grand nombre de paramètres et intimement adaptée aux besoins et aux fins. Cela nécessite une réflexion à plusieurs, une confrontation entre praticiens pour analyser les pratiques, les soumettre à un regard critique afin d'éviter l'isolement individualiste.

Cela pose la question de la communication entre les différents acteurs, de la diffusion des pratiques et sans doute de l'organisation de l'école. La mise en réseau apparaît comme une réponse appropriée mais de quoi parle-t-on ?

Mise en réseau

Les mouvements pédagogiques considèrent qu'il existe plusieurs types et plusieurs natures de réseaux.

Au niveau institutionnel, on le pressent déjà, un mode d'organisation en réseau commence à s'imposer au monde scolaire. Or, si l'institution elle-même semble appeler de ses vœux un fonctionnement réticulaire des écoles, ce processus est également souhaité par le monde social environnant.

Est-ce que cela ne serait pas l'apparition de la pensée systémique qui modifierait l'organisation des liens et des voies de circulation des informations et des connaissances et qui induirait cette nouvelle structuration de l'école tendant même à apparaître comme une évidence ? On pourrait ainsi rapidement passer sans crier gare d'une innovation à une banalité moderniste... et tant pis si le consensus apparent autour de cette question ne révèle qu'une absence de débat autour des valeurs et des objectifs de l'école. Un texte officiel datant de fin 1998 (BOEN, n° 48 du 24/12/98 sur l'avenir du système éducatif en milieu rural isolé) instaure la création des Réseaux d'écoles rurales. Ce texte vient confirmer une série de rapports (par exemple, rapport Lebossé *Pour une nouvelle dynamique du système éducatif en zone rurale isolée*, juillet 1998). On y justifie la mise en réseau des écoles rurales par des arguments relevant de l'efficacité de l'enseignement (homogénéisation des réussites scolaires), de la rationalisation des coûts éducatifs (moins de transports scolaires, meilleure utilisation des moyens d'enseignement), de l'accès aux nouveaux moyens de communication (Internet, visioconférence), de la valorisation du territoire local en atténuant les effets négatifs (rompre l'isolement des élèves et des enseignants, bénéficier des ressources documentaires disponibles, développer le partenariat local). Il est donc important de faire partie du réseau pour ne pas être en marge de l'évolution du système éducatif. C'est ici qu'interviennent les considérations pédagogiques qui portent notamment sur le développement du travail en équipe. La réalisation d'un projet de réseau permet de matérialiser tout ceci.

Un autre texte officiel plus récent (BOEN n° 8 du 24 février 2000) développe l'idée d'excellence scolaire dans les Réseaux d'éducation prioritaire (REP) grâce au développement d'un partenariat constructif entre les partenaires de l'école.

Ainsi, le réseau, selon l'Éducation nationale, vise à faire le lien entre le local et le national. D'une certaine manière, on peut dire que la mission de l'école dépasse désormais le cadre strict de l'enseignement afin d'intégrer les contraintes de l'environnement.

Pour nous, ces réseaux servent d'abord à mettre en relation les enseignements eux-mêmes et à créer du lien entre tous les acteurs concernés.

Quant aux collectivités locales, elles abondent généralement (elles aussi) dans le sens de la création des réseaux d'écoles, que ce soit en milieu rural ou urbain. Les raisons ne sont cependant pas de même nature, puisqu'on oscille entre les raisons éco-

nomiques (revitalisation de l'économie locale), démographiques (repeuplement de certaines zones défavorisées), voire domestiques (qualité des services de proximité, valorisation du rôle joué par les parents d'élèves).

Ici, le réseau répond certainement à une logique marchande. Pour y parvenir, l'environnement local a besoin d'établir des relations de confiance avec la population ; ces relations s'appuyant sur la qualité et la diversité des prestations.

Pour les parents d'élèves, les bonnes raisons de s'accorder sur la mise en réseau des écoles ne manquent pas non plus, bien qu'elles soient assurément disparates. Certains sont sensibles à l'étendue de l'offre de formation, d'autres à l'aspect chaleureux (voire familial) qui peut s'instaurer entre deux écoles d'un même réseau, certains encore à la standardisation des contenus d'enseignement au sein d'un groupe d'écoles et d'autres aussi à l'accès au réseau mondial grâce aux Technologies de l'Information et de la Communication accessibles par tout membre de la « tribu » éducative locale.

De la même manière, on peut continuer à réfléchir aux intérêts spécifiques que ces réseaux procurent aux différents acteurs : les syndicats intercommunaux, les associations de quartier, les organisations culturelles, les entreprises locales, les institutions éducatives diverses, etc. En menant ce travail prospectif, on se rendrait certainement compte de la permanence d'opinions favorables à la constitution des réseaux.

80

Le sociologue Luc Boltanski propose un angle d'analyse nouveau et assurément très fécond qui permet de restituer la complexité des logiques d'actions des personnes, ceci en faisant le lien entre le cognitif et le social, en étant attentif à la construction d'accords ou de désaccords entre les personnes (4).

En fait, l'élément nouveau à prendre en compte tient à l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'école. Mais les outils communicants ne sont et ne restent que des outils. Des recherches ont ainsi établi que, si ces TIC sont évidemment bien adaptées aux pédagogies actives, elles ne facilitent nullement une transformation des pratiques plus traditionnelles.

Dans le cadre de la structure en réseau, de pyramidal, le mode de transmission devient horizontal et peut prendre la forme d'échanges permanents. Cette modification prend un sens politique puisqu'elle déplace les lieux d'exercices des pouvoirs et

4 - *Le nouvel esprit du capitalisme* de Luc Boltanski et Ève Chiapello, Éditions Gallimard, 1999.

les circuits de circulation des sujets d'échange. Elle accorde des statuts différents aux acteurs concernés par le sujet. D'exécutants plus ou moins dociles, ils deviennent acteurs, auteurs.

Entrer en relation avec d'autres classes ; s'engager dans des activités de production à plusieurs donnant lieu à des échanges et à des collaborations ; accéder à des ressources qui ne sont pas disponibles localement ; coopérer pour réussir ; développer son sens critique face au flux d'information... autant de pratiques coopératives qui peuvent s'appuyer sur une mise en réseau. Quelle réelle incidence politique aura ce changement à long terme ? La question se pose. Pour autant cette autonomie accrue, cette nouvelle responsabilité des acteurs ne risquent-elles pas de déboucher sur de nouvelles prises de pouvoirs, à objectifs non humanistes, sur les contenus et sur les modalités de cette redistribution des informations et des connaissances ? Cela passe donc par une formation approfondie de l'esprit critique pour tous les acteurs et la mise en place de dispositifs d'évaluation.

On voit bien que l'innovation pédagogique ne relève pas d'une simple acceptation de ce fonctionnement réticulaire des écoles. Au contraire, l'innovation consiste surtout à appréhender, à s'approprier et à mettre en forme cette organisation en réseau d'écoles en se référant à un certain nombre de valeurs comme l'écoute, le respect de l'autre, le partage, l'entraide, la solidarité, la responsabilité, l'autonomie, la coopération.

Prenons quelques exemples concrets :

- La démarche coopérative s'appuie depuis longtemps sur des échanges entre enseignants partageant les mêmes options pédagogiques. Ce projet de partages de savoirs et de pratiques constitue le socle sur lequel nos militants se sont fondés une identité d'appartenance. Dans ces va et vient, un principe de réciprocité prend forme entre pairs d'une part, entre personnes qui se reconnaissent et s'acceptent dans les réseaux d'échanges personnels qui se construisent au fil des intérêts, des questionnements et aussi des affinités, d'autre part.
- Par ailleurs, les projets menés avec les enfants visent à construire du sens aux apprentissages et à donner du pouvoir aux apprenants dans leur relation aux savoirs. Ceci favorise évidemment les interactions au sein de la classe et de l'école, mais aussi entre enfants d'écoles différentes. Là encore, l'organisation en réseau est cohérente avec les actions menées dans ces classes : correspondance, recherche documentaire, journal scolaire, échange de pratiques artistiques, conseil de coopérative, etc.
- De plus, l'organisation coopérative des apprentissages prend appui sur la pluralité des apprenants et de leurs connaissances ainsi que sur l'objet de projet commun de travail, élaboré avec les élèves. Le projet de réseau constitue dès lors une suite logique à la pratique interne à l'école.

- Les comportements des apprenants sont modifiés mais aussi ceux des adultes desquels dépendent ces nouvelles pratiques. Cela conduit à la redéfinition des fonctions et des rôles, à la remise en cause d'un détenteur unique du savoir. Pour autant les adultes restent garants des valeurs auxquelles les pratiques se rattachent.

Nous devons nous saisir de la mise en réseau des écoles pour développer plus encore les objectifs éducatifs qui sont les nôtres. Nous sommes enclins à penser que ceci ne pose pas de problème de cohérence, bien au contraire.

Cependant, il ne faudrait pas faire l'économie d'une réflexion collective sur la façon dont nous pensons les réseaux d'écoles en regard du monde social dans lequel ils s'inscrivent. Il n'y a pas de cloison étanche capable de les isoler de leur environnement extérieur. C'est pourquoi il ne saurait y avoir d'innovation pédagogique dans ce domaine sans explicitation forte de notre vision de l'enfant dans la société, sans mise en perspective des logiques d'acteurs qui concourent à la réussite du projet et sans une bonne compréhension des interactions mises en jeu.

Mais plus encore, il faut bien se rendre compte que la constitution de réseaux d'écoles va amener une généralisation des pratiques communautaires entre les différents partenaires éducatifs. Les représentations du monde, les justifications sociales vont s'entrecroiser. C'est ainsi que le réseau coopératif ne pourra plus être, désormais, un simple réseau de partage entre initiés. À l'intérieur des réseaux d'écoles, l'innovation pédagogique côtoiera dorénavant d'autres logiques, que ce soit la logique industrielle, la logique marchande ou autre logique de réseau. Il y a donc nécessité de mise à distance permanente, de réflexibilité, d'esprit critique pour ne pas donner une fois encore priorité à l'organisation plutôt qu'à ses raisons d'être.

82

Cette évolution, cette confrontation est peut-être une chance pour la transformation de l'école.

Les réseaux constitués au sein d'un mouvement pédagogique, et en dialogue avec les autres mouvements, permettent de consolider, développer les idées, les pratiques pédagogiques. Ils représentent des soutiens, des relais, des aides indispensables pour les praticiens. Même s'ils apparaissent marginaux, ils demeurent des vecteurs importants de l'innovation et de sa diffusion au plus grand nombre. Le fonctionnement en réseau nous installe dans un projet éminemment politique en relation avec l'exercice de la démocratie... C'est sûrement une responsabilité forte pour les mouvements pédagogiques.

ENTRETIEN

AVEC MONICA GATHER THURLER*

RÉALISÉ PAR FRANÇOISE CROS**

LE RÉSEAU COMME OUTIL D'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

L'EXPÉRIENCE DE LA RÉNOVATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AU CANTON DE GENÈVE

Françoise Cros. – Vous avez été l'une des « pilotes » de la rénovation genevoise de l'enseignement primaire. À la lumière de cette expérience, pouvez-vous nous éclairer sur le rôle que pourraient jouer les réseaux ?

Monica Gather Thurler. – Comme toutes les organisations humaines modernes, nos systèmes scolaires s'orientent actuellement vers un fonctionnement moins bureaucratique et mieux adapté à leur destinée d'organisations complexes, contradictoires et, parfois, incohérentes, comme tant d'autres. Les nouveaux modèles organisationnels nous ont appris à considérer l'école comme un système qui entretient des liens souples et flexibles avec une constellation de sous-ensembles (les établissements scolaires, ou, à l'intérieur de ceux-ci, les équipes pédagogiques, voire des projets ponctuels) qui se composent et se recomposent en fonction des priorités et enjeux politiques, théoriques et sociaux souvent ponctuels et par conséquent peu durables. Les sous-ensembles sont en principe organiques et peu structurés et se caractérisent par des pratiques mouvantes et incertaines, des objectifs peu clairs, ainsi que par une cohabitation pour la plupart assez surprenante entre le formel et l'informel, la rationalité et l'indétermination. Les analyses comparatives nationales et internationales des établissements scolaires montrent, en effet, qu'en dépit – voire indépendamment – des actions menées au sommet, les établissements scolaires varient considérablement, selon les caractéristiques sociologiques de leurs élèves, les modalités de gestion, les relations professionnelles et les modalités d'exercice de pouvoir et de

83

* - Monica Gather Thurler, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

** - Françoise Cros, INRP (Mission « Innovation et Recherche »).

leadership, leur manière de définir leurs missions et priorités pédagogiques, leur capacité d'exploiter et de développer les compétences professionnelles au service d'une gestion optimale de la progression des élèves.

Cette complexité n'exclut aucunement l'idée du changement, au contraire. À condition que le système scolaire se donne, au niveau de toutes ses instances, de nouveaux principes organisateurs. Ceux-ci doivent être, d'une part, suffisamment souples et adaptatifs pour prendre en compte les spécificités et les besoins des diverses logiques d'action. D'autre part, ils doivent être raisonnablement déterminés pour éviter que l'incertitude et le flou conduisent les divers acteurs à investir trop d'énergies dans le tâtonnement et dans la réinvention de la roue, à force d'incapacités de capitalisation des acquis et des expériences efficaces menées ici et ailleurs.

Parmi ces nouveaux principes organisateurs, le fonctionnement par *réseaux mobilisateurs et coopératifs* offre sans doute un moyen intéressant, non seulement d'assurer l'information et la confrontation entre les divers groupes d'acteurs, mais également de leur permettre une compréhension *systémique* des dynamiques impliquées : le sens se construit à travers cette compréhension, au gré des controverses engagées et des expériences que les uns et les autres font en cours de route.

Notons à ce sujet qu'eu égard à d'autres disciplines (médecine, sciences cognitives...), l'usage de la notion de réseau dans les sciences sociales paraît assez tardivement. Bien que la racine étymologique (*rétis* : ensemble de lignes entrelacées) soit ancienne (Allemand, 2000) (1), les entités fondées sur un ensemble de liens formels et/ou informels étaient tout simplement désignées autrement : cercle, diaspora, clan, clique... Pas plus que les réseaux construits à des fins de sociabilité, de clandestinité, de pratiques religieuses, voire les réseaux des notables ou mafieux n'ont pas attendu les sociologues pour exister, les réseaux ne seraient donc qu'une notion nouvelle pour dénommer des réalités anciennes.

D'avantage que l'émergence de phénomènes radicalement nouveaux, l'introduction de la notion de réseau au sein des sciences sociales semble, à mon avis, traduire un déplacement dans le regard que les acteurs sociaux – chercheurs et praticiens – posent sur la réalité. En connotant l'idée d'informel, de circulation, d'échange, de confiance, de gouvernance, la notion de réseau offre l'intérêt de mettre l'accent sur des réalités restées longtemps inaperçues et pourtant cruciales pour comprendre les interactions sociales ou le fonctionnement implicite d'une organisation.

Procéder à l'analyse des réseaux oblige ainsi à porter l'attention sur les relations qu'entretiennent les acteurs sociaux, individuellement et collectivement, sur le plan horizontal plutôt que sur le plan vertical, autrement dit hiérarchique. De nombreuses études empiriques dans le domaine social et de la formation ont ainsi contribué à la compréhension de l'innovation et de la recherche en tant que processus sociaux, du

1 - Allemand S., « Les réseaux : nouveau regard, nouveaux modèles », in *Sciences Humaines*, n° 104, 2000.

caractère interactif des rapports innovation/recherche, du rôle des réseaux dans la production d'innovation, de leur construction et de leur pilotage, voire dans l'accélération du changement social émergent.

Authier et Lévy (1996) (2) ont insisté sur le rôle des réseaux pour faciliter l'échange de compétences. Callon et Latour (1978;1992) (3) les ont mis au centre de leur théorie de la traduction, par laquelle ils expliquent la genèse et la circulation des faits scientifiques. Dans ce même sens, Huberman et moi-même avons décrit la contribution des réseaux formels et informels au rapprochement des « planètes » de la recherche et de la pratique (Huberman et Gather Thurler, 1991) (4). En poursuivant cette réflexion, Huberman (1995b) (5) affirme la nécessité, pour une évolution positive des parcours professionnels des enseignants, que les professionnels puissent avoir accès aux réseaux existants, négocier la mise en place de programmes de formation-recherche, participer à l'organisation de journées d'échange d'expériences et de forums centrés sur des sujets d'actualité, échanger leurs outils et leurs expériences (par exemple, via les réseaux électroniques). Senge et al. (1999) (6), insistent sur la fonction « humanisante » qu'assurent les réseaux au sein des organisations apprenantes. Dans la mesure où ils sont fondés sur le tissage de relations très concrètes entre personnes, ils sont l'antidote indispensable au recours toujours plus important aux technologies nouvelles, et permettent ainsi de compenser l'effet « déshumanisant » et « dépersonnalisant » dû aux multiples innovations tant conceptuelles que technologiques. Vus ainsi, les réseaux sont générateurs de cohérence et d'adéquation.

Sans vraiment succomber à la tentation de voir dans la notion de réseau un nouveau paradigme, j'insisterais, avec Weick (1995) (7), Mintzberg (1992) (8), Boltanski et

2 - Authier M. et Lévy P., *Les arbres de connaissance*, Paris, Éditions de la Découverte, 1996.

3 - Callon M. et Latour B., « Comment suivre les innovations ? Clef pour l'analyse socio-technique », in *Prospective et Santé publique* (numéro spécial sur l'innovation), 1978. Callon M. (dir.), *La Science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques*, Paris, La Découverte, 1989. Latour B., *Aramis ou l'amour des techniques*, Paris, La Découverte, 1992.

4 - Huberman M. et Gather Thurler M., *De la recherche à la pratique. Éléments de base et mode d'emploi*, Berne, Lang (collection Exploration), 1991.

5 - Huberman M., « Professional Careers and Professional Development : Some Intersections », in T. Guskey et M. Huberman (dir.) *Professional Development : new paradigms and new practices*, New York, Teachers College Press, 1995 b, pp. 193-224.

6 - Senge P.M. et al., *La danse du changement. Maintenir l'élan des organisations apprenantes*, Paris, Éditions Générales First, 1999.

7 - Weick K.E., *Sense Making in Organizations*, London, Soge Publications, 1995.

8 - Mintzberg H., *Structure et dynamique des organisations*, Paris, Éd. d'Organisation, 1992.

Chapiello (1999) (9) et Guillaume (1999) (10), sur l'idée que l'analyse en termes de réseaux offre l'intérêt de substituer une vision dynamique à une vision statique de la réalité des organisations sociales modernes. Cette vision dynamique – qui induit par conséquent une nouvelle logique d'action – met l'accent sur la circulation et les flux plutôt que sur l'accumulation des pouvoirs (au sommet de la pyramide), sur les processus de coordination, de coopération, de régulation et d'innovation négociée (Gather Thurler, 2000) (11) plutôt que sur les pratiques autoritaires *top-down* encore trop souvent adoptées par les autorités politiques et scolaires. Selon cette vision systémique de la gestion, les acteurs concernés – qu'ils soient des individus, des organisations et des États – apparaissent à la fois autonomes et déterminés par les accords sociaux qui ne pourront être obtenus que par la négociation. De fait, la notion du réseau nous rappelle que les acteurs au sein du système scolaire sont soumis aux contraintes que font peser sur eux les acteurs auxquels ils sont reliés, sur le plan horizontal et non pas vertical! (Perrenoud, 1999) (12). Mais j'adhère aussi aux mises en garde de Demailly (1996) (13) ou de Lieberman et McLaughlin (1992) (14), qui rendent attentif à la fragilité des réseaux, à leur tendance trop fréquente de se clairsemer, de se durcir en chapelles, de se fermer, de perdre la flexibilité et la densité qui en font des lieux d'émergence d'innovations.

Transposée au fonctionnement des systèmes scolaires et utilisée comme métaphore pour penser et analyser leur transformation en organisations apprenantes, la notion de réseau est à mon avis un outil intéressant et indispensable. Elle incite à faire évoluer les relations professionnelles (tant à l'intérieur des grands établissements scolaires qu'entre établissements scolaires, entre établissements scolaires et unités de formation et/ou de recherche, associations professionnelles, associations de parents, groupements politiques, etc.) vers des démarches partenariales, davantage négociées et basées sur l'identification et la résolution communes de problèmes. Elle suggère d'instaurer des coopérations de durée et d'intensité diverses entre acteurs appartenant à des univers différents. Elle contraint les uns et les autres à prendre conscience que d'autres acteurs, travaillant dans d'autres lieux ou dans d'autres

9 - Boltanski L. et Chapiello E., *Le Nouvel Esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.

10 - Guillaume M., *L'empire des réseaux*, Paris, Descartes & Cie, 1999.

11 - Gather Thurler M., « L'innovation négociée : une porte étroite », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 130, janvier-mars 2000.

12 - Perrenoud Ph., « L'établissement scolaire entre mandat et projet : vers une autonomie relative », in G. Pelletier (dir.) *Autonomie et évaluation des établissements : l'art du pilotage au temps du changement*, Montréal, Éd. de l'AFIDES, 1999.

13 - Demailly L., « La gestion de l'innovation en éducation. : le rôle des réseaux dans la recherche-développement », in M. Bonami et M. Garant (dir.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*, Bruxelles, De Boeck, 1996, pp. 170-184.

14 - Lieberman A. et McLaughlin M., « Networks for educational change: Powerful and problematic », in *Phi Delta Kappan*, 73 (9), 1992, pp. 673-699.

domaines de responsabilité rencontrent des problèmes semblables, mais les perçoivent et les résolvent parfois différemment; ce qui peut donner des idées!

Les observations et expériences concrètes menées durant la phase d'exploration intensive, conduite de 1994-1999 dans l'objectif de construire les bases de la réforme de l'enseignement primaire du canton de Genève (qui débutera dès 2001) permettent de compléter ces considérations d'ordre théorique. Elles montrent le rôle central que peuvent jouer les réseaux dans une logique d'action visant à relier volonté du changement et développement professionnel, démarches formelles et informelles, pilotage négocié (en termes de construction collective) et exigence de qualité. Mais elles montrent également la fragilité de ces mêmes réseaux dès lors qu'ils se retrouvent confrontés au « retour du refoulé » et aux contradictions des acteurs sociaux, expression paralysante de l'incapacité de nos systèmes à assumer leurs choix et à jouer la carte de la cohérence.

F. C. – *Pouvez-vous nous parler plus précisément de la manière dont s'est engagée cette rénovation sans égal auprès des écoles primaires du canton de Genève ?*

M. G. T. – Depuis la rentrée scolaire d'août 1995, trente et une écoles volontaires ont participé à la phase d'exploration intensive: quinze (et, depuis la rentrée 1998, dix-sept) écoles en innovation ont bénéficié de ressources et franchises spéciales et accepté en contrepartie de travailler en réseau, d'être étroitement accompagnées (par un groupe d'enseignants détachés) et de rendre visible la progression de leurs travaux; par ailleurs, seize (et depuis 1998, quatorze) écoles en réflexion ont avancé sur les mêmes objets, dans un contrat plus léger et en étant suivies par leurs inspecteurs (15).

Quatre années plus tard, ce parti pris s'est avéré non seulement réaliste, mais également très mobilisateur, permettant aux diverses écoles de trouver leur propre chemin tout en adaptant les trois axes de la rénovation (16) en fonction de leurs ressources propres. On est d'emblée frappé, d'une part, par la manière très diverse dont les équipes sont entrées en matière et ont poursuivi leurs objectifs et, d'autre part, par la créativité et la cohérence qu'elles ont manifestées lors de leur mise en œuvre. Bien que cette diversité ait conduit certaines écoles à réinventer la roue, alors qu'elles auraient pu adopter des solutions élaborées ailleurs, dans les dix-sept écoles en innovation, la progression de l'ensemble des écoles a été frappante. Elle n'a certes pas été aussi rapide qu'elles-mêmes ou que les responsables du dispassionné l'auraient souhaité, mais elle s'est poursuivie de manière irréversible et souvent

15 - L'enseignement primaire du canton de Genève accueille les élèves de 4 à 11 ans. Sur le plan numérique, cela correspond à peu près à 30 000 élèves, 220 écoles et 2 000 enseignants.

16 - I : individualiser les parcours de formation des élèves; II : travailler ensemble; III : mettre l'élève au centre de l'action pédagogique.

irrésistible, au vu de la manière dont les principaux partenaires (élèves, parents, formateurs, etc.) y ont progressivement adhéré.

Or, s'il y a réellement autant de façons de changer qu'il y a d'écoles, la question se posait, évidemment, de savoir comment offrir à ce foisonnement d'idées et de pratiques un fil rouge qui tienne le système ensemble et le fasse aller dans le bon sens. Dans le versant le plus visible, ce sont certainement les trois axes définis par le texte d'orientation qui ont constitué le fil rouge durant les quatre années d'exploration intensive. Le versant plus invisible – et probablement le plus durable et efficace – se situe sur un autre plan : il concerne la manière dont ces écoles (17) – et avec elles, leurs divers partenaires – sont parvenues à adapter progressivement une *posture apprenante*.

Cette posture leur a permis de faire valoir les mêmes principes de fonctionnement et de gestion à travers divers niveaux du système, qu'il s'agisse de la classe, des écoles faisant partie du système ou du dispositif d'accompagnement, à savoir : accepter l'individualisation des parcours non seulement pour les élèves, mais également pour les équipes pédagogiques ; viser la coopération tant pour les élèves que pour les adultes ; instaurer l'évaluation formative tant pour gérer la progression des élèves que pour suivre et réguler le développement professionnel au sein des équipes pédagogiques et dans le système dans sa globalité ; favoriser la concertation, l'appropriation active et la construction du sens non seulement pour les élèves confrontés aux apprentissages, mais également pour tout acteur confronté aux exigences du changement de ses pratiques ; développer des pratiques plus efficaces de l'organisation du travail tant au sein des écoles, qu'au sein du dispositif d'exploration.

F. C. – Vous avez donc permis à cet ensemble de s'établir en un système permettant des mises en synergie.

M. G. T. – L'un des objectifs majeurs de la période d'exploration consistait en effet à développer les synergies nécessaires pour construire le lien entre des actions innovatrices ponctuelles et l'évolution du système dans sa globalité. Sur le plan de la méthode, il ne fut pas très difficile d'amener les divers acteurs du dispositif à admettre l'utilité de définir des priorités, d'établir des calendriers, de procéder régulièrement à des bilans et des synthèses, d'évaluer de manière continue la progression réalisée par les écoles et de recadrer les priorités de l'étape suivante. D'abord parce que nous avons travaillé avec des enseignants très motivés, et parce que l'ensemble du dispositif surfait sur une vague commune d'enthousiasme et d'implication

17 - Les divers apports ont été notamment vécus comme une aide précieuse lors de la conception et la mise en œuvre des cycles. Plusieurs membres du réseau insistent aujourd'hui sur la richesse des apports conceptuels reçus et expriment leur crainte que cette collaboration ne se poursuive pas durant la phase d'extension.

très fortes. Ensuite parce qu'il était relativement facile de puiser dans un répertoire existant d'outils (conceptuels et concrets) pour assurer une animation qui tenait la route, voire pour construire les outils faisant défaut. Enfin, parce que le dispositif a bénéficié d'une certaine latitude et liberté de mouvement qui le protégeait dans l'ensemble (quelques exceptions confirmant bien entendu la règle) des habitudes tracées bureaucratiques.

Au-delà de la transformation des pratiques au sein des écoles en innovation, la période d'exploration s'attaquait toutefois à un problème bien plus complexe : instaurer une communication efficace entre les différents lieux de réflexion et d'action permettant d'impliquer la totalité des partenaires dans une construction collective du changement. À cette fin, le texte d'orientation avait conçu un dispositif à plusieurs étages qui a été mis en place, formellement, dès le début de la rénovation :

- un groupe de pilotage, dont la mission était de guider le dispositif, réunissant autour de la direction de l'enseignement primaire les divers partenaires concernés par le changement ;
- un groupe de recherche et d'innovation chargé d'accompagner les écoles en innovation ;
- un groupe inter-projets, réunissant les coordinateurs des écoles en innovation et, depuis la rentrée 1998, les délégués de sept écoles en réflexion, les inspecteurs des écoles concernées, les délégués des services de l'enseignement primaire, ainsi que les membres du groupe de recherche et d'innovation ;
- des écoles en innovation et en réflexion.

Ce dispositif ne s'est pas mis en place du jour au lendemain, mais a exigé un temps et une énergie considérables. Au bout des quatre années, il a passablement progressé dans la perspective d'engager l'ensemble des acteurs concernés dans un pilotage interactif. L'organigramme s'est ainsi, au fil des années, complexifié, reliant plusieurs lieux et niveaux de débats, d'échanges, de construction d'idées, d'identification et de résolution de problèmes. Comme dans toute organisation complexe, il n'a pas été possible d'éviter qu'aux interfaces les plus sensibles du dispositif, les désaccords conceptuels se transforment en conflits de pouvoir et de personnes, dont les conséquences négatives ne pourront s'évaluer qu'à long terme. Parmi celles-ci, citons :

- la décision prise par le syndicat des enseignants de se retirer du groupe de pilotage au début de la deuxième année, suite aux débats autour des restrictions budgétaires ; bien que le syndicat ait réintégré le groupe de pilotage dix-huit mois plus tard, la rupture des contacts durant cette période a provoqué un désinvestissement du dossier par le syndicat ;
- la reconstitution du groupe de pilotage au cours de la troisième année et sa suppression annoncée à la fin des quatre années d'exploration intensive ; cette reconstitution a été le résultat de conflits permanents autour du rôle et du mandat du groupe de pilotage entre certains de ses membres et la direction générale ; cette dernière, profitant du retour des représentants du syndicat, a préféré se retirer en

ne laissant qu'un de ses membres assurer la présidence et en espérant que le groupe de pilotage allait se dissoudre au gré des conflits ; à la surprise générale, le groupe de pilotage a enfin commencé à bien fonctionner, créant une forte alliance entre les représentants de la recherche, de l'association professionnelle et des parents ;

- le rétrécissement progressif du groupe inter-projets, qui, d'un organe originellement conçu pour réunir l'ensemble des partenaires des écoles en innovation, s'est vu progressivement transformé en lieu de réunions des coordinateurs des écoles en innovation, des délégués des écoles en réflexion et des collaborateurs du groupe de recherche et d'innovation, sporadiquement élargies à quelques inspecteurs ou formateurs (ces derniers n'étant plus encouragés à participer par la direction générale en rupture avec le groupe de pilotage) ;
- le climat difficile dans certaines écoles où les enseignants n'ont pas pu (ou su) négocier des accords satisfaisants pour l'ensemble des parties, produisant soit des divergences et des conflits allant jusqu'à la réorganisation de l'équipe, soit une forme de coexistence pacifique, mais peu dynamique (18).

En dépit de ces difficultés, il convient d'affirmer que l'ensemble des acteurs participant au dispositif s'est fortement impliqué pour négocier des accords et les compromis nécessaires au fonctionnement du dispositif.

F. C. – *Quels ont alors été les moyens mis en œuvre pour instaurer un réseau vivant entre les écoles innovantes ?*

M. G. T. – Nous avons mis en place au moins quatre situations favorables au développement de ce réseau :

90

- En premier, *le groupe inter-projets (GIP)*. Ce dernier s'est réuni régulièrement tous les quinze jours dans un authentique climat de confiance et de solidarité. Selon leurs possibilités, certains inspecteurs et formateurs se sont joints à ce groupe. Durant la dernière année, les délégués de sept écoles en réflexion y ont également participé de manière très suivie. Contrairement aux préoccupations des « anciens » du groupe, cet élargissement a finalement profité à l'ensemble des parties concernées. Sans bénéficier des ressources et franchises auxquelles avaient accès les écoles en innovation, les écoles en réflexion qui ont rejoint le GIP au cours de la quatrième année d'exploration ont ainsi pu – et su – s'insérer à un réseau qui, selon leurs dires, les a fait beaucoup progresser. Le GIP était l'organe par excellence pour préparer, négocier et entériner toute une série de propositions, voire même des décisions que les coordinateurs allaient par la suite relayer auprès de leurs écoles.

18 - Le climat a été particulièrement difficile dans les écoles où certains enseignants avaient décidé de ne pas participer à l'exploration intensive.

Notons que ce groupe a permis aux coordinateurs des écoles en innovation de construire les compétences nécessaires et de développer les idées propices à la construction d'un leadership coopératif et transformationnel dans leurs écoles respectives. Mais il leur a également permis de construire des contacts personnels et des relations d'entraide qui ont fonctionné bien au-delà des réunions.

- En deuxième, *les journées des écoles*. De 1996 à 1998, le réseau a organisé trois journées des écoles en innovation, auxquelles les écoles en réflexion se sont jointes dès 1997. Des journées initialement pensées comme lieux informels d'échange exclusivement réservés aux enseignants des écoles en innovation, elles se sont transformées en forums thématiques accueillant de nombreux visiteurs externes. Sur insistance du GRI (Groupe de recherche-innovation), la journée, organisée en octobre 1998 et intitulée « *Cap sur les cycles* », traduisait la volonté du dispositif de s'orienter vers une réelle transformation structurelle et pédagogique.
- En troisième, *les liens formels et informels entre enseignants*. Pendant la durée de l'exploration, les liens formels et informels entre les enseignants des écoles se sont intensifiés : visites d'enseignants ou de coordinateurs, suivies de séances de travail communes, témoignages de coordinateurs d'autres écoles lors de réunions sur une thématique particulière (évaluation, relation aux familles), formations communes (approche modulaire, différenciation), séances communes pour assurer la continuité d'un cycle à l'autre ou lors d'assemblées de parents. Pour certaines écoles, la mise en réseau, d'abord effective entre coordinateurs, s'est ainsi largement étendue aux autres membres des équipes. L'idée d'aller chercher des conseils et de l'aide dans d'autres écoles est ainsi progressivement entrée dans la culture des écoles en innovation et, depuis 1998, des écoles en réflexion participant au dispositif.
- En quatrième, *les liens entre les écoles en innovation et les parents*. Conformément aux exigences du texte d'orientation, les écoles en innovation ont organisé, dès l'acceptation officielle de leur projet et tout au long des années de l'exploration, de nombreuses séances d'information à l'intention des parents. Dans plusieurs écoles, la rénovation a été même l'occasion de création d'associations nouvelles ou de groupes *ad hoc*, constituées comme lieux de débat et de suivi des transformations en cours. Alors que les premières séances avaient été souvent difficiles à cause de l'inexpérience des enseignants d'une part et, d'autre part, d'une demande pressante de la part des parents angoissés quant à l'avenir de leurs enfants, les écoles en innovation ont pu, par la suite, développer des formules intéressantes et satisfaisantes pour assurer l'information des parents.

F. C. – *La circulation des informations, peut-elle jouer un rôle et comment ?*

M. G. T. – Tout en restant très perplexe quant à la manière dont il est possible et nécessaire d'organiser et de gérer la circulation des informations, je continue à être persuadée de son importance primordiale.

Dans le cadre de la rénovation genevoise, l'ensemble des acteurs, chacun à son niveau et dans son champ de compétences, a accordé une grande importance à l'information. Rétrospectivement, je pense toutefois que l'information a été très mal gérée, si j'en prends comme témoin l'état général – préoccupant – de sensibilisation du corps enseignant par rapport aux objectifs et contenus de la rénovation.

Diverses analyses convergent pour imputer une raison de ce dysfonctionnement aux particularités structurelles de l'enseignement primaire (dans la mesure où les écoles primaires genevoises fonctionnent sans directeur, il n'y a pas de véritables relais pouvant assumer la diffusion; dans les écoles en innovation, la mise en place de coordinateurs dont l'information de leurs collègues faisait explicitement partie de leur cahier des charges, a permis une amélioration partielle).

Une autre raison est sans doute due au manque de professionnalisation d'un corps enseignant. À cause de la culture de l'individualisme encore largement répandue, ce dernier n'est guère intéressé à s'informer et à participer aux dynamiques collectives qui exigent une implication et des compétences de lecture et d'écriture. À la recherche de formules « attrayantes » d'information, les autorités scolaires ont développé des stratégies d'information (un journal mensuel et des bulletins d'information) qui, à force d'être réduites au strict nécessaire, contiennent trop peu d'éléments pour permettre aux acteurs intéressés de se faire une opinion complète. Les autres – la plupart – les mettent de côté pour des jours de pluie ou les jettent immédiatement à la corbeille. La revue syndicale *L'Éducateur*, qui est de très bon niveau, n'est lue que par une minorité. S'ajoute à cela qu'une petite partie seulement des enseignants et des écoles primaires ont accès à Internet. Et parmi ceux-ci, une autre petite partie seulement a pris l'habitude de consulter régulièrement les pages concernant le développement du système, voire leur propre développement professionnel.

Il est intéressant de s'interroger s'il a été possible de dépasser une partie de ces problèmes dans le réseau des écoles en innovation qui a connu des canaux et des modalités d'échange d'information différents, dont la fonctionnalité a varié selon les périodes de développement d'exploration.

Les divers organes de mise en réseau entre écoles ont trouvé leur prolongement dans un bulletin de liaison (le *PLI*), qui a paru régulièrement pour informer sur les travaux du GIP, pour faire part des expériences faites dans les écoles et pour transmettre les réflexions en cours.

- Tout au long des quatre années de l'exploration, le dispositif a publié de nombreux documents témoignant de la progression du débot et visant à impliquer l'ensemble des acteurs de l'enseignement primaire dans une démarche qui se voulait commune.
- Internet a également joué un rôle non négligeable. Progressivement, toutes les écoles en innovation ont été dotées de l'accès à Internet, bénéficiant ainsi à la fois de la messagerie et de la consultation possible des pages « rénovation », disponibles depuis le site Internet de l'enseignement primaire genevois. Quelques écoles en réflexion, également équipées d'Internet, ont aussi pu être reliées au réseau

télématique des écoles en innovation. Les pages « rénovation » disponibles sur Internet depuis juin 1998 ont offert un support évolutif qui a été constamment mis à jour pour répondre aux besoins et aux intérêts des écoles.

- Le dispositif a produit plusieurs cassettes vidéo, avec pour objectif de rendre visibles certains aspects de la rénovation : événements marquants de la rénovation ; « reflets » des journées des écoles en innovation ; le fonctionnement du Conseil d'école ; les modalités de différenciation externes et internes (décloisonnements, modules) dans les écoles en innovation, etc.
- Vers la fin de l'exploration, le réseau a également organisé plusieurs journées de « partes ouvertes », prioritairement réservées aux enseignants des écoles primaires genevoises, mais également ouvertes aux visiteurs d'autres cantons. Soutenues par les inspecteurs et la direction générale de l'enseignement primaire, ces journées ont rencontré un franc succès.

Quels ont été les effets ? Malgré quelques insatisfactions, les écoles faisant partie du dispositif estiment avoir été bien informées, d'autant plus que les coordinateurs assumaient une grande partie de l'information par voie orale. De l'avis général, les enseignants critiquent l'invasion de leurs écoles par les écrits de toute sorte, surtout ceux de caractère théorique. Le recours à l'écrit reste, même dans ces écoles, le privilège d'une partie des enseignants seulement – faute de temps, faute d'envie, faute d'impression d'y trouver rapidement les réponses aux questions concrètes qu'on se pose. Globalement, les écoles en innovation confirment cependant l'idée qu'il faut des canaux multiples (oral, écrit, visuel) pour améliorer l'information. De règle générale, les enseignants liront plus volontiers des textes courts, proches de leurs pratiques et liés à une discussion et formation collective en cours.

F. C. – Quels ont été les liens avec l'Université ?

93

M. G. T. – Notons d'emblée qu'il existe à Genève une longue histoire de collaboration entre l'instruction publique et l'université, plus spécifiquement la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Le texte de l'orientation a été rédigé en collaboration avec l'un des professeurs, qui fut également l'un des concepteurs et coordinateurs de la formation initiale des enseignants (« licence mention enseignement », LME) qui a officiellement débuté en même temps que la phase d'exploration et dont l'une des finalités très explicite consiste à préparer les futurs enseignants de manière à ce qu'ils puissent s'insérer dans la future école primaire rénovée.

La phase d'exploration a été en partie l'occasion d'intensifier la collaboration entre l'université et les protagonistes de la rénovation, à l'occasion des consultations et d'interventions durant des formations continues au sein des écoles en innovation, voire durant la rédaction du rapport final.

Dans le sens inverse, les collaborateurs du groupe de recherche et d'innovation, ainsi que des coordinateurs et enseignants des écoles en innovation ont été à plusieurs reprises invités à informer les étudiants de la formation « licence mention enseigne-

ment » (à différents cours et séminaires traitant d'objets en LME) au sujet des travaux en cours au sein de l'exploration intensive et à participer en lien avec la rénovation. À chaque reprise, ils ont pu constater le vif intérêt des étudiants en ce qui concerne la rénovation. Cet avis a été largement partagé par les enseignants des écoles en innovation assumant la fonction de maîtres de stage, d'où la demande souvent insistante des écoles en innovation que les nouveaux enseignants engagés pour collaborer dans leurs équipes soient des enseignants provenant de la formation LME. La rénovation a également été l'objet de nombreux travaux de recherche. Notons également que deux des coordinateurs dans les écoles en innovation enseignent depuis deux années à temps partiel dans le cadre de la LME.

Dans l'ensemble, les rapports avec l'université ont été vécus comme une aide précieuse, notamment en ce qui concerne la tâche complexe de la construction de représentations nouvelles et communes pour la future organisation par cycles, la définition du futur plan d'études (encore en cours), l'élaboration de nouvelles pratiques d'évaluation tant des élèves, que des pratiques professionnelles, la définition des futures compétences professionnelles exigées de la part des enseignants. Plusieurs membres du réseau insistent aujourd'hui sur la richesse des apports conceptuels reçus et expriment leur crainte que cette collaboration ne se poursuive pas durant la phase d'extension – hypothèse assez probable au vu des tensions qui traversent actuellement les relations entre les autorités scolaires et l'université.

F. C. – *Au-delà même du canton, ces écoles avaient-elles des liens avec d'autres organismes ?*

M. G. T. – Les écoles en innovation ont installé un certain nombre de relations avec les autres cantons. À plusieurs reprises, les membres du GPR et du GRI, ainsi que les coordinateurs et les enseignants des écoles en innovation ont été sollicités pour informer des enseignants, cadres ou membres d'institutions de recherche et de formation des cantons de Fribourg, Neuchâtel, Vaud, Argovie, Soleure, du Valais et du Tessin, intéressés par les démarches développées par les écoles en innovation.

De nombreuses personnes appartenant à ces cantons ont également participé à des journées « portes ouvertes », aux journées des écoles en innovation, aux séances du GRI et du GIP, voire rencontré différents groupes d'acteurs à des occasions formelles ou informelles.

Enfin, les documents écrits et vidéos produits durant la phase d'exploration ont provoqué de nombreuses sollicitations de la part des autres cantons qui sont également en train de développer de nouvelles démarches pédagogiques proches des trois axes de la rénovation genevoise.

Le dispositif de la rénovation a également construit des liens avec le réseau INIS-Bertelsmann. En février 1996, le dispositif de la rénovation avait fait l'objet d'une expertise entreprise par la fondation allemande Bertelsmann, visant à faire émerger les critères de qualité d'une série de systèmes innovateurs sur le plan international.

Suite à cette expertise, le réseau INIS (19) a été mis en place dans l'objectif de développer et de diffuser les nouvelles connaissances en matière d'innovation scolaire. Des membres du dispositif ont participé aux trois rencontres internationales organisées d'avril 1998 à août 1999 en Ecosse, au Canada et en Allemagne. Notons comme premier résultat de cette coopération l'adaptation et introduction dans les écoles en innovation d'un outil commun d'auto-évaluation.

F. C. – *Il semble que cette rénovation s'adossait à un certain nombre de principes que vous aviez dégagés lors de vos expertises et recherches précédentes. Pouvez-vous nous les décrire et préciser en quoi ils consistaient dans cette rénovation et, sans doute d'une façon plus générale ?*

M. G. T. – Oui, ces principes sont au nombre de cinq : autonomiser les établissements scolaires ; permettre une responsabilité collective et une liberté d'action ; instaurer la notion du « rendre compte » ; avoir des modalités organisationnelles souples ; enfin que tout cela conduise à une responsabilité plus grande des acteurs sur leur destin.

1. *L'autonomie des établissements.* La plupart des enseignants faisant partie des écoles en innovation – tout comme par ailleurs ceux des écoles en réflexion, voire de la grande majorité des écoles primaires du canton de Genève – n'étaient pas des néophytes en matière de coopération professionnelle. Un grand nombre parmi eux avait déjà collaboré dans les équipes pédagogiques des années 70, avait participé à des projets comme RAPSODIE (20) ou faisait partie de réseaux tels que le GGEM (21).

La nouveauté consistait à pouvoir, dans le cadre d'une exploration collective et officiellement reconnue, disposer d'un espace d'autonomie suffisant pour construire une démarche propre, adaptée au contexte local et correspondant aux priorités des membres de l'équipe. En contrepartie de cette autonomie, les membres de l'équipe s'engageaient collectivement à assumer la responsabilité pour la réussite de tous les élèves, à s'organiser de manière à améliorer constamment l'efficacité de leur fonctionnement interne, et à rendre compte, régulièrement, de l'évolution de leur travail (22).

Plusieurs bilans constatent que les efforts investis ont porté les fruits espérés, grâce au fait d'avoir pu évoluer au sein d'un réseau, participer à une dynamique collec-

19 - Réseau INIS : International Network of Innovative Schoolsystems.

20 - Rapsodie: Recherche-action sur les prérequis scolaires, les objectifs, la différenciation et l'individualisation de l'enseignement.

21 - GGEM: Groupe genevois d'école moderne.

22 - Dans le cadre de leur formation continue de mars 1996, les coordinateurs et les membres du GRI ont adapté le modèle de Marbach (modèle développé dans le cadre de la Fondation Jacobs) à la réalité des écoles en innovation.

tive d'exploration, bénéficier d'un soutien logistique et théorique solide et continu, de manière à progresser sur le plan tant conceptuel que pratique.

2. *La responsabilisation collective et la liberté d'action.* Actuellement, on peut constater, à la lecture des bilans rédigés par chacune des écoles, que la responsabilisation des membres des différentes équipes est effective. On observe à peu près partout des références explicites à une meilleure répartition de l'animation, de la prise de parole et des diverses tâches d'organisation, qui montrent que les équipes fonctionnent comme des entités organisationnelles et pédagogiques.

Les écoles en innovation sont donc actuellement capables de fonctionner en équipes de manière efficace et satisfaisante à l'échelle de l'établissement. On constate en tout cas qu'un bon fonctionnement d'équipe est une priorité de base pour toutes les écoles et qu'il est une condition certes indispensable à une entrée dans l'autonomie. Au-delà des caractéristiques « formelles », celle-ci se caractérise toutefois par une plus grande volonté des uns et des autres à expliciter les démarches pédagogiques, à partager des difficultés ou doutes ressentis et à négocier des priorités pédagogiques communes, à mieux connaître et reconnaître les compétences et domaines de responsabilité réciproques, tous éléments allant dans le sens de la confiance et de la transparence. Une école mentionne, par exemple, dans son rapport d'activité que la confiance entre les partenaires a amené une plus grande autonomie aux commissions de travail et les a rendues plus performantes. Elles se sont réunies régulièrement et ont produit des documents écrits qui ont servi de base aux réunions pédagogiques de l'équipe.

Deux autres écoles mentionnent l'autonomie des équipes de cycle, ce qui tend à montrer que le travail en cycles pédagogiques n'est pas là pour créer, au nom de la responsabilité collective et de la collaboration, une dépendance des enseignants trop rigide les uns par rapport aux autres sur tout le cursus scolaire. Au contraire, une bonne répartition des tâches, que ce soit sur le plan structurel ou sur le plan des aspects pédagogiques, permet d'affiner les responsabilités de chacun et de gérer des entités séparées, tout en ayant toujours en vue la cohérence et la continuité du cursus.

3. *Le « rendre compte ».* Les écoles ont toutes intégré la notion de rendre compte (traduction francophone du concept « *accountability* ») et sont toutes convaincues de la nécessité de cette démarche, tout au moins dans l'optique de « se rendre compte », c'est-à-dire de procéder à une autoévaluation permettant des ajustements et des régulations de leur propre fonctionnement. Outre la procédure de fin d'année, qui aboutit à la rédaction d'un rapport d'activité, certaines équipes procèdent également à des bilans intermédiaires, leur permettant de définir des remédiations et d'affiner leurs priorités, immédiates ou pour l'année suivante.

L'ensemble de ces démarches représente des moments forts et indispensables pour toutes les équipes des écoles en innovation, dans la mesure où elles leur permettent de visualiser leur progression tout en définissant les objectifs qu'elles poursuivront l'année suivante.

Ces démarches se fondent sur une approche commune à toutes les écoles en innovation mise en route lors de la deuxième année d'exploration et consistant pour les équipes à identifier leurs objectifs prioritaires, à déterminer les moyens à mettre en œuvre pour les atteindre, avec parfois la mise sur pied d'une formation continue en lien avec ces objectifs, et enfin, à isoler les critères ou indicateurs de réussite permettant de prouver de façon concrète l'atteinte ou non des buts fixés.

L'outil d'auto-évaluation mis à leur disposition depuis 1998 leur a permis, dans la plupart des cas de manière positive, de se situer face à leur projet, mais également face au projet global de rénovation. Toutefois, on a trouvé ici ou là, mention d'un certain malaise face à cet outil, dans le sens où quelques-uns l'ont trouvé un peu « préfabriqué », éloigné des pratiques ou des projets des écoles et correspondant peut-être davantage aux attentes de l'institution qu'aux réelles priorités définies par les équipes. Ce sentiment a pu déboucher, chez certains, sur une attitude quelque peu critique par rapport à l'outil, voire même dans un cas, sur un sentiment de profond découragement, voire de mécontentement de l'équipe.

Ces difficultés mises à part, qu'il faudra prendre en compte pour améliorer les démarches ultérieures, les avis concordent pour saluer la grande qualité des rapports d'activité déposés en juin 1999, qui reflètent très bien la compétence développée par les écoles non seulement pour documenter l'évolution de leurs pratiques, mais également pour se donner de véritables outils de planification et de coordination internes.

4. *Des modalités organisationnelles souples.* L'orientation vers les cycles entraîne la réflexion sur des modalités organisationnelles plus souples, mieux à même de prendre en compte les besoins des élèves et de mettre en synergie les forces humaines existantes. Face à des choix antagonistes – en rester à une division connue du travail, en classes et en degrés, au risque de perdre le bénéfice d'une organisation en cycles, ou se lancer dans des fonctionnements si novateurs et si complexes qu'ils deviennent difficiles à décoder et à maîtriser – la voie de la sagesse a en effet consisté à ne pas imposer une organisation du travail unique aux écoles.

Les réalités locales très diverses (nombre d'élèves par cycle, stabilité des volées, compétences et disponibilité des enseignants, histoire de l'équipe, définition des rôles et fonctions au sein de l'équipe, culture de coopération, nature du quartier) ont amené les équipes pédagogiques à concevoir et à faire évoluer une gamme très large de modalités organisationnelles. Certaines écoles ont passablement avancé dans la conception d'une approche modulaire exigeant une coopération professionnelle performante ainsi qu'une définition souple des rôles respectifs, alors que d'autres préféreraient s'en tenir à une organisation plus traditionnelle et moins exigeante sur le plan de l'harmonisation des pratiques. Dans toutes les écoles, les équipes pédagogiques se sont cependant fortement impliquées pour assurer une cohérence optimale entre les objectifs collectifs et les dispositifs d'enseignement-apprentissage que les uns et les autres proposaient aux élèves.

5. *Au bout du compte: l'emprise des acteurs sur leur destin.* La recherche insiste depuis longtemps déjà sur l'importance, pour les acteurs concernés – les élèves, les enseignants, les parents – d'avoir un sentiment d'emprise sur leur destin. Vue ainsi, l'innovation apparaît donc comme une sorte de « pari », dont le succès est lié à la capacité collective d'y participer activement. De nombreuses recherches montrent par ailleurs l'importance du lien entre la détermination du système de s'orienter vers le changement et sa capacité et sa volonté d'accorder aux acteurs du terrain une certaine autodétermination pour qu'ils puissent faire leur le projet initialement développé par ceux qui ont conçu la démarche et construire, par et pour eux-mêmes, le sens du changement qu'on leur demande. Sans cette construction de sens, les effets de stress et les impressions subjectives de surcharge augmentent très rapidement et paralysent les démarches entreprises, provoquent des tensions, des résistances et des défections.

Il est important que les divers acteurs au sein de l'établissement aient l'occasion de prendre la mesure des avantages et des enjeux d'un engagement collectif dans la maîtrise des problèmes liés à leur profession, dans le sens d'un processus apparenté à ce que les Anglo-saxons appellent « *empowerment* », qu'on peut traduire par « prise de pouvoir sur son travail » ou, avec des connotations moins politiques, « gestion appropriative ». Ce processus a lieu grâce à une évaluation sérieuse des fonctionnements et dysfonctionnements, des besoins et des voies prioritaires de développement. Mais il entraîne également une *déformation* du projet initial, déformation permettant son adaptation aux contraintes concrètes du travail, « contextuelles » et localement définies.

À cette condition, les enseignants professionnels perçoivent leur lieu de travail comme un centre d'initiative et d'action, un « *foyer de changement* », au lieu de le vivre comme cible de réformes venues d'en haut ; ils le perçoivent comme un lieu de recherche et de développement, comme un terrain d'expériences et d'observation plutôt qu'un endroit de production à la chaîne. C'est en somme, une des conditions pour assurer la réflexivité qui permet l'évolution des pratiques comme l'une des conditions principales de l'apprentissage organisationnel.

Dans ce sens, l'autodétermination des enseignants – là où elle va de pair avec une quête d'amélioration des pratiques et de la qualité de l'enseignement – devient un levier important pour dépasser l'immobilisme et la recherche de confort, mais aussi le risque de déresponsabilisation et de prolétarianisation qui guette le métier d'enseignant dans les systèmes bureaucratiques.

La confrontation et le débat en étaient les moteurs essentiels. Dans la mesure où la culture de coopération professionnelle est construite sur fond de négociation et de concertation, le désaccord et les affrontements sont bien plus fréquents qu'ailleurs. En effet, les acteurs instaurent – et alimentent – un débat constant à propos des finalités, des valeurs et des interdépendances entre les divers choix pédagogiques et idéologiques et les pratiques. Ils acceptent le fait que la réalité collective ne soit pas figée, mais émane d'un processus de construction interactive, qui reste à adapter en

permanence. Il nous semble que la collaboration professionnelle à l'intérieur des réseaux renforce cette démarche dans la mesure où elle n'accepte pas seulement l'existence de ce genre de phénomènes, mais les inscrit explicitement et pertinemment dans leur fonctionnement. La confrontation et la réflexion collective deviennent des sources constantes de force et de motivation pour maintenir l'investissement professionnel, pour se préserver du « *burn-out* » et pour concevoir et mettre en œuvre les régulations et changements qui s'avèrent indispensables.

Cette démarche est rendue possible par la sécurité fondamentale qu'assure l'existence de relations fortes entre les acteurs concernés – des relations fortes qui se sont construites au sein des réseaux mis en place durant l'exploration. Grâce à cette sécurité, il est possible de développer des échanges basés sur l'ouverture et la transparence, de s'attaquer à des problèmes relationnels ou à des dysfonctionnements structurels qui sont habituellement relégués dans les zones d'ombre, voire même dans le registre des tabous.

F. C. – *Pour conclure, quel est votre avis sur l'apprentissage au-delà des murs de l'établissement scolaire ?*

M. G. T. – À mon avis, les établissements qui prennent une part active dans le développement professionnel sont rapidement conduits à construire des liens, échanges, partenariats et coalitions avec d'autres acteurs collectifs, engagés comme eux dans des démarches exploratoires et à constituer des réseaux régionaux à même de développer et d'alimenter des processus de changement.

Diverses études empiriques dans le domaine social et de la formation ont permis depuis longtemps de confirmer l'importance des réseaux dans la construction collective du sens du changement. Elles montrent notamment la nécessité de penser l'innovation et la recherche comme processus sociaux ; le caractère interactif des rapports innovation/recherche ; le rôle des réseaux dans la production d'innovation, de leur construction et de leur pilotage ; leur rôle majeur dans l'accélération du changement social émergent.

Traditionnellement, les chefs d'établissement, voire quelques enseignants en charge de fonctions spécifiques, accèdent en priorité à de tels lieux d'échange. Il est important, pour une évolution positive des parcours professionnels des enseignants, que ceux-ci puissent avoir accès aux réseaux existants, négocier la mise en place de programmes de formation/recherche, participer à l'organisation de journées d'échange d'expériences et de forums centrés sur des sujets d'actualité, échanger leurs outils et leurs expériences sur les réseaux électroniques.

L'expérience de la phase d'exploration de la rénovation genevoise montre qu'un pilotage attentif et négocié est essentiel pour faire en sorte que les réseaux deviennent et restent des lieux d'apprentissage hors de l'établissement et contribuent, de fait, à penser et à vivre le sens du changement.

BON DE COMMANDE

À retourner à **INRP** - Publications -
29, rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

RECHERCHE ET FORMATION	Nb. d'ex.	Prix	Total
N° 11 (1992) RR011			
N° 12 (1992) RR012			
N° 13 (1993) RR013			
N° 14 (1993) RR014			
N° 15 (1994) RR015			
N° 16 (1994) RR016			
N° 17 (1994) RR017			
N° 18 (1995) RR018			
N° 19 (1995) RR019			
N° 20 (1995) RR020			
N° 21 (1996) RR021			
N° 22 (1996) RR022			
N° 23 (1996) RR023			
N° 24 (1996) RR024			
N° 25 (1997) RR025			
N° 26 (1997) RR026			
N° 27 (1998) RR027			
N° 28 (1998) RR028			
N° 29 (1998) RR029			
N° 30 (1999) RR030			
N° 31 (1999) RR031			
N° 32 (1999) RR032			
N° 33 (2000) RR033			
Total			

Prix au numéro (tarif jusqu'au 31 juillet 2001)

France (TVA 5,5 %) : **75 F. ttc** (11,43 euros) - Corse, DOM : 72,58 F.

Guyane, TOM : 71,09 F. - **Étranger : 78 F.**

Toute commande d'ouvrages doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : Ministère de l'économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

FORMER LES ENSEIGNANTS À INTERAGIR AVEC LES ÉLÈVES EN CLASSE DE SCIENCES

Ludovic MORGE*

Résumé

Les interactions maître-élèves sont actuellement considérées comme un facteur prépondérant de l'apprentissage et, par conséquent, comme un enjeu important de la formation des maîtres. Adhérant à ce point de vue, nous avons, pour le domaine des sciences physiques, développé des descripteurs d'interactions socio-constructivistes, des outils d'anticipation et d'analyse de la séance d'enseignement centrés sur les interactions, et une stratégie de formation par étapes utilisant ces outils. Une étude de cas a permis de repérer l'impact à court terme de cette formation sur les pratiques enseignantes et les difficultés rencontrées. L'enjeu de cette formation est d'aller vers une diversification des pratiques existantes.

Abstract

Teacher-pupil interactions are currently considered a prevailing factor of learning and therefore, an important part of teacher-training. As we share this point of view, we have developed descriptors of socio-constructivist interactions in the field of physics, as well as tools of anticipation and analysis of the physics lesson centered on the interactions, and a training strategy in stages using these tools. A case study has made it possible to spot the short term impact of this training on the teaching practices and the difficulties which have been met with. The stake of this training is to aim at a diversification of the existing practices.

101

* - Ludovic Morge, IUFM de Clermont-Ferrand, UREST, INRP.

Introduction

Ce travail (Morge, 1997) a été mené au sein d'un groupe de recherche « Tutelle et médiation dans l'enseignement scientifique » (GDSEP.7 LIREST/INRP) dans le cadre d'un contrat de recherche entre l'université Denis Diderot, Paris 7 et l'IUFM de l'académie de Versailles. Il est sous tendu par un projet de contribution à la formation d'enseignants PLC (1). Il s'agit d'élaborer un dispositif de formation visant la compétence professionnelle à interagir avec les élèves pour les aider à construire des connaissances scientifiques. Ce projet s'inscrit dans une perspective de diversification de pratiques existantes, souvent considérées comme trop expositives et dogmatiques compte tenu de la réflexion actuelle sur les apprentissages (conceptions didactiques) et sur la nature de la science (conceptions épistémologiques).

Point de vue didactique

On peut considérer que les connaissances scientifiques se construisent principalement par le guidage d'un « plus expert » dans l'action (Perret-Clermont, 1986; Vygotsky, 1985). L'interaction vise à faire partager la signification d'énoncés en référence à des objets et des phénomènes, à s'assurer de cette cosignification, à repérer les limites au-delà desquelles il y a discordance donc non-appropriation.

Point de vue épistémologique

L'histoire des sciences permet aussi de relativiser la « vérité scientifique » en montrant bien que les conceptions partagées par la communauté scientifique ont évolué et continueront sans nul doute à évoluer. La « vérité » est alors ce que la communauté à un moment donné de son histoire est capable d'argumenter scientifiquement dans le paradigme dans lequel elle se situe (Kuhn, 1983). Tous les énoncés ne se valent pas, mais les énoncés scientifiques ne sont pas non plus des vérités pérennes.

À l'heure actuelle, les recherches en didactique des sciences mettent l'accent sur les modèles en sciences et leur enseignement. La recherche présentée ici se centre quant à elle sur les interactions enseignants-élèves dans de telles séquences d'enseignement et sur une formation visant l'appropriation d'une telle compétence professionnelle. Ce projet nécessite deux détours : le premier concerne la caractérisation de pratiques interactives qui pourraient être considérées comme pertinentes par rapport aux points de vue didactiques et épistémologiques assumés, le second concerne le choix de principes de formation permettant de faire acquérir ces compétences. Ces deux détours ne sont pas consécutifs ni indépendants, les descripteurs des pratiques devant être utilisés pour la formation.

1 - Professeur de lycée et collège.

Quels principes retenir pour une telle formation ?

Un travail préliminaire a consisté à comparer des stratégies récentes de formation d'enseignants scientifiques et des points de vue théoriques sur les formations. Deux catégories de formation ont été distinguées suivant la relation hypothétique envisagée entre les pratiques et les conceptions épistémologiques et didactiques : soit les pratiques sont supposées gouvernées par les conceptions épistémologiques et didactiques et la modification de ces dernières est alors un préalable qui engendre le changement de pratiques, soit les pratiques sont considérées comme relativement indépendantes des conceptions et leur évolution est visée conjointement, l'analyse de séances de classe servant de moteur à la modification simultanée des conceptions et des pratiques.

Dans la première catégorie, les situations de formation sont diverses : exposés de résultats de recherche didactique (Bériot et *al.*, 1992), simulation de recherche scientifique avec utilisation de logiciel (Désautels et *al.*, 1993), simulation de controverses scientifiques actuelles (Désautels et *al.*, 1993), entraînement à la reformulation d'énoncés dogmatiques en énoncés scientifiques (Favre et Rancoule, 1993), réflexion sur l'histoire des sciences (Rosmorduc, 1995), initiation à la recherche scientifique (Porlan, Martin, 1994), analyse de documents visant la construction de concepts issus de la recherche en didactique (Astolfi et *al.*, 1997). Ces formations peuvent mettre les enseignants en situation d'action mais dans des contextes éloignés d'une situation de classe. La formation est élaborée en fonction des notions théoriques à acquérir.

Dans la seconde catégorie, les enseignants analysent principalement des situations scolaires (ou de gestion d'apprentissages) qu'ils ont mises en œuvre : séquence de TP problèmes (Saint-Georges, 1996), gestion de problèmes ouverts (Boilevin, 1997), gestion d'entretiens avec quelques élèves de façon à s'entraîner à suivre leur raisonnement (Papodimitriou et *al.*, 1996). Les situations de formation sont fortement contextualisées.

Ces deux catégories peuvent être resituées par rapport à des typologies de formation. La première catégorie correspond à une formation centrée sur les acquisitions (Ferry, 1983) ou à l'idée d'un maître instruit qui maîtrise les contenus et les principes de l'enseignement (Paquay, 1994). La deuxième catégorie correspond à une formation centrée sur l'analyse (Ferry, 1983), au mode de travail pédagogique de type appropriatif centré sur l'insertion sociale (Lesne, 1977) ou à l'idée d'un enseignant considéré comme un praticien réflexif (Paquay, 1994).

En fait, l'hypothèse sur laquelle reposent les formations de la première catégorie est remise en cause par un ensemble de travaux présentés dans un article de Lederman (1992). Nous avons choisi d'élaborer une formation qui, s'inscrivant dans la

deuxième catégorie, contextualise les savoirs à acquérir et prend en compte les difficultés pratiques rencontrées par les enseignants. L'explicitation des cohérences entre pratiques et options didactiques et épistémologiques est la procédure choisie pour que les enseignants donnent du sens aux conceptions didactiques et épistémologiques ainsi qu'à leur pratique.

Pour garder une cohérence entre la formation proposée et l'enseignement visé, un certain isomorphisme entre ces deux pôles est recherché. La construction de la compétence se fera par approximations successives à partir de ce que les enseignants en formation sont capables de produire et de gérer. Il s'agit de se placer dans la zone de proche développement (Vygotski, 1985) des enseignants. C'est à partir de la discussion critique du mode d'interaction mis en œuvre par les enseignants et des options didactiques et épistémologiques qui le sous-tendent qu'un nouveau mode d'interaction est envisagé. Pour chacun de ces paliers, les modalités d'interaction ne sont pas présentées comme un dogme mais comme un choix, parmi d'autres possibles, qui possède ses propres limites et relève de certaines considérations épistémologiques et didactiques.

Le rôle du formateur consiste notamment à faire différentes suggestions pendant l'élaboration des séances et à les argumenter au regard de différentes options didactiques et épistémologiques. Mais il ne s'agit que de suggestions, les décisions finales reviennent aux enseignants qui élaborent seuls la version définitive de la préparation. En effet, il est de la responsabilité de l'enseignant et non du formateur de décider de la séance qu'il veut ou peut mettre en œuvre et gérer.

L'analyse du dispositif de formation élaboré permet de cerner l'opérationnalisation de ces principes.

104

Descripteurs de pratiques de classe propres à guider la construction de connaissances

La réflexion a été menée au sein d'un groupe de recherche (Université de Paris 7, IUFM de Versailles, INRP) qui travaille depuis 1993 sur la tutelle et la médiation. Ces travaux (Dumas-Carré, Weil-Barais, 1998a; Dumas-Carré, Weil-Barais, 1998b) ont amené les chercheurs à produire deux sortes de descripteurs à partir de l'analyse des conversations scolaires : des descripteurs de la tutelle enseignante, centrés sur les actions exercées par l'enseignant; des descripteurs de la médiation enseignant-élèves centrés sur le processus interactionnel dans lequel les partenaires sont engagés. La recherche que nous avons menée a permis d'élaborer principalement ce deuxième type de descripteurs. L'enjeu était de pouvoir disposer de descripteurs fonctionnels et évolutifs d'interaction dont les enseignants en formation pourraient se saisir.

C'est par l'observation de séquences de classe menées par des enseignants patentés intervenants dans la formation des enseignants que des descripteurs d'interaction ont été recherchés. À l'aise dans leur classe, pratiquants éventuellement la « classe dialoguée » mais pas forcément « médiateurs visant la construction de connaissances », ils ont essayé de s'adapter à des demandes pas toujours facilement explicites. Ces demandes se traduisaient plus souvent par des considérations négatives que par des propositions constructives, puisqu'il s'agissait justement de rechercher des descripteurs permettant de communiquer à propos d'un type de pratique interactive à visée constructive. En ce qui concerne la préparation des séances, plusieurs essais ont été faits : séance préparée par l'enseignant, séance proposée à l'enseignant, séance préparée avec l'enseignant.

C'est sur la base de ces observations et par l'analyse des consignes et de leurs effets qu'ont été repérées quelques caractéristiques de séances interactives considérées comme compatibles avec les options didactiques et épistémologiques retenues et comme pertinentes pour la formation envisagée.

Dans les premières séances observées, les propositions des élèves ne sont pas réellement discutées en tant qu'énoncés scientifiques. Les interventions de l'enseignant visent à dénigrer ou convaincre mais sans que des arguments scientifiques soient utilisés rigoureusement. On n'observe pas de demande de développement d'un énoncé, de mise en relation. Il s'ensuit que les mêmes propositions peuvent apparaître à différents moments de la séance, sous une forme ou sous une autre, puisqu'elles n'ont pas réellement été « décortiquées » ni négociées. Passant d'un enseignement transmissif à un enseignement basé sur la participation des élèves à l'élaboration commune de savoirs, l'une des nouvelles fonctions de l'enseignant est de gérer les réponses des élèves. C'est sur cet aspect de l'interaction que s'est focalisée la recherche de nouveaux descripteurs que nous allons expliciter après avoir défini les connaissances de référence.

Lors de la préparation de la séance, l'enseignant définit non seulement la tâche proposée aux élèves mais également les connaissances phénoménologiques et théoriques supposées partagées par les élèves relativement au contenu abordé. Dans l'interaction avec les élèves, ces connaissances vont devenir des connaissances de référence, c'est-à-dire, les connaissances auxquelles l'enseignant et les élèves vont se référer pour déterminer la validité des réponses proposées.

Pendant la séance, l'enseignant demande à l'élève d'argumenter sa réponse, c'est-à-dire d'explicitier le raisonnement qui lui permet d'aboutir à sa proposition. Une fois la réponse explicitée et argumentée, l'enjeu de l'interaction consiste, pour les élèves et l'enseignant, à valider ou invalider la réponse en utilisant différents critères. Ils déterminent si les connaissances utilisées dans la réponse et l'argumentation sont cohérentes ou contradictoires avec les connaissances de référence, si le raisonnement explicité permet effectivement d'aboutir à la réponse proposée et si la réponse

est en adéquation avec la question posée. La ou les réponse(s) validée(s) par l'enseignant et les élèves peuvent venir compléter les connaissances de référence pour des tâches futures.

Ce type d'interaction devrait permettre de construire collectivement de nouvelles connaissances sur la base de celles déjà disponibles chez les élèves. La pertinence de ce type d'interactions repase sur l'hypothèse socio-constructiviste selon laquelle la construction sociale des connaissances favorise ensuite leur construction individuelle. Sur le plan épistémologique, ce type d'interaction génère une modalité de construction de connaissance cohérente avec le développement du savoir scientifique dans le cadre de la science normale décrit par Kuhn (1983). En restant dans cette analogie, un changement des connaissances de référence correspondrait à un changement de paradigme.

Contexte et déroulement de la formation

Deux stagiaires PLC2 en IUFM, volontaires pour travailler sur l'interactivité en classe, ont été suivies dans le cadre de la préparation de leur mémoire professionnel, puis pour l'une d'entre elles au cours de l'année suivante. Une même personne est à la fois formateur et chercheur.

Le tableau 1 indique les données recueillies.

Année 1 : deux stagiaires N. et S.	Année 2 : une stagiaire S.
<p>Une séquence : « tableau périodique » Mémoires professionnels :</p> <ul style="list-style-type: none"> - tâches élaborées - grilles d'anticipation de la séquence - une partie de la transcription de la séquence - grilles d'analyse de la partie de la séquence - commentaires sur la formation 	<p>Une séquence : « pont de diodes »</p> <ul style="list-style-type: none"> - grilles d'anticipation de la séquence - transcription d'une partie de la séquence - grilles d'analyse de la séquence <p>Enregistrement de la discussion sur l'analyse de la séquence.</p>
<p>Un entretien Enregistrement retranscrit de l'entretien portant sur la formation commune</p>	<p>Analyses de séquences non gérées par S. Enregistrements des discussions afférentes à l'analyse de tâches et d'extraits de transcriptions de séquences.</p>
	<p>Une séquence : « électricité statique »</p> <ul style="list-style-type: none"> - grilles d'anticipation de la séquence - transcription de la séquence

Tableau 1

Après une brève séance introductive, les stagiaires ont eu à préparer une séance de classe en commun. Deux types d'outils leur ont été fournis : une grille d'anticipation de la séance (tableau 2) et une grille d'analyse à utiliser sur le transcript de la séance enregistrée. La grille d'anticipation permet de simuler puis de discuter des choix d'interaction alors que la grille d'analyse permet une comparaison entre les choix effectués lors de la préparation et les choix effectifs.

La tâche
Quelles sont les connaissances supposées partagées par les élèves et nécessaires à la résolution de la tâche (connaissances de référence) ?
Quelle est la tâche ?
Quels sont les objectifs ?
Quelles propositions cohérentes est-il possible d'imaginer <i>a priori</i> ?
La gestion de la tâche
<i>L'exposition de la proposition :</i>
Quels sont les éléments attendus dans la proposition ? Qui expose ?
<i>La justification de la proposition :</i>
Quelle justification peut être attendue ? Qui justifie ?
<i>Acceptation ou refus de la proposition :</i>
Quelle est la modalité d'acceptation ou de refus ? Qui accepte ou refuse ?

Tableau 2

Analyse de la formation : l'opérationnalisation des principes de formation

107

La formation s'est déroulée en étapes successives et des cohérences ont pu être repérées entre des choix afférents aux interactions et des conceptions épistémologiques et didactiques.

Étape 1 : Pour se dégager d'un enseignement transmissif ou dogmatique

Il s'agissait pour les enseignantes d'une part, de se dégager d'une séance d'enseignement magistrale en cherchant à préparer un cours sous forme de questions à poser aux élèves et d'autre part, de se dégager d'un enseignement dogmatique en cherchant à abandonner dans l'interaction des arguments d'autorité pour aller vers l'utilisation d'arguments scientifiques. Dans l'interaction, les élèves et l'enseignant sont censés utiliser des arguments de cohérence au regard des « connaissances de référence » (connaissances préalablement établies et supposées partagées) et des arguments de pertinence au regard de la question posée afin de statuer sur les propositions et justifications des élèves. Ce choix d'interaction renvoie l'image d'un

savoir scientifique qui se construit dans un cadre de pensée partagé à un instant donné. Il permet aussi à l'élève de s'intégrer pleinement dans l'interaction en ayant une emprise sur la décision finale concernant les savoirs mis en jeu.

Étape 2: Pour une première prise en compte des représentations des élèves

Dans cette première approche d'une prise en compte des représentations des élèves, ces derniers sont supposés partager la même représentation au même instant. Cette représentation constitue en fait provisoirement, pour les élèves et l'enseignant, les « connaissances de référence », base commune de l'argumentation dans l'interaction. Une fois que les limites de cette représentation confrontée au champ empirique sont explorées, une nouvelle représentation négociée avec les élèves est élaborée. Elle remplace alors l'ancienne représentation en tant que « savoir de référence » dans l'interaction. Ce choix d'interaction renvoie l'idée d'un savoir scientifique qui peut être changé une fois ses limites explorées. Il permet une explicitation et un travail sur les représentations des élèves.

Étape 3: Vers une prise en compte de la diversité des représentations des élèves

L'enseignant prend ici en compte le fait que les élèves ne disposent pas tous de la même représentation à un instant donné. L'interaction peut alors consister en une confrontation entre élèves de leurs points de vue ou de leurs raisonnements. On se rapproche ici d'un enseignement basé sur le conflit sociocognitif. Ce choix d'interaction prend en compte la diversité des représentations des élèves et leur résistance variable à l'évolution. L'idée d'une seule expérience qui serait cruciale pour la remise en cause de la validité d'une représentation est abandonnée.

Étape 4: Vers une évolution des tâches proposées aux élèves

La nature de l'interaction dépend en partie de la nature de la tâche proposée aux élèves. Ce dernier décalage propose de passer d'une gestion de tâches fermées à la gestion de tâches ouvertes. L'élaboration d'une démarche de résolution de problèmes et la définition de sous-tâches constituent alors une partie de l'enjeu des interactions. Il s'agit d'éviter que l'élève soit simple exécutant de tâches successives dont il ne construit pas le sens. Ce choix permet d'inclure dans l'enseignement des objectifs de démarches.

Les difficultés liées au changement de pratiques

L'analyse des transcriptions rend compte d'une partie des difficultés rencontrées par les enseignantes. Les mémoires professionnels qu'elles ont rédigés et l'entretien font état des difficultés qu'elles ont ressenties.

La première difficulté exprimée par les stagiaires consiste simplement à laisser parler les élèves. Afin de ne pas reproduire l'enseignement qu'elles ont connu et naturellement adopté, elles doivent se contrôler pour laisser les élèves s'exprimer. Dans ce même registre de difficultés, elles n'ont que très peu sollicité les élèves pour statuer sur les propositions des autres élèves, puisque cette tâche est restée majoritairement à la charge de l'enseignant. En laissant les élèves s'exprimer, les enseignantes se retrouvent face à des propositions imprévues qu'elles doivent pourtant gérer sur-le-champ tout en évitant des arguments d'autorité. D'autres difficultés relèvent de la préparation des séances. En effet, elles doivent préparer des séances où le savoir est à construire alors que pendant leur scolarité elles ont accumulé des savoirs sans jamais s'interroger sur la façon dont ceux-ci peuvent se construire. Enfin, il leur fallait évaluer le degré de difficulté des tâches qu'elles peuvent proposer aux élèves alors qu'il s'agit de leur première année d'enseignement et qu'elles manquent d'expérience pour jauger ce que peuvent faire les élèves.

L'évolution des stagiaires

Afin de suivre l'évolution des stagiaires, les transcriptions de séances ont été analysées afin de repérer dans quelle mesure les enseignantes ont pu s'approprier les différentes suggestions concernant les choix possibles d'interaction ainsi que les considérations épistémologiques et didactiques discutées lors de l'élaboration ou l'analyse des séances. Dans la dernière séance menée par S., l'enseignante réinvestit dans la pratique la plupart des suggestions pratiques et des considérations plus théoriques discutées pendant la formation.

109

Elle s'appuie sur les connaissances d'ordre théorique et empirique supposées partagées par les élèves de la classe, pour déterminer la non-validité des propositions des élèves. Dans l'extrait présenté ci-dessous, elle reprend l'hypothèse de l'élève et confronte ses implications prévues à partir du modèle au phénomène observé. Elle invalide ainsi cette hypothèse en évitant tout argument d'autorité. Le contexte dans lequel se situe l'extrait va tout d'abord être présenté.

Le thème de la séance est l'électricité statique. Les élèves essaient d'expliquer plusieurs phénomènes mettant en jeu une baguette d'ébonite électriquement chargée et une boule d'aluminium suspendue à un fil. Ils tentent d'expliquer pourquoi la boule est attirée par la baguette lorsqu'on les rapproche l'un de l'autre et pourquoi, après contact, cette boule reste parfois collée à la baguette, alors que d'autres fois elle est éjectée. Ils disposent pour cela d'un germe de modèle comprenant, entre autres, les propositions suivantes. L'ébonite frottée est chargée négativement. Des charges de même signe se repoussent. Des charges de signe contraire s'attirent. Ces phénomènes et le germe de modèle constituent les connaissances de référence.

À ce moment de la séance, plusieurs élèves pensent que la boule d'aluminium est chargée négativement lorsque la baguette est approchée de la boule (270). Or, comme l'explique l'enseignante (275 et 277), si la boule était chargée négativement lorsqu'on approche la baguette, la boule aurait dû être repoussée par la baguette chargée elle aussi négativement. Elle invalide ainsi l'hypothèse selon laquelle la boule est chargée négativement lorsque la baguette est approchée de la boule en s'appuyant sur le phénomène observé et le germe de modèle faisant partie des connaissances de référence.

	Enseignante	Élèves
270		Oui, mais à force de l'attirer, elle (la boule) s'est chargée dans le négatif pareille que l'ébonite.
271	Alors, je veux bien qu'elle soit chargée dans le négatif.	
272	Oh! À vos places là-bas.	
273	Je veux bien mais elle a été attirée et elle est restée collée.	
274		Parce qu'elles ont autant de charges.
275	Attention des signes de charges contraires de même signe se repoussent. Normalement, elle aurait dû être repoussée.	
276		Ben oui, mais elles ont les mêmes charges après.
277	Ben, si elles ont les mêmes charges, elles auraient dû être repoussées...	

Pendant cette séance, elle cherche également à rendre explicite la démarche utilisée et l'enjeu de la tâche (utiliser la valeur prédictive du modèle pour juger de sa pertinence) et propose une tâche ouverte. Elle propose aux élèves de confronter différents raisonnements et d'analyser leur différence. Elle refuse explicitement le statut de juge des propositions que souhaitent certains élèves, en précisant d'une part que c'est à la classe d'en juger et d'autre part que le modèle n'est pas une vérité mais une hypothèse explicative dont la pertinence est à juger en fonction des prévisions qu'il permet.

Conclusion

Former les enseignants à interagir avec les élèves constitue un enjeu fondamental pour la formation des maîtres si on se place dans une perspective socioconstructiviste. Les fonctions d'étayage de Bruner (1983) ou les termes couramment utilisés tels que « guider, aider ou accompagner l'élève » se sont montrés inopérants pour rendre compte finement des interactions. D'autres descripteurs ont été élaborés et ont servi, dans le cadre de la formation, à anticiper et analyser des situations d'interaction visant la construction de savoirs en sciences physiques. Ces interactions peuvent être décrites de la façon suivante. Pour une tâche donnée, les élèves ne se contentent pas de fournir leur réponse (phase d'exposition) mais sont invités par l'enseignant à les argumenter (phase de justification). Pour chaque réponse, les élèves et l'enseignant interrogent ensuite la validité de cette réponse (phase de validation) en tentant de déterminer si les connaissances mises en jeu dans la réponse et l'argumentation sont cohérentes avec les connaissances préalablement établies (les connaissances de référence), si le raisonnement explicite lors de l'argumentation permet d'aboutir effectivement à la réponse donnée et si la réponse est en adéquation avec la question posée. Une fois validée, la réponse peut être introduite dans les connaissances de référence pour permettre à son tour la recherche de validité d'autres réponses lors de tâches ultérieures.

Si l'analyse de l'impact de cette formation montre une évolution des stagiaires, ce résultat doit être resitué dans son contexte d'obtention. Les conditions de formation étaient très favorables puisque les stagiaires, en nombre très restreint, étaient désireuses de changer de pratiques. Ces conditions particulières posent alors de nouvelles questions. Dans quelle mesure les difficultés rencontrées et les évolutions repérées dépendent-elles des stagiaires ? Quelle est la stabilité des acquisitions dans la durée et dans des contextes différents ? Quelle autonomie est acquise par les stagiaires ? Quelles modifications doivent être introduites pour adapter cette formation à un public plus nombreux et différent ? Quelle place donner à cette formation à l'intérieur d'un curriculum de formation d'enseignants ?

Malgré ces conditions très favorables, les stagiaires ont rencontré des difficultés pour considérer des points de vue épistémologiques et didactiques nouveaux pour elles mais surtout pour modifier des pratiques déjà bien ancrées. Cette étude de cas plaidait en faveur d'une formation s'appuyant sur l'analyse de pratiques vécues par l'enseignant afin de ne pas s'arrêter aux déclarations d'intentions et de répondre aux difficultés pratiques rencontrées par l'enseignant.

BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI J.-P., DAROT E., GINSBURGER-VOGEL Y., TOUSSAINT J. (1997). – *Pratiques de formation en didactique des sciences*, Paris/Bruxelles, De Boeck.
- BERIOT A.M., CAYOL-MONIN A., MOSCONI N. (1992). – La mise en place des IUFM-pilotes et le débat théorie-pratique, *Recherche et formation*, 11, pp. 63-76.
- BOILEVIN J.-M. (1997). – « Accompagnement à l'analyse des pratiques enseignantes centrées sur l'idée de médiation dans l'enseignement scientifique », in *Sixième séminaire national de recherche en didactique de la physique, de la chimie et de la technologie*, Lyon, LIRDHIST, pp. 141-151.
- BRUNER J.-S. (1983). – *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- DESAUTELS J., LAROCHELLE M., GAGNE B., RUEL F. (1993). – « La formation à l'enseignement des sciences: le virage épistémologique », *Didaskalia*, 1, pp. 49-67.
- DUMAS-CARRE A., WEIL-BARAIS A. (dir.) (1998a). – *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*, Berne, Peter Lang.
- DUMAS-CARRE A., WEIL-BARAIS A. (dir.) (1998b). – *Tutelle et médiation dans l'enseignement et la formation*, rapport final: GDSE P7-LIREST, Paris, Université Paris 7.
- FAVRE D., RANCOULE Y. (1993). – « Peut-on décontextualiser la démarche scientifique? » *Aster*, 16, pp. 29-46.
- FERRY G. (1987). – *Le trajet de la formation*, Paris, Dunod.
- KUHN T.S. (1983). – *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Champs Flammarion.
- LEDERMAN N.G. (1992). – « Student's and teacher's Conceptions of the Nature of Science: A Review of the research », *Journal of research in science teaching*, vol. 29, n° 4, pp. 331-359.
- LESNE M. (1977). – *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF.
- MORGE L. (1997). – *Essai de formation professionnelle des professeurs de sciences physiques portant sur les interactions en classe. Étude de cas en formation initiale*, thèse, Université Paris 7 (directeur de thèse: Larcher C.).
- PAPADIMITRIOU V., SOLOMONIDOU C., STRAVIDOU H. (1996). – « De l'étudiant à l'enseignant des sciences physiques: une étude de cas sur un processus de maturation didactique », in A. Giordan, J.-L. Martinand, D. Raichwag (éds), *Les sciences, les techniques et leurs publics*, actes des XVIII^e JIES, Chamonix, pp. 391-396.
- PAQUAY L. (1994). – « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? » *Recherche et formation*, 16, pp. 7-38.
- PERRET-CLERMONT A.N. (1986). – *La construction sociale de l'intelligence*, Berne, Peter Lang.
- PORLAN ARIZA R., MARTIN TOSCANO J. (1994). – « Le savoir pratique des enseignants spécialisés. Apparts des didactiques spécialisées », *Aster*, 19, pp. 49-60.
- ROSMORDUC J. (1995). – « L'histoire des sciences dans la formation scientifique des maîtres de l'école élémentaire. Enseignement des sciences et des techniques à l'école élémentaire », *Didaskalia*, 7, pp. 91-103.
- SAINT-GEORGES M. (1996). – *Formation des professeurs de sciences physiques par la didactique*, thèse, Université Paris 7.
- VYGOTSKI L.S. (1985). – *Pensée et Langage*, Paris, Messidor/Éditions sociales.

APPRENDRE À ENSEIGNER PAR UNE FORMATION EN ALTERNANCE

LE CAS DES ÉTUDIANTS-ÉDUCATEURS SPORTIFS EN VOILE

André ZEITLER*

Résumé

Cet article présente une étude qui vise à comparer les processus cognitifs de diagnostic et de planification mobilisés par des étudiants-éducateurs en formation en alternance, au cours de séances de pédagogie pratiques se déroulant: 1) au cours de la formation en institut, 2) au cours de l'activité professionnelle. Les résultats montrent le caractère de démonstration de forme de l'activité pédagogique, en situation en institut. En situation de travail au contraire, l'activité pédagogique vise davantage l'apprentissage de leurs élèves dans une histoire commune avec ceux-ci. Les opérations cognitives apparaissent très largement influencées par la construction subjective de la situation. Ainsi, elles ne dépendent pas seulement de l'interaction tâche-sujet, mais sont également organisées par le sens que les étudiants-éducateurs donnent à la situation dans laquelle ils se forment.

Abstract

This paper presents a study which aims at comparing the cognitive processes of diagnosis and planning brought into play by student-instructors attending courses combined with work experience, during practical teaching sessions taking place: 1) during training at an institute, 2) at work. The results show the demonstrative nature of the type of teaching activity, in real-life situation at the institute. In the work situation on the contrary, the teaching activity focuses more on their students' learning process in a common experience with them. The cognitive operations seem to be very widely influenced by the subjective building of the situation. Thus, they do not only depend on the subject-task interaction but they are also organized by the meaning student-instructors give to the situation in which they train.

113

* - André Zeitler, École nationale de voile (service Recherche et Développement).

Au sein des dispositifs de formation professionnelle des éducateurs sportifs, les formations par alternance (1) (qui font se succéder des temps en institut et en situation professionnelle) (2), sont de plus en plus utilisées. Le but est de développer les compétences d'enseignement de ces futurs éducateurs sportifs dans une activité sportive (il s'agit ici de voile). Ainsi, pendant les temps de formation en institut, sont mises en œuvre des séquences de pédagogie pratique, au cours desquelles les éducateurs sportifs en formation sont chargés d'enseigner la voile à des élèves. Par ailleurs, ces mêmes étudiants-éducateurs sportifs enseignent aussi la voile dans des situations professionnelles.

À des fins d'amélioration des formations en alternance, une recherche a été entreprise pour connaître le fonctionnement réel des étudiants-éducateurs, dans l'un et l'autre des deux contextes (l'institut de formation et en situation professionnelle). Cet article présente cette étude descriptive, compréhensive, s'inscrivant dans le paradigme de la pensée des enseignants (Tochon, 1993). Elle vise à comparer les processus cognitifs de diagnostic et de planification mobilisés par les étudiants-éducateurs sportifs en formation en alternance, au cours de séances de pédagogie pratiques dans lesquelles ils encadrent des élèves dans l'activité voile : 1) au sein de l'institut ; 2) en situation professionnelle en entreprise.

CADRE THÉORIQUE

L'activité d'enseignement comme activité de surveillance de processus

114

Doyle (1986), en montrant le caractère spécifique de la situation d'enseignement, a ouvert la voie à des études descriptives, d'inspiration ergonomique. Celles-ci, parce qu'elles visent la compréhension des adaptations adoptées par des opérateurs dans un système de contraintes (tâches et effets de contexte) (Leplat, 1991, 1996), permettent de considérer l'activité des enseignants en relation avec leur contexte de fonctionnement.

Dans cette perspective théorique, il s'agit ici de décrire et de comprendre les rôles que jouent des contextes différents sur la nature des prises de décision développées par des étudiants-éducateurs engagés dans une formation en alternance.

1 - Il s'agit d'une formation au Brevet d'état d'éducateur sportif 1^{er} degré [BEES 1^{er} degré] délivré par le ministère de la Jeunesse et des Sports.

2 - Ces « entreprises » sont des clubs sportifs dont les statuts juridiques sont divers (commercial, associatif, etc.).

Le choix de l'objet (les processus de diagnostic et de planification) ne va pourtant pas de soi. En effet, le modèle de Clark et Peterson (1978), en rupture avec celui de Shavelson (1976), décrit les processus de décision à partir de l'évaluation de « normes d'acceptabilité » et de « trajectoires cognitives » faites d'alternatives disponibles (et non plus d'une délibération exhaustive et rationnelle qui prendrait en compte les différents éléments de la situation). D'autre part, Yinger (1986) critique aussi le modèle de l'enseignant-décideur car « il établit une hiérarchie contestable entre les processus conscients et ceux plus automatisés ». Ces éléments théoriques conduisent à concevoir l'enseignement comme une activité de surveillance de processus, en fonction de normes d'acceptabilité relatives au déroulement de la séance que se donne l'enseignant. Cela implique que le modèle théorique décrivant les processus de diagnostic et de planification des actions d'enseignement, doit intégrer non seulement les choix délibérés, mais aussi ceux conduisant à des actions plus automatisées et donc moins réfléchies. Dans cette perspective, le modèle de Rassmussen (1986) est apparu pertinent pour décrire le fonctionnement des enseignants (Durand, 1996). En effet, ce modèle présente l'activité de décision comme le résultat d'une double activité : Celle de diagnostic et de pronostic d'une part, et celle relative à la planification et à l'exécution de l'action d'autre part. Amalberti et Hoc (1994) donnent la définition suivante de l'activité de diagnostic : « Une activité de compréhension d'une situation pertinente à une décision d'action », tandis que la planification relève du choix des alternatives à mettre en œuvre. Ce fonctionnement en double échelle (diagnostic et planification) fait intervenir des types de connaissance et des niveaux de régulation cognitive différents, en fonction du degré de routinisation de l'action menée et du dynamisme de la situation. Schématiquement, trois niveaux de régulations sont ainsi définis : 1) régulation par des *automatismes*, s'appuyant sur des *signaux* directement liés à l'action, quand la situation apparaît familière à l'opérateur ; 2) régulation par des *règles*, fondées à partir de régularités repérées dans divers cas. Ce niveau de régulation fait intervenir des *signes*, c'est-à-dire des unités sémiotiques requérant une part d'interprétation (Hoc, 1996) ; il apparaît quand il n'y a pas d'automatismes disponibles ou que ceux-ci ont échoué ; 3) régulation par des *connaissances conceptuelles*, qui prend en compte des *symboles* ou des *concepts*. Il apparaît quand une situation particulièrement complexe ou inédite, nécessite la création de solutions nouvelles.

D'autre part, le *dynamisme de la situation* (c'est-à-dire sa vitesse d'évolution, en dehors de toutes actions de l'opérateur) intervient aussi dans le niveau de régulation cognitif. En effet, plus la situation est dynamique – comme dans le cas de la conduite d'un avion (Amalberti et Deblon, 1992) – et plus l'activité s'inscrit dans une boucle de régulation à court terme, liée au contrôle immédiat de la situation, relativement automatique, orientée par les possibilités d'action sur le processus, le diagnostic et les réponses préplanifiées (Amalberti et Hoc, *ibid.*).

Activité d'enseignement et détermination des normes d'acceptabilité

Si l'enseignement est une activité de surveillance de processus, sur la base de quels éléments celle-ci est-elle spécifiée?

La conduite de l'enseignement impose à l'enseignant la gestion parallèle de deux agendas : celui concernant la gestion de la classe, et celui visant l'instruction (Tochon, *ibid.*). Ces deux agendas ont été détaillées en cinq niveaux de préoccupation (Carver et Scheier, 1982; Durand, 1996): 1) *l'ordre* (contrôler les élèves); 2) *la participation des élèves* (engagement des élèves dans les tâches); 3) *le travail académique* des élèves (engagement des élèves dans un travail); 4) *l'apprentissage* (prise en compte de l'activité cognitive mise en jeu, connaissance de la performance et du résultat, guidage de la recherche de solutions motrices dans les tâches, etc.); 5) *le développement* de l'élève (qui vise la composante éducative, et plus seulement celle de l'instruction proprement dite).

Ces éléments de régulation de l'activité ont été intégrés dans le modèle de Rasmussen (*ibid.*), afin de produire une grille de codage susceptible de décrire le fonctionnement des diagnostics et des planifications en cours d'action chez les étudiants-éducateurs.

LES HYPOTHÈSES

116

À la suite de ce cadre théorique, trois hypothèses ont été formulées: 1) le contexte jouerait un rôle important dans les processus de diagnostic et de planification engagés par les étudiants-éducateurs; 2) les processus de diagnostic s'appuieraient sur des organisateurs pédagogiques différents dans les deux contextes: en institut, les organisateurs pédagogiques seraient davantage centrés sur l'apprentissage de leurs élèves, tandis qu'en situation professionnelle, ils seraient davantage basés sur l'organisation de la séance et l'investissement des élèves dans les tâches; 3) l'activité de diagnostic serait plus importante quantitativement, dans la conduite des séances d'entraînement en institut, qu'en situation professionnelle.

LA MÉTHODE

Description des situations analysées

Dans les deux cas, les étudiants-éducateurs étaient en situation d'enseignement vis-à-vis d'un public de pratiquants de voile. En institut, les étudiants devaient encadrer des pratiquants en voile de niveau départemental (public adulte) dans le cadre d'un stage de formation d'une semaine ; les séances se déroulaient en présence des autres étudiants et d'un ou plusieurs formateurs. En situation professionnelle, ils devaient intervenir seul, sur des élèves de niveau départemental (public enfants de 10 à 15 ans) tout au long de l'année (pour certains sur plusieurs années).

Les participants à l'étude

La recherche a été conduite avec quatre étudiants-éducateurs en formation, tous volontaires pour participer à l'étude (quatre hommes). Ces étudiants ont été sélectionnés à partir de trois critères : 1) leurs engagements dans une formation d'éducateur sportif ; 2) leur implication dans un club de voile de façon professionnelle tout au long de l'année ; 3) étant nous-mêmes formateurs dans cet institut, nous avons demandé la participation d'étudiants avec lesquels nous n'avions aucune relation (ni de formation et ni d'évaluation).

Si le dispositif de formation ne se réclamait pas explicitement d'une démarche instituée d'alternance, les étudiants étaient tous, en pratique, dans une situation d'alternance au moment de l'étude, tant dans la succession des séquences de formation que du point de vue de leur statut administratif (3).

Leurs âges, leurs expériences et leurs niveaux de formation (tant sur le plan scolaire, que sur celui de l'enseignement de la voile) étaient très différents.

3 - Sur le plan administratif, ils étaient tous en contrat de qualification.

Les étudiants-éducateurs sportifs				
Pseudonymes	A	B	C	D
Âge	31 ans	21 ans	20 ans	22 ans
Expérience enseignement	40 mois	10 mois	24 mois	8 mois
Niveau de pratique en voile	départemental	départemental	régional	départemental
Formation spécifique	BEEES 1 en cours Moniteur fédéral Entraîneur fédéral	BEEES 1 en cours	BEEES 1 en cours Moniteur, formateur de moniteurs fédéraux	BEEES 1 en cours
Formation générale	CAP électronique	Bac D Première année de DEUG A	Bac C Première année de DEUG A	Bac D Première année de DEUG A

Le recueil des données

Une première série « d'entretiens d'explicitation »

Deux entretiens d'explicitation (Vermersch, 1990, 1994) ont été réalisés avec chaque étudiant. Le premier concernait la conduite d'une séance d'entraînement en institut et l'autre portait sur un entraînement se déroulant en situation professionnelle.

118

Les entretiens d'explicitation visaient à faire raconter par les sujets le déroulement de l'action passée (Vermersch, 1990, 1994). Cette verbalisation s'appuyait sur l'évocation des « successions d'actions élémentaires », mais aussi des prises d'information ou d'identification nécessaires à la réalisation de l'action. Il s'agissait, au cours de ces entretiens, d'éviter que les *informations satellites* de l'action (informations contextuelles, savoirs déclaratifs, l'intentionnel et les jugements), les « théories professées du praticien » (Schön, 1996) ou le « savoir propositionnel » (Delbos et Jorion, 1984), n'empêchent l'évocation de l'action, plus difficile à obtenir.

Une deuxième série d'entretiens

Cette deuxième série d'entretiens visait le recueil d'informations complémentaires, autres que celles déjà obtenues lors des entretiens d'explicitation, tout particulièrement des données relatives aux significations engagées par les étudiants pour l'action (Amalberti, 1991).

Ces entretiens se sont déroulés sur la base d'une confrontation des sujets aux résultats bruts, c'est-à-dire purement factuels et quantitatifs obtenus lors de la première phase de l'étude (cf. ci-dessous).

Le traitement des données

Les entretiens d'explicitation ont fait l'objet d'une triple analyse : a) traitement systématique, automatisé et réglé à l'aide d'un logiciel d'analyse lexicale ; b) analyse manuelle avec une grille de codage ; c) analyse qualitative des entretiens d'explicitation et de confrontation aux données.

Traitement systématique et automatisé des entretiens d'explicitation

Le corpus a été traité à l'aide du logiciel d'analyse lexicale « Alceste » (Reinert, 1992, 1993). Ce traitement automatisé et réglé, nous a permis de définir à grands traits les thématiques (classes lexicales) des corpus d'explicitation : c'est-à-dire les préoccupations centrales des étudiants-éducateurs, au cours de leurs actions d'enseignement, dans chacun des deux contextes de la formation.

Analyse quantitative manuelle

Celle-ci visait à préciser la nature des éléments pris en compte de façon prépondérante par les étudiants-éducateurs pour chacun des contextes d'enseignement. Cette analyse a été effectuée en quatre temps : 1) réalisation d'une grille de codage ; 2) délimitation des parties de corpus à écarter ; 3) codage du corpus ; 4) comparaison des éléments pris en compte dans les opérations de diagnostic et de planification, pour chacun des contextes d'enseignement et pour chaque sujet étudié.

119

La réalisation de la grille de codage s'est effectuée à l'aide du modèle de la prise de décision de Rasmussen (1986). Ceci a donné lieu à l'écriture de catégories génériques qui ont été spécifiées en s'inspirant du modèle de Carver et Scheier (*ibid.*). Cette catégorisation s'est affinée par l'ajout d'éléments, provenant de l'analyse automatisée, qui semblait jouer un rôle important dans la structuration de certaines classes lexicales : telles que les références à l'écoulement du temps, le contexte pédagogique hors séance, etc.

La grille de codage différencie en premier lieu le contexte de pratique pédagogique (institut ou situation professionnelle), puis distingue les opérations de diagnostic et de planification en treize catégories dont trois possèdent des sous-spécifications.

Le corpus a été ensuite délimité, afin d'éliminer les parties ne relevant pas de l'explicitation des opérations de diagnostic et de planification de l'action (4). Ce corpus a été découpé en unités de signification (Bardin, 1977), qui ont été classées dans les catégories de la grille de codage. Ces codages ont été comptabilisés. Les longueurs des interviews étant très différentes, les effectifs bruts (par corpus associé à un sujet), ont été transformés en pourcentages d'apparition afin de pouvoir comparer les items.

L'hétérogénéité statistique des codages, ainsi que le petit effectif par catégorie de ceux-ci, font que seulement un petit nombre d'items peuvent subir des tests statistiques avec succès (c'est-à-dire ceux où l'homogénéité de la population est suffisante). Nous avons alors utilisé un test de Chi2 (P.05) : 1) pour vérifier l'homogénéité de la population par un test unique pour chaque catégorie ; 2) afin de comparer les items dans les deux contextes de l'alternance. Quand les résultats étaient trop hétérogènes (ce qui a été la majorité des cas), une comparaison des pourcentages d'occurrence a été effectuée étudiant par étudiant pour une même catégorie. Cela a permis d'établir une comparaison de l'activité des étudiants, faisant apparaître pour l'ensemble des sujets, une différence de fonctionnement en fonction du contexte de mise en situation. Lorsqu'aucune tendance générale n'a pu être déterminée, les items ont été éliminés de l'analyse.

L'analyse qualitative

L'étude qualitative s'est appuyée sur la sélection des unités de contexte élémentaires (UCE) (5) les plus représentatives des différentes classes lexicales déterminées par le logiciel « Alceste ». Enfin les entretiens de confrontation ont été utilisés pour parfaire la compréhension des significations engagées dans les situations.

120

LES RÉSULTATS

Ils sont présentés en trois parties : 1) résultats de l'analyse textuelle automatisée ; 2) comparaison quantitative manuelle ; 3) approche qualitative.

4 - Toutefois ces données complémentaires n'ont été écartées que provisoirement car elles ont fourni par la suite des éléments essentiels pour interpréter les données et permettre la compréhension des situations.

5 - Parties de phrases du corpus.

Résultats de l'analyse textuelle automatisée

Le recours au logiciel de traitement lexical « Alceste » montre que les préoccupations sont largement différentes, dans la conduite des séances d'entraînement, selon qu'elles se situent en institut, ou en situation professionnelle.

En situation professionnelle, les préoccupations de l'intervenant se tournent vers les élèves et s'appuient sur une connaissance approfondie de ceux-ci. Ces préoccupations permettent des interventions en relation avec une analyse des contraintes de la situation, notamment les conditions météorologiques. Les élèves sont considérés dans leurs spécificités (de nombreuses références au public sont présentes : « *les filles, les garçons, le petit, le niveau de compétition, etc.* »). De nombreux éléments de contenus d'enseignement sont présents dans cette classe, ainsi que des aspects temporels débordant la séance (veille, ou lendemain de régates).

Le logiciel sélectionne les UCE les plus représentatives de la classe lexicale corrélée aux entretiens relatifs à la situation professionnelle. Nous en donnons quelques unes à titre d'exemple :

- *Il y a même un gamin qui avait vachement mal aux mains, quoi vraiment mal, et bon finalement, c'est revenu petit à petit puis là j'en ai profité pour faire un petit briefing sur le départ...* (UCE dont l'indice d'association – en abrégé IA – est le plus significatif de la classe: 11).
- *Pour elle, je fais plus attention au départ aussi; j'insiste bien sur le déport parce qu'elle est souvent en dessous, donc je regarde.* (IA: 8)
- *Pas attendre la minute et d'être 50 mètres sous la ligne, parce qu'il faut revenir au près, donc je leur explique bien...* (IA: 8)

121

En institut, les préoccupations de l'intervenant se tournent vers l'organisation de la séance. La centration est très importante sur les parcours et la mise en place pendant ces séances (6). Il est possible de repérer cette centration dans les UCE associées à la classe :

- *Je les ai laissés descendre au vent arrière pour se reposer un peu et..., je suis arrivé au niveau de la bouée, je l'ai changée* (IA 25).
- *Déjà je leur ai fait visualiser la bouée blanche sous le vent, et les autres bouées sous le vent, la bouée rouge à droite* (IA 20).

6 - Cette classe est corrélée très fortement aux lexèmes suivants: « bouées »(IA 217), « bouées sous le vent » (IA 52), « vent de travers » (IA), « grand large » (IA 31), « vent arrière » (IA 73). Nous présentons ici les lexèmes les plus représentatifs de la classe en fonction du pourcentage de leur appartenance à cette classe (à 100 %).

Le registre lexical fait apparaître aussi l'importance du dynamisme nécessaire à l'étudiant lors de l'encadrement de sa séance en institut de formation. Les problèmes qui empêchent le bon déroulement de celle-ci prennent alors une grande importance (panne de moteur, temps trop court). Les UCE associées à la classe montrent cet aspect :

- *Quand ils sont arrivés tribord amure, je les ai fait, peut-être, fait repartir bâbord amure, parce que j'étais dans le champ de mine (7) là en face (CA 55).*
- *Là ils sont partis, j'ai pas pu faire l'exercice, je les ai regroupés à nouveau après ma petite panne de moteur (IA 42).*
- *Donc, je leur donnais un signal et hop tout le monde partait en même temps, et rapidement... (IA 36).*

Comparaison quantitative manuelle

Les opérations de diagnostic et de planification

Contrairement aux hypothèses de départ, le décompte des codages ne fait pas apparaître une différence statistiquement significative entre les situations professionnelles et en institut, dans la proportion quantitative d'opérations de diagnostic ou de planification. Cependant, la nature de ces opérations et des éléments pris en compte par les étudiants diffère fortement suivant le contexte de réalisation. En effet, pour chacun des sujets étudiés, et là aussi contrairement aux hypothèses de départ, les opérations de diagnostic et de planification pédagogiques prennent plus en compte *l'apprentissage des élèves en situation professionnelle*, alors qu'en institut ils portent d'avantage sur *l'organisation de la séance*.

122

D'autre part, les opérations de diagnostic sont davantage centrées sur le *travail académique des élèves* en situation professionnelle qu'en institut. Cependant, cette constatation n'est pas vérifiée pour les opérations de planification, pour lesquelles il n'y a pas de différences notables entre les deux contextes.

Pour ces opérations de planification, les tests statistiques montrent qu'il n'y a pas de différences significatives, du nombre d'exécutions de procédures, entre les deux situations. Cela tend à prouver que les étudiants-éducateurs agissent autant dans l'une et l'autre des situations. Cependant, l'exécution des procédures n'est pas de même nature entre les deux contextes. Les résultats de la comparaison des activités des étudiants montrent que la remise en cause de la séance prévue initialement

7 - Ce que l'étudiant appelle « le champ de mine », est un endroit du plan d'eau où flottent de très nombreuses bouées de pêcheurs et d'ostréiculteurs. Dans cette zone, la gestion d'un groupe est très difficile car le plan d'eau est encombré.

(conformité/non conformité au plan préétabli) est plus fréquente en situation professionnelle, qu'en institut.

Niveau de régulation cognitif et situation

De façon tout à fait inattendue, les diagnostics effectués par les futurs éducateurs en situation professionnelle, montrent un *niveau de régulation cognitif plus conscient* et faisant intervenir des éléments plus conceptualisés en situation professionnelle, qu'en institut. En effet, il est possible de coder un plus grand nombre d'unités de signification se rapportant à une analyse explicite de la situation pendant les séances en situation professionnelle, par rapport à celles se déroulant en institut.

D'après le modèle de Rassmussen (*ibid.*), le diagnostic est donc, en institut, de nature plus automatique qu'en situation professionnelle, puisqu'il fait davantage appel à des automatismes cognitifs.

Les éléments de contexte évoqués

Par ailleurs, les étudiants-éducateurs évoquent des éléments qui dépendent du contexte et qui entrent très fortement en interaction avec leurs processus de décision. En situation professionnelle, les étudiants prennent davantage en compte trois éléments : 1) *les conditions liées au public* (le fonctionnement particulier des élèves) ; 2) *les conditions liées au type de support* (la spécificité de l'engin à voile) ; 3) *le contexte pédagogique hors interaction* (notamment les prestations des élèves lors des régates passées et la proximité d'une future compétition). En institut ce sont deux autres éléments de contexte qui sont privilégiés : 1) *les conditions liées au temps* (écoulement du temps au cours de la séance) ; 2) *les conditions liées aux aspects matériels de la situation*.

123

Approche qualitative

Comparaison des activités de diagnostic (entre les situations en situation professionnelle et en institut)

- *Une prise en compte différenciée des particularités de la situation*

L'approche qualitative montre qu'en situation professionnelle, les activités de diagnostic mettent en relation les particularités des élèves, leurs apprentissages et des éléments de contexte multiples (spécificité des engins à voile utilisés, conditions météorologiques, motivation, etc.), afin de déterminer le caractère satisfaisant ou non de la situation (c'est-à-dire déterminer les normes d'acceptabilité). En institut, en revanche, c'est plutôt le groupe d'élèves dans son ensemble qui est pris en compte, sans faire intervenir de façon relationnelle d'autres éléments de contexte. La complexité de l'activité de diagnostic se révèle donc moins importante en institut, qu'en

situation professionnelle, car le nombre des éléments pris en compte est beaucoup plus faible. Dans ce dernier cas, l'activité de diagnostic peut s'appuyer sur une prise en compte de la singularité de la situation et sur une planification d'un contenu d'enseignement qui utilise celle-ci. Ceci semble beaucoup plus difficile en institut, où les diagnostics intègrent beaucoup plus difficilement cet aspect, ce qui conduit à une activité de planification peu adaptative : les diagnostics s'y centrent avant tout sur la détection d'un déroulement non conforme au plan prévu, notamment en ce qui concerne l'organisation de la séance dans son déroulement temporel.

- *Le diagnostic s'inscrit dans un empan temporel différent*

En situation professionnelle, l'empan temporel déborde largement la séance, pour inclure des événements passés et des projets futurs. Le comportement des élèves lors des compétitions passées, est intégré dans les diagnostics afin de déterminer les contenus d'enseignement en prévision de régates futures. Cette inscription dans un continuum de temps, fait de la séance une unité s'inscrivant dans un projet de plus grande envergure.

Cependant, cet empan temporel ne se limite pas à une « veille » ou un « lendemain de régate » (8). Par exemple, la prise en compte différenciée des élèves est facilitée en situation professionnelle, par une connaissance approfondie des élèves issue d'un processus long, à l'échelle de l'année ou plus. Comme le montre la citation suivante, la connaissance précise des élèves limite l'inconnu et facilite la mise en place des exercices. Ceci permet une plus grande centration des étudiants-éducateurs sur l'apprentissage des élèves.

« Ça fait quelques années que l'on se connaît. Il sait très bien qu'il ne faut pas quitter la zone d'exercice ; donc j'étais tranquille » (étudiant A : entretien en situation professionnelle).

En institut, en revanche, la situation est vécue pour elle-même. Tout commence et fini avec la séance : « Le but recherché dans notre péda-entraînement (9) ce n'était pas vraiment de les faire progresser [les élèves], c'était de faire une séance qui tienne la route [...] que ça fonctionne [...] que les gens fassent ce que tu avais escompté, quoi ! » (étudiant D, entretien de confrontation aux données).

8 - « Veille », « lendemain », « régate », sont des lexèmes qui sont très fortement associés aux entretiens portant sur la situation professionnelle, dans l'analyse de texte réalisé à l'aide d'Alceste.

9 - Il s'agit du stage de formation à la pédagogie de l'entraînement, en institut de formation.

- *Caractère authentique ou artificiel des situations*

Pour les étudiants, les situations d'enseignement se distinguent aussi par l'attribution d'une signification d'authenticité (situation professionnelle) ou au contraire d'un caractère artificiel (en institut). En situation professionnelle, les séances s'inscrivent dans une activité où la responsabilité et la reconnaissance sociale jouent aux yeux des étudiants-éducateurs un grand rôle: « *Un jeune coureur... on fait connaissance avec sa famille..., quelque part c'est pas innocent non plus de faire partie d'un des siens [...] le gamin vient deux fois par semaine sur une très grande période, on fait des régates ensemble, on est ensemble dans le même véhicule avec les parents [...]* » (étudiant A, entretien de confrontation). Du point de vue des étudiants, le résultat du processus d'enseignement se donne à voir: les résultats aux régates montrent le sérieux des entraînements et par-delà, celui de l'éducateur. Cette valorisation du rôle est aussi empreinte de responsabilité. Ici, le rôle social est finalisé par l'efficacité, son inscription réelle dans un processus de production (la performance des élèves). La situation en institut, est vécue comme le lieu de la compétence exposée aux regards des autres, qui ne s'exprime pas par l'apprentissage des élèves, mais par la maîtrise de la situation d'enseignement dans ce qu'elle a de plus prégnant et visible: l'organisation et l'animation du groupe d'élèves. Il est ici passible de voir à quel point les deux contextes se distinguent l'un de l'autre, lorsqu'il s'agit de l'image que les étudiants s'en font.

- *Activité de diagnostic, niveau de régulation cognitif, et temporalité*

Le temps de séance est vécu comme plus prégnant en institut: « *Ça s'est fait assez vite, parce que les séances, on était obligé de les faire assez rapidement. C'était très speed.* » Tout se passe comme si les étudiants-éducateurs, dans une situation de crise temporelle, orientaient leurs diagnostics sur le décours prévu de la séance et non plus sur le fonctionnement des élèves: « *Ce que je prends en compte? C'est de ne pas rester une demi-heure sur la même situation...* » (étudiant D, entretien de confrontation sur la situation en institut).

125

Comparaison des activités de planification (entre les situations en entreprise et en institut)

- *Des intentions à l'exécution des procédures pédagogiques*

En institut, si les intentions sont définies dans un registre concernant l'apprentissage, l'exécution des procédures par les étudiants-éducateurs (la planification en acte) est orientée, elle, vers la gestion et l'organisation de la séance prévue en vue de la préserver, ainsi que son décours temporel. En cas de non-conformité aux attentes, les étudiants font intervenir des stratégies visant à réduire l'écart entre le déroulement effectif et la séance prévue. Ces stratégies vont jusqu'à limiter l'apprentissage des

élèves pour mieux en assurer le contrôle (10), ce qui est moins le cas en situation professionnelle.

- *L'adaptation en cours d'action d'enseignement*

Parallèlement, quand la conduite de la séance diverge de celle préétablie, ceci entraîne des affects et des jugements négatifs des étudiants sur leurs propres prestations, ce qui n'est pas le cas en situation professionnelle. Il faut remarquer que cette réticence à improviser, se manifeste à des degrés divers chez les différents étudiants. Ainsi, étudiants A et C remettent en cause en cours de séance l'organisation de celle-ci, à la différence des autres étudiants qui se conforment à leur plan, y compris en situation d'échec manifeste. Mais en institut, aucun étudiant ne remet en cause ses intentions (objectifs) au cours de sa séance, alors que l'on peut remarquer de tels changements en situation professionnelle.

- *Mode de planification préactive et adaptation en cours d'interaction*

D'autre part, en institut, la planification *préactive* (avant la phase d'interaction pédagogique) prend la forme d'une préparation de séance écrite de façon précise. Elle est réalisée à partir d'un registre impersonnel et standardisé, faisant peu intervenir la spécificité de la situation : toute la planification est orientée par un objectif choisi *a priori*, ce qui limite la réorganisation de l'action en fonction de l'évolution de la situation. De plus les étudiants-éducateurs hésitent à utiliser de nouvelles procédures issues des connaissances acquises dans les cours. La planification des séances s'effectue donc à partir de connaissances déjà anciennes et de procédures déjà éprouvées ailleurs par les étudiants.

126

En situation professionnelle, la planification préactive s'effectue de façon moins précise, mais beaucoup plus complexe. Elle prend en compte les éléments passés (résultats de régates, investissements, connaissances des élèves, décisions résultant des séances précédentes, etc.), des éléments contextuels (état de la mer, prévisions météo...) et les intentions pédagogiques. Le tout débouche sur des orientations de séance souples, qui facilitent une adaptation en cours d'interaction. Cette adaptation mobilise des mises en places opportunistes qui participent alors à la détermination des objectifs.

10 - Un exemple de cette stratégie nous est donné par l'étudiant D, qui n'hésite pas, sur une tâche de choix de route (à réaliser par l'élève), à faire produire par celui-ci, la trajectoire souhaitable en leur indiquant pendant la réalisation de la tâche le moment où virer. Cette procédure détruit le problème pour l'élève et donc l'intérêt même de la tâche. Mais parallèlement elle évite un risque de dérapage de l'organisation (perte de temps ou écartement important de la flotte).

INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS CONCERNANT LES ACTIVITÉS DE DIAGNOSTIC

Activité d'enseignement de pure forme, ou de transformation des élèves

En situation professionnelle, la richesse des éléments de contexte pris en compte et la complexité de l'activité de diagnostic qui spécifie la situation (*versus* un diagnostic peu complexe et ne prenant pas en compte les particularités de la situation), la centration des diagnostics sur le fonctionnement des élèves et leurs apprentissages (*versus* l'organisation de la séance), l'empan temporel débordant largement la séance (*versus* un diagnostic délimité strictement à la séance), le caractère d'authenticité construit par les étudiants (*versus* un caractère artificiel) incitent à interpréter le diagnostic développé dans cette situation, comme un processus finalisé par la production d'une performance pédagogique à visée de transformation des élèves. Nous ne pouvons ici que rejoindre ici les conceptions de Clenet (1993). En effet pour cet auteur, « l'action [en situation professionnelle] est porteuse de signification, c'est un moyen de se valoriser et d'être valorisé par les autres, c'est un moyen d'exister et d'être reconnu. » Mais si la situation professionnelle est porteuse pour ces jeunes étudiants-éducateurs de significations empreintes de responsabilité et de reconnaissance sociale, ces significations trouvent des prolongements jusque dans les processus de diagnostic et de planification mobilisés *in situ*. Il faut noter l'importance de la construction d'une l'histoire commune avec le groupe d'élèves, qui permet une anticipation et une coopération accrue dans l'action pédagogique facilitant ainsi la *décentration cognitive* (Faingold, 1993), mais qui participe aussi, au-delà du traitement de l'information, à l'inscription de l'activité des étudiants-éducateurs dans ce sens fait de responsabilité. Les possibilités de décentration cognitive, dans *une signification pour l'action* (Amalberti, 1991) à visée de transformation réelle des élèves, s'actualisent à nos yeux dans une capacité à *problématiser* la séquence d'enseignement (Allet, 1996), à cultiver *l'improvisation* (Tochon, *ibid.*; Yinger, 1986, 1987), qui implique (en référence à ces auteurs) la mobilisation d'une compétence d'enseignement plus importante en situation professionnelle, qu'en institut.

Au contraire, en institut la situation est réinterprétée comme une tâche à réaliser pour elle-même. L'activité de diagnostic exhibée dans ce contexte, renvoie à un processus finalisé par la production d'une performance pédagogique, visant à démontrer une maîtrise visible de l'action pédagogique. Ici nous serions tentés de parler de « gesticulation pédagogique » ou « d'activité théâtralisée ». Il s'agit de respecter la forme générale du « bon enseignement » peu importent les apprentissages réels effectués

par les élèves. Tout se passe comme s'il s'agissait de réaliser une « production de forme pédagogique » (11).

Cette interprétation est d'ailleurs confirmée par les entretiens de confrontation : « *On te donne des gens pendant une séance, tu fais un truc tu vois quoi, tu leur balances ça à la figure sans que ça ait vraiment, forcément de logique* » (étudiant C : entretien de confrontation). Cette activité de pure forme s'exprime aussi à travers les résultats révélant un niveau de régulation cognitive (Rasmussen, *ibid.*) moins élevé en institut, qu'en situation professionnelle. La contrainte de temps, ressentie plus fortement en institut, joue un rôle déterminant, selon nous, en limitant l'analyse et la décentration cognitive vis-à-vis de l'évolution de la situation.

En effet, les théories issues de l'ergonomie cognitive montrent que plus le temps de diagnostic est court (lié à une nécessité de contrôle immédiat de la situation, notamment dans les situations dynamiques), et plus le diagnostic est lié à des processus automatiques (Amalberti et Hoc, *ibid.*). L'opérateur peut difficilement, dans ces situations, faire appel à des recherches explicites d'informations (analyse de la situation), plus coûteuses cognitivement et en temps.

Le rôle de la signification pour l'action : préparer un examen ou transformer les élèves

Les étudiants attribuent à la situation en institut un sens de préparation à l'examen au cours duquel ils devront plus tard, conduire une séance sous le regard d'un jury. Cette transformation subjective de la situation amène les étudiants à limiter leur prise de risque. Or, pour eux, une séance « qui tourne », qui « se passe bien » se caractérise notamment par un contrôle de l'organisation et de l'activité du groupe d'élèves. Une centration du diagnostic à la fois sur l'organisation et sur l'apprentissage devient alors antinomique, car la prise en compte du processus d'apprentissage des élèves implique une prise de risque sur l'organisation de la séance pour les étudiants-éducateurs. Dans ce dilemme, la maîtrise du groupe est préférée à l'apprentissage des coureurs. Ceci est en accord avec la théorie de Rovegno (1994) concernant une « zone curriculaire de sécurité », selon laquelle les enseignants

128

11 - Nous parlons de production de formes par analogie à des classifications d'activités physiques qui distinguent les activités dont le but est d'atteindre une performance (athlétisme, natation, sports de combat...) de celles qui ont pour but la production d'une forme (gymnastique, danse, plongeon...). Nous assimilons ici implicitement l'activité d'enseignement à une activité de performance où le but est l'apprentissage des élèves. Dire que nous sommes en présence d'une « activité de production de forme pédagogique », revient à dire que les préoccupations concernant l'apprentissage des élèves disparaissent au profit d'une démonstration.

évitent de confronter les élèves à un niveau d'apprentissage trop élevé, quand les conditions d'enseignement deviennent difficiles. Cependant, le sens engagé dans la situation joue un rôle tout aussi central que la difficulté de la situation, dans la transformation de l'action. Tout se passe comme si ce sens de production d'une performance théâtralisée, produisait une activité (12) qui oriente l'action dans les processus même du diagnostic. Au-delà de la *supervision* des processus de diagnostic par la représentation occurrente (Amalberti et Hoc, *ibid.*), c'est bien le sens engagé dans et pour l'action qui semble *orienter* le fonctionnement même des processus de diagnostic. En effet, l'orientation de l'action vers l'exhibition d'une compétence théâtralisée, est ici en relation avec un renforcement subjectif de la crise temporelle due à la nécessité de maîtriser le décours temporel de la situation (« faire ce que j'avais prévu »). Il s'ensuit une plus grande difficulté à analyser la situation en cours d'action. De ce point de vue, l'activité est façonnée par la subjectivité, au regard des *motifs* qui l'anime, et oriente elle-même l'action, ainsi que les opérations de diagnostic et de planification subséquentes (Zeitler, 2000).

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS CONCERNANT LES ACTIVITÉS DE PLANIFICATION

Garder le contrôle de la situation : des étudiants-éducateurs aux pilotes de chasse...

La tendance des étudiants-éducateurs à garder un contrôle strict de la séance, les amène à préserver la séance prévue. Ceci explique pourquoi les étudiants utilisent avec réticence les procédures et les conceptions nouvelles d'enseignement issues des cours de pédagogie, car n'étant pas maîtrisées, celles-ci impliquent le risque de produire une mauvaise performance pédagogique (fut-elle de pure forme), au regard des autres.

Parallèlement, les recherches descriptives en enseignement, ont démontré le rôle inhibiteur des planifications préactives (13) rigides sur l'adaptation de la séance en cours d'interaction : « Plus la préparation est structurée et univoque, plus l'enseignant a du mal à s'adapter aux événements imprévus et moins il prend en compte les réactions des élèves. Il "s'accroche" à sa préparation pour ne pas "prendre de risque" » (Altet, 1993). Pourtant, le type de préparation très linéaire et univoque produite par les étudiants-éducateurs, ne conditionne pas ici uniquement, dans une relation de

12 - « Activité », « action » et « opérations », sont à prendre dans le sens défini par Léontiev (1984), ainsi que « sens », « signification » et « motifs de l'activité ».

13 - Versus planification en cours d'action.

causalité directe, le fonctionnement des prises de décision en cours d'action. En effet, la crise temporelle de la situation de pédagogie pratique, en institut, est aussi en cause dans la limitation de la prise de risque pédagogique. Les recherches en ergonomie cognitive (Amalberti et Deblon, 1992) ont montré que les opérateurs confrontés régulièrement à des situations à forte pression temporelle (comme les pilotes de chasse par exemple), déployaient des stratégies de planification rigides et évitaient de sortir du plan prévu, afin de ne pas risquer de perdre le contrôle de la situation : les contraintes de temps ne permettent pas aux pilotes de chasse d'inscrire toutes leurs activités de décision à un niveau de régulation élevé. La planification préactive, en procédant à des anticipations tactiques, facilite la prise de décision en évitant le recours à des niveaux de régulation cognitifs élevés et donc lents. De ce point de vue, en institut, les étudiants-éducateurs, en respectant strictement leur plan préétabli, déploient un fonctionnement cognitif analogue à celui des pilotes. Ici, tout se passe comme si la réification de la préparation de séance produite par les étudiants-éducateurs était un élément de sécurisation leur permettant de contrôler la situation en limitant la prise de risque, dans un contexte de crise temporelle très fortement perçue. De ce point de vue, la préparation de séance est, à l'étudiant-éducateur, ce que le plan de vol est au pilote de chasse : un moyen d'éviter le recours à des niveaux de régulation élevés.

La rationalité technique contre la réflexion en action

Malgré la réticence des étudiants-éducateurs à improviser en institut, il est possible de remarquer certaines adaptations en cours d'action. Ces adaptations revêtent le plus souvent un caractère automatique, et sont souvent associées de la part des étudiants à des affects négatifs. Tout se passe comme s'il existait un conflit de valeurs entre la nécessité de cette adaptation et la volonté de se conformer à une norme de *rationalité technique* stricte (D. Schön, 1983, 1996). L'étudiant A relate bien ce conflit ; après avoir progressivement glissé au cours de sa séance d'un type de travail à un autre (comparaison de réglage de voile, à un travail technique sur la conduite du bateau), il réalise tout à coup le changement qui s'est effectué en cours d'action : « *Je ne me le suis pas dit comme ça [de façon réfléchie], c'est arrivé insidieusement, à résoudre les problèmes de conduite, [...] là je me suis dit : t'interviens plus que sur la conduite, t'interviens plus sur les réglages de voile, t'interviens plus sur ce qu'il y a sur ton popier ; et je me suis dit : qu'est-ce que je vais pouvoir faire avec ça?... et puis on continue (silence)... on continue on va jusqu'au bout quoi. La prochaine fois, je régulerai et je me laisserai plus avoir avec des problèmes de conduite qui vont interférer dans mes comparatifs de vitesse en réglage de voile.* »

Dans cette situation l'adaptation de l'étudiant était pourtant judicieuse ; mais la rupture avec sa préparation de séance, lui a fait ressentir cette adaptation comme un

échec. À aucun moment, il n'a considéré comme positif de s'être adapté aux conditions pédagogiques particulières de la situation (groupe hétérogène et présence d'une forte houle). Pourtant ce même étudiant n'hésitait pas à s'engager dans des stratégies d'improvisation radicale (transformation complète de l'objectif de la séance) en situation professionnelle (14). En institut, la cohérence formelle de la séance à l'objectif de départ est préférée à une adaptation en cours de situation par un engagement dans une activité de planification dynamique. Pourtant les recherches descriptives sur l'enseignement des enseignants experts, montrent bien le caractère adaptatif des actions en cours de séance de ces derniers. Tochon (1993) citant un de ses sujets, parle de « navigation à vue » : cette capacité à planifier en cours d'action est une des caractéristiques de la compétence enseignante experte. Ici, c'est dans le système de formation en institut, que l'étudiant refuse cette logique, qui est pourtant acceptée en situation professionnelle.

Il est possible d'identifier ici, certains effets pervers des situations en institut, quand celles-ci conduisent à écarter les étudiants d'une conduite plus experte qu'ils ne l'ont en situation professionnelle. Nous ne pouvons alors que souscrire à la thèse de Tochon (*ibid.*, p. 175) montrant l'inadéquation des modèles de planification rationnelle linéaire héritée de la « pédagogie par objectifs ». Il est possible de voir à quel point ces modèles limitent la progression des enseignants débutants. Pourtant, dans le cas précis de cette formation, les formateurs (15) (bien que nous ne puissions pas connaître la réalité de la pratique de formation), disent avoir insisté sur la passibilité qu'ils offraient à leurs étudiants de s'adapter au cours de la séance, et même d'entrer en rupture avec la planification préactive.

Tout se passe donc comme si une norme de *rationalité technique* (Schön, 1983, 1996) était intégrée par les étudiants de façon quasi culturelle, au point qu'ils produisent des schémas de fonctionnement entrant totalement en cohérence avec celle-ci, dès lors qu'ils sont en institut. Cette norme, selon laquelle l'interaction pédagogique devrait se dérouler en suivant strictement un plan conçu à l'avance, semble tellement intégrée qu'elle résiste aux discours des formateurs.

14 - Le même fonctionnement est repérable à des degrés divers chez les autres étudiants. Ceci se traduit par une incapacité en situation en institut à remettre en cause l'objectif de la séance quand celui-ci n'est manifestement plus adapté.

15 - C'est-à-dire les personnes qui forment les étudiants à être capable d'enseigner.

Les effets paradoxaux de la recherche de la performance pédagogique

Lors de la formation en institut, les attentes concernant les séquences pédagogiques effectuées par les étudiants, sont centrées sur la production de la meilleure séance possible. Il s'agirait donc d'une activité de recherche de performance pédagogique. Mais c'est justement cette attente qui produit paradoxalement, par un choc en retour, la production d'une pédagogie de forme. En effet, le problème central pour les étudiants, est de concilier à la fois l'atteinte d'une performance pédagogique et de prendre des risques par rapport à ce qui est maîtrisé de façon plus routinière. En centrant les étudiants sur l'atteinte d'une performance pédagogique à tout prix, la situation en institut les amène *in fine*, à limiter leurs prises de risque dans la mise en œuvre de nouvelles solutions, inhibe le recours à des niveaux de régulation cognitifs élevés, renforce la norme de rationalité technique et les stratégies de conformité, et restreint en définitive l'apprentissage de ces enseignants débutants : apprendre à mieux enseigner nécessite de tester de nouvelles solutions (forcément mal maîtrisées), de mettre en œuvre de nouvelles procédures. Cela implique la prise de risque et la possibilité d'échouer dans son acte d'enseignement. De façon paradoxale, les attentes de performance pédagogique élevée, dès lors que l'on prend en compte les processus cognitifs et non plus seulement les gestes pédagogiques observables, se soldent en définitive par la destruction de la compétence en enseignement (16).

CONCLUSION

Les résultats de cette recherche infirment la plupart de nos hypothèses de départ. Pourtant les tâches d'enseignement dans l'un et l'autre des deux contextes sont finalement assez proches. À nos yeux, le caractère contrasté des résultats s'explique essentiellement par la construction subjective que les opérateurs se font des situations. Cette subjectivité engage un sens à l'action, orientant du même coup les opérations même de diagnostic et de planification. De ce point de vue, il est impossible de réduire l'activité à la réalisation de la tâche. En institut, la présence d'observateurs jugeant de la prestation pédagogique, et le sens construit par les étudiants-éducateurs vers la production d'une prestation pédagogique visible, orientent l'interaction sujet-tâche vers la réalisation d'une activité de forme destinée au regard des autres. De ce point de vue, « l'analyse psychologique du travail ne peut se satisfaire de l'interaction sujet-tâche car, alors, c'est la situation concrète qu'elle devrait laisser de côté » (Clot, 1998, p. 215) et, de cette situation, l'activité des autres ne

16 - Ceci a amené une réflexion sur un nouveau positionnement des stratégies de formation, et nouvelles conceptions de l'utilisation des stages en situation en institut (Zeitler, 1997).

peut être exclue. Dans la situation professionnelle, la prestation relativement plus confidentielle, et l'histoire longue empreinte de responsabilité et de reconnaissance sociale, s'expriment à travers une activité pédagogique visant davantage la performance réelle des élèves. Dans les deux cas, c'est bien la construction de cet espace de sens qui détermine *in fine* l'activité des étudiants-éducateurs. Les processus de décision ne se limitent pas ici à un traitement de l'information, dont la signification, le sens et la subjectivité pourraient être évacués. Au contraire, tout se passe comme si celles-ci *orientaient* les opérations même de décision. L'action se dévoile alors *située*, à la fois du point de vue matériel, mais aussi vis-à-vis des normes culturelles ambiantes : les situations en institut sont perçues comme étant saturées de *rationalité technique*, tandis que celles de travail apparaissent comme des lieux de réflexion en cours d'action (Schön, *ibid*). Finalement ici, la subjectivité, en modelant l'univers des motifs, façonne les contours des *activités*, qui orientent à leur tour les processus de l'action (Zeitler, 2000).

C'est de ce point de vue qu'il nous semble utile de redéfinir l'alternance, non plus dans une perspective d'un rapport théorie/pratique, mais comme une tension entre deux contextes d'apprentissage qui situent l'action et l'apprentissage matériellement et culturellement de façon différente. Il reste que cette étude plaide pour une redéfinition des attentes et des procédures traditionnellement employées dans les instituts de formation des futurs enseignants (Zeitler, 1997), afin de situer leur apprentissage de l'enseignement, dans un autre univers culturel : celui du statut positif de l'erreur, de la prise de risque et de l'aide en vue de construire un apprentissage de l'enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

ALTET M. (1996). – *Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies... pour quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck.

ALTET M. (1993). – « Préparation et planification », in Houssaye J. (sous la dir. de), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, pp. 77-88.

AMALBERTI R. (1991). – « Savoir faire de l'opérateur : aspects théoriques et pratiques en ergonomie », in Amalberti, De Montmollin et Theureau, *Modèles en analyse du travail*, Liège, Mardaga, pp. 279-294.

AMALBERTI R., DEBLON F. (1992). – « Cognitive modelling of fighter aircraft's process control », *International journal of Man-Machine Studies*, n° 36, pp. 639-671.

BARDIN L. (1977). – *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.

CARVER C.S., SCHEIER M.F. (1982). – « Control Theory : a useful conceptual framework for personality-social, clinical and health psychology », *Psychological Bulletin*, 92 (1), pp. 111-135.

CLENET J. (1993). – « Représentation de l'alternance, le cas des jeunes ruraux en formation alternée », in « L'alternance », *Éducation permanente*, n° 115, pp. 129-141.

CLOT Y. (1998). – *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris, La Découverte.

DELBOS G., JORION P. (1984). – *La transmission de savoirs*, Paris, Éditions de la maison des Sciences de l'Homme.

DOYLE W. (1986). – « Classroom Organisation and Management », in M.C. Wittrock (éd.), *Handbook of Research on Éducation*, New York, Macmillan.

DURAND M. (1996). – *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, PUF (collection "L'éducateur").

FAINGOLD N. (1993). – *Décentration et prise de conscience. Étude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*, thèse de doctorat, Université de Paris X-Nanterre (mémoire inédit).

HOC J.-M., AMALBERTI R. (1994). – « Diagnostic et prise de décision dans les situations dynamiques », in Caverni J.-P., George C. et Politzer G., « Raisonnement, conjoncture et perspectives », *Psychologie Française*, n° 39-2, pp. 177-192.

HOC J.-M. (1996). – *Supervision et contrôle de processus. La cognition en situation dynamique*, Grenoble, PUG.

LÉONTIEV A.N. (1984). – *Activité, conscience, personnalité*, Moscou, Éditions du progrès.

LEPLAT J. (1991). – « Compétences et ergonomie », in Amalberti R., De Montmollin M., et Theureau J., *Modèles en analyse du travail*, Liège, Mardaga.

LEPLAT J. (1996). – *L'étude des activités en ergonomie et dans les STAPS: recherches et pratiques*, actes du colloque « Les STAPS, bilan et perspectives », 16 et 17 février 1996, Toulouse.

PETERSON P.L., CLARK C.M. (1978). – « Teacher's reports of their cognitive processes during teaching », *American Educational Research Journal*, 15, pp. 555-565.

RASSMUSSEN J. (1986). – *Information Processing and Human-Machine Interaction/An Approach to Cognitive Engineering*, Amsterdam, North Holland.

REINERT M. (1992). – *La méthodologie ALCESTE présentée à l'aide d'une application: L'analyse d'Aurélia de G. de Nerval*, pile hypercard du logiciel, Université de Toulouse.

REINERT M. (1993). – « Les mondes lexicaux et leur logique à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars », *Langage et société*, n° 66, Paris, Maison des Sciences de l'homme.

ROVEGNO I. (1994). – « Teaching within a curricular zone of safety: School culture and situated nature of student teachers' pedagogical content knowledge », *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65 (3), pp. 269-279.

SCHÖN D.A. (1983). – *The reflective practitioner*, New York, Basic books.

SCHÖN D.A. (1996). – « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », in Barbier J.-M. (sous la dir. de), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.

SHAVELSON R.J. (1976). – « Teacher's decision making », in Gage N.L., *The psychology of teaching methods*, Chicago, University of Chicago Press.

- TOCHON F.V. (1993). – *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.
- VERMERSCH P. (1990). – "Questionner l'action: l'entretien d'explicitation", in Blanchet A., (sous la dir. de), « Anatomie de l'entretien », *Psychologie Française*, n° spécial, 35-3, pp. 227-235.
- VERMERSCH P. (1994). – *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.
- YINGER R.J. (1987). – « Learning the language of practice », *Curriculum Inquiry*, 17, pp. 293-318.
- YINGER R.J. (1986). – « Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching », *Teaching and teacher Education*, 2, pp. 263-282.
- ZEITLER A. (1997). – « Nouvelle approche de la formation des enseignants dans le cadre d'une formation en voile », actes des IV^e assises des activités physiques de pleine nature, du 22 au 25 octobre, Université de Toulouse III, Toulouse.
- ZEITLER A. (2000). – Une conception située de l'alternance: se construire dans plusieurs mondes d'action, in « action et identité », *Enjeux pour la recherche en formation* (série « Questions de recherches en éducation »), n° 2, Paris.

BULLETIN D'ABONNEMENT

À retourner à INRP - Publications

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Payeur s'il est différent :

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Date

Cachet et signature :

3 numéros par an
format 15 x 21 cm - 160 pages environ par numéro

Abonnement - tarif jusqu'au 31 juillet 2001

France (TVA 5,5 %) : 212 F ttc (32,32 euros)

Corse, DOM : 205,17 F ttc (31,28 euros)

Guyane, TOM : 200,95 F ttc (30,63 euros)

Étranger : 270 F (41,16 euros)

Abonnements couplés

Si vous souscrivez un abonnement à *Recherche et Formation* et un autre soit à *Perspectives documentaires en éducation* soit à la *Revue Française de Pédagogie*, vous bénéficiez d'une remise de 10 % sur le montant des abonnements; dans le cas où vous seriez déjà abonné à l'une de ces revues, merci de rappeler votre référence d'abonnement pour justifier la remise.

Toute souscription d'abonnement doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP. Selon le décret du 29 décembre 1962 (instruction générale M9.1) Article 169 (extrait) "... certaines dérogations à la règle du service fait ont été acceptées, notamment en matière de : (...) - abonnements à des revues et périodiques."

Une facture proforma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

LECTURES

NOTES CRITIQUES

AUGUSTIN Jean-Pierre, GILLET Jean-Claude (2000). – *L'animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux*. Paris : L'Harmattan, 188 p.

Problèmes des « banlieues », « rupture du lien social », « crise de la culture », « intégration », « incivilités » autant de « maux », si l'on en croit les médias, auxquels notre société, et particulièrement sa jeunesse, serait confrontée, et autant d'objets confiés aux animateurs qui interviennent auprès des jeunes, mais sont également, de plus en plus souvent, appelés à intervenir sur des publics divers, des secteurs de la petite enfance à ceux de la gériatrie, en passant par l'accueil d'adultes handicapés et de nombreuses autres formes d'accompagnement. Longtemps affaire de bénévoles et de militants, la fonction d'animation est en voie de professionnalisation. Telle est, en effet, l'hypothèse qui fonde cet ouvrage.

Tout à la fois ou jamais tout à fait, enseignants, travailleurs sociaux, militants, artistes, entrepreneurs, les animateurs professionnels, de plus en plus nombreux, leur effectif ayant doublé entre 1980 et 1993, seraient actuellement, entre 150 000 et 200 000. Cependant les études concernant cette « profession » n'ont pas eu tendance à suivre la même croissance. Depuis les ouvrages fondamentaux de Pierre Besnard (1) en 1986 et de Geneviève Poujol (2) en 1989, aucun ouvrage de synthèse n'était paru. Celui de Jean-Pierre Augustin et de Jean-Claude Gillet, vient donc enfin combler ce manque. Il permet, dans un ouvrage bref, rigoureux et d'une grande lisibilité, en empruntant à l'histoire de l'éducation populaire et à la sociologie des professions, en prolongeant une théorie de l'animation élaborée par Jean-Claude Gillet dans ces recherches précédentes, de faire le point sur cette profession émergente, aux frontières de l'éducatif, du social, du culturel et des loisirs. Il s'adresse certes aux animateurs en formation et en activité, mais également à tous

137

- 1 - Besnard P., *Animateur socioculturel : une profession différente ?*, Paris, ESF, 1986.
- 2 - Poujol G., *Profession : animateur*, Toulouse, Privat, 1989.

ceux, responsables associatifs, formateurs, élus, responsables institutionnels, qui participent à la mise en œuvre de politiques de formation ou d'accompagnement social et de loisirs, et qui entendent mesurer les enjeux de leur action.

L'histoire de l'animation, indissociable des mutations de la société, est ici schématisée en trois périodes, épique, topique et stratégique, qui, bien qu'elles ne se succèdent pas strictement et qu'elles puissent s'entrecroiser selon les lieux et les moments, ont l'intérêt d'identifier clairement les types d'intervention qui ont fait cette histoire, histoire à partir de laquelle se construit aujourd'hui l'animation. La période épique est celle de l'éducation populaire, du militantisme et du bénévolat, du développement des œuvres et des mouvements de jeunesse autour de trois réseaux : confessionnel, laïque et socialiste. Elle prend ses sources dans les mouvements sociaux du XIX^e siècle pour s'essouffler dans les années 60, confrontée aux problèmes urbains et à la volonté d'intervention de l'État. De 1958 à 1974, cette volonté interventionniste, va se traduire par la construction de nombreux équipements qui avaient pour mission d'intégrer l'ensemble des jeunes, l'action politique étant alors guidée par « une représentation mythique de la ville » (p. 87). Ce sera la période topique. Devant la faible proportion de jeunes regroupés en moyenne par ces équipements, une troisième étape, stratégique, commence, qui va redonner l'initiative à la société en s'appuyant sur les associations, mais également sur les collectivités locales, avec l'apparition d'une « municipalisation de l'animation » (p. 72).

L'animation s'inscrit désormais dans un contexte associatif divers, représentant un secteur économique important, original car ne relevant ni de l'État ni du marché. Le développement du système va entraîner l'apparition, à côté des bénévoles et des militants, dans une confrontation moins conflictuelle que coopérative, d'animateurs professionnels. C'est à la construction d'une profession à laquelle nous assistons, construction s'apparentant à ce que Boltanski qualifia par ailleurs de « cohésion d'un ensemble flou ». L'observation de ce phénomène se fait à partir de l'évaluation de cinq critères : la délimitation d'un objet, l'existence d'un système d'expertise, l'existence d'un système de référence, la reconnaissance de la profession, et enfin, le contrôle du système.

Ce processus de professionnalisation ne peut se faire sans une définition du sens et des enjeux de l'animation. C'est à cette définition que nous invite la dernière partie de l'ouvrage. Confronté à l'accroissement du temps libre, à la reconnaissance et à la pratique culturelles, l'animateur a un rôle politique à jouer, certes marginal, mais d'importance. Dépasant l'analyse fonctionnaliste, il est présenté comme ayant toujours une part « d'indécidabilité entre changement et ordre social » (p. 158). Face à chaque situation, après en avoir analysé les nombreux paramètres, il doit se construire une identité plurielle en se faisant militant, technicien ou médiateur, mettant ainsi en œuvre des fonctions d'élucidation, de production ou de facilitation. La

théorie de l'animation présentée ici, originale dans l'importance accordée à la médiation, forte dans la réaffirmation de l'importance politique de l'action sociale, devrait permettre à tous les acteurs d'un secteur qui, du fait de leur intervention directe auprès des personnes, et particulièrement auprès des jeunes, accompagnent, subissent, suscitent ou anticipent les changements et les mutations de notre société, de se questionner et de se situer.

Le champ de l'animation est peu structuré car en mutation et en construction. Ses enjeux sont d'importance. Il participe en effet, plus globalement, de la construction de la société. Cet ouvrage, nécessaire, offre donc les bases et des pistes d'une réflexion qui devrait, à l'avenir, intéresser tous ceux qui entendent saisir les grands enjeux sociaux actuels.

Gérard SZARZYNSKI
Université Lille 3

GEAY Bernard (1999). – *Profession : Instituteurs. Mémoire politique et action syndicale*. Paris : Seuil, 286 p.

En intitulant délibérément son livre *Profession : instituteurs*, Bertrand Geay enregistre la prééminence de l'usage social sur l'étiquetage institutionnel : en effet, le nouveau qualificatif officiel de « professeur des écoles », même s'il signifie pour le groupe professionnel l'aboutissement de luttes anciennes se traduisant en gains symboliques, statutaires, économiques et sociaux bien réels, n'a pas véritablement réussi à « prendre » linguistiquement.

Les références aux questions de nomination et d'identité d'une part, à celles de la représentation d'autre part, sont - particulièrement dans le cas considéré - totalement justifiées. Bertrand Geay montre comment ces différents éléments sont étroitement imbriqués. Sous-titrant son livre : « Mémoire politique et action syndicale », il le divise en deux grandes inflexions : 1. « Logiques de reproduction », par lesquelles tendent à se perpétuer les structures professionnelles telles qu'elles ont été originellement fondées, notamment cette « structure structurante » que constitue l'organisation syndicale surtout quand elle s'est donnée pour vocation la représentation du groupe sur le mode d'une institution totale (cf. chapitres 2 et 3) ; 2. « Logiques de transformation », par lesquelles les identités les plus enracinées sont à la fois interrogées et mises à mal car confrontées aux défis d'un avenir déjà insistant, et parviennent parfois à résister, ne fût-ce que partiellement (cf. chapitre 6). Bien sûr, à aucun moment, ne règne l'illusion qu'aurait pu se manifester jamais un état du groupe exempt de contradictions internes qui le « travaillent ». Ainsi, dès le moment

des « logiques de reproduction », l'auteur est amené à souligner les tensions dans lesquelles est installé le corps des instituteurs devenus fonctionnaires de l'État par une loi de finances de 1889 : « Éthiquement et socialement, [ils] demeurent en effet dans une situation paradoxale, entre autonomie et dépendance, prestige et sentiment d'appartenir encore aux basses classes » (p. 62). L'hétérogénéisation du groupe commence après la Libération et s'accélère dans les années 60, à la faveur de besoins de recrutement démultipliés et des premières incidences sur le premier degré des nouvelles politiques scolaires de démocratisation du secondaire (pp. 73 et sq.). Même si l'histoire récente du corps en porte plus particulièrement la trace, c'est l'ensemble de la période couverte par le livre (globalement de la fin de l'Ancien Régime à nos jours) qui révèle que « logiques de reproduction et logiques de transformation n'ont cessé d'entrecroiser leurs effets » (p. 223).

Dans la même perspective, les termes d'agent et d'acteur sont utilisés tour à tour, en toute légitimité, selon que les instituteurs sont perçus comme les produits d'une structuration extérieure dans laquelle ils s'insèrent, ou selon qu'ils sont saisis en tant qu'ils « se font » instituteurs par une action consciente et partiellement autonome. La construction sociale de l'identité ne relève pas d'un processus simple ni du seul dialogue entre valeurs héritées et valeurs d'appartenance actuelle, entre identités biographiques et identités relationnelles ; l'identité du groupe est, bien plus, une concrétion complexe, voire ambivalente, résultant de processus d'attribution externe de caractères qui deviennent alors attachés à son image (à la limite malgré lui) et des formes d'appropriation des structures professionnelles qu'il effectue lui-même.

Une telle conception dialectique de l'identité justifie le recours à la pluralité des approches méthodologiques par lesquelles B. Geay scrute la profession : analyses statistiques de type classique, approches nationales et globales toujours nécessaires pour situer le groupe dans la structure sociale, mais aussi entretiens individuels axés sur les trajectoires personnelles, approches à caractère local (centration sur le département des Deux-Sèvres) et ethnographique (étude très détaillée et circonstanciée des phénomènes ayant caractérisé les protestations contre le décret instituant en 1987 la fonction de « maître-directeur »), analyses de contenu de documents (rapports d'enquête préalables au concours d'entrée à l'école normale, dissertations de normaux, « bible » déontologique que constitue le fameux Code Soleil), analyse factorielle de correspondances réalisée sur la base des entretiens avec les instituteurs deux-sévriens permettant de dessiner les pôles principaux du champ considéré.

Cette même conception de l'identité autorise également la possibilité de saisir ensemble les traits identitaires hérités et ceux que l'hétérogénéité des recrutements contemporains rend différenciés, fragmentés, en instance de redéfinition. L'auteur dépeint avec brio le socle des caractères qui définissent la figure de l'instituteur et qui, s'ils entrent en conflit avec des formes nouvelles de constitution des identités,

n'en peuvent pas moins parfois faire l'objet de recouvrements viables. Ainsi, sur le plan individuel, la tradition fait apparaître la figure d'un maître ayant tôt ressenti la « vocation » enseignante, modeste dans ses manières de vivre et de penser, « petit missionnaire des idées modernes » porteur d'une laïcité farouchement combattante, dépositaire d'une morale rigoureuse destinée à diffuser dans l'ensemble du peuple ; sur le plan collectif, émergent l'acceptation d'un certain paternalisme institutionnel, l'implication dans la conduite ordinaire du paritarisme, la volonté d'une représentation uniciste qui se traduit par l'affirmation d'un esprit et d'un syndicalisme de corps. Si tous ces traits se sont peu à peu effondrés, ils n'en continuent pas moins à hanter les systèmes de représentation symbolique de la profession entrés en crise à partir des années 80 et confrontés désormais aux « nouvelles alternatives » (parmi lesquelles la montée dans l'école de l'idéologie managériale et néo-libérale, ainsi que la diversification du rapport au métier et à la profession). Des réponses apportées à ces défis dans un contexte institutionnel et syndical très largement nouveau dépendront le maintien, le progrès ou la régression de ce qui constitue le point focal de la « grandeur » d'une profession, son autonomie, c'est-à-dire « la passibilité pour chaque enseignant de relier les acquis de son expérience à celle de ses collègues, dans des ensembles plus vastes, d'analyser collectivement les méthodes et les enjeux du métier, d'élaborer des points de vue spécifiques, différents de la vulgate éducative, de résister à l'emprise de l'utilitarisme ambiant, en un mot de contribuer à la formation des lois de l'univers professionnel enseignant » (p. 221).

Peu de réserves au total devant un ouvrage à la fois informé aux meilleures sources et développant un point de vue original. En matière de forme, elles portent sur le fait que la référence à l'autorité tutélaire de P. Bourdieu, pour être absolument légitime, n'en apparaît pas moins trop souvent comme une révérence stylistique ne facilitant pas l'accessibilité du propos ; en matière de contenus, sur le peu de place faite à la signification de la *polyvalence* de l'instituteur, à l'analyse approfondie des questions que pose très concrètement l'évolution du travail enseignant au groupe professionnel, à sa représentation syndicale actuelle et aux responsables chargés du dossier de sa formation.

André D. ROBERT
INRP

LEBEAUME Joël (1999). – *L'éducation technologique*. Paris : ESF, 121 p.

L'ouvrage de J. Lebeaume se situe plus dans la catégorie des ouvrages de recherches pour la formation des enseignants que sur la formation des enseignants ; il nous paraît cependant important d'en rendre compte dans *Recherche et Formation* pour différentes raisons :

- la première est liée au champ de recherche lui-même : la technologie, discipline qui reste en quête de légitimité dans l'école et a du mal à trouver sa place, est un champ de recherche peu exploré en sciences de l'éducation ;
- la seconde est que, comme le fait remarquer J. Hebrard dans la préface d'un autre ouvrage de l'auteur (*École, technique, et Travail Manuel*, 1995, Nice, Z'éditions), l'histoire des disciplines, et donc à plus fortes raisons des choix didactiques et de la construction des curricula, est une voie féconde pour permettre aux stagiaires IUFM d'acquérir la distanciation nécessaire à leur discipline et enseignement, pour relativiser et entrer dans le processus de professionnalisation ; le rapport Bancel (1989), la circulaire sur les compétences attendues de professeurs de collège et de lycée (1997) insistent sur cette dimension « critique et prospective qu'offre la réflexion épistémologique » ;
- enfin toute la problématique du connaître et agir qui est au centre de l'ouvrage et le structure propose des modèles de pensée qui peuvent être transférés à la formation des enseignants et au travail qui se fait entre le connaître, le faire, le dire et l'analyser : entre intelligibilité et opérationnalité.

Dans une première partie, J. Lebeaume présente quatre histoires de disciplines faisant références à des pratiques sociotechniques ; ces histoires sont argumentées non seulement à partir des textes et des discours idéologiques sur ces activités mais sur les traces des pratiques mises en œuvre par les enseignants, « traces multiples et hétérogènes, des débats parlementaires aux cahiers d'élèves ».

- Le travail manuel à l'école élémentaire : cent ans d'activités dans le contexte de l'école primaire, cent ans où l'on voit évoluer contenus et méthodes ; à travers les six méthodes identifiées l'auteur met en évidence la tension fondamentale qui induit les changements entre un pôle qui serait celui de la tâche à effectuer, de sa proximité à une pratique sociale (inspiré des écoles d'apprentis) et un pôle qui est celui de la visée éducative.

- L'enseignement agricole pour les garçons et l'économie domestique pour les filles : étude limitée de 1882 à 1923, elle permet cependant de mieux saisir les composantes et les enjeux autour du pôle des références pratiques : faut-il développer l'intelligence de l'agriculture ou l'intelligence des choses agricoles pour les garçons ? Faut-il développer l'intelligence des choses ménagères ou l'intelligence de l'administration domestique pour les filles ? Les choix de l'époque montrent que dans les processus de scolarisation des pratiques, les savoirs se substituent rapidement aux pratiques ; « L'intelligence des choses fabriquées masque l'intelligence de la fabrication des choses ».

- Connaissances usuelles et activités manuelles à l'école maternelle : cette histoire permet de saisir les composantes et enjeux autour du pôle éducatif, se situant déli-

bérement sur ce pôle et refusant toute perspective utilitaire « il s'agit moins d'instruire les enfants sur les choses que par les choses » et de développer chez eux des capacités d'observation et gestuelles ».

- La technologie au collège : histoire la plus proche, elle reprend les questions posées par les histoires précédentes, et permet, à travers la construction progressive qui s'est fait, d'affiner les dimensions des différentes tensions évoquées ; trente ans d'histoires de cette discipline mettent en évidence les difficultés à choisir des contenus (les contenus changent souvent) et des méthodes : méthodes des éléments logiques, méthode du projet technique, méthodes des éléments de qualité, méthodes des scénarios... Mais cette partie sur l'histoire de la technologie va plus loin en posant la question de la construction d'un champ disciplinaire, à côté d'autres champs disciplinaires avec un corps professoral spécifique ; dépassant une logique de choix scolaires/pédagogiques par rapport à des pratiques sociotechniques de références, l'histoire de la technologie au collège s'inscrit dans un contexte institutionnel et met en évidence des enjeux internes à l'institution scolaire.

Bien que le travail de recherche se soit effectué sur chaque discipline de façon spécifique, on voit se dessiner progressivement un questionnement et un fil directeur, qui aboutit à une vision organisée des éléments qui constituent chacune d'elles et à la proposition de périodisations.

Cette première partie permet de mettre en évidence les permanences et les ruptures et permet à l'auteur de dégager les questions qui lui paraissent fondamentales : comment créer une discipline de raisonnement et d'action qui permettrait aux élèves d'accéder à une compréhension authentique de la réalité en tentant de créer une cohérence parmi la diversité des pratiques techniques ?

143

La deuxième partie reprend cette problématique en analysant différentes tentatives de construction d'un curriculum pour la technologie, le curriculum, étant défini selon une acception didactique, comme « l'itinéraire scolaire emprunté par l'élève et le parcours singulier qui lui est proposé à travers le monde de la technique », c'est-à-dire comme un ensemble cohérent et organisé. Il s'articule autour de trois ensembles de décisions :

- quelles visées éducatives ? acculturation, socialisation, réflexion scientifique ou technique, développement de la personne, éducation citoyenne...
- quel monde de la technique ? objets, processus de fabrication, rapports humains, civilisation...
- quelle rencontre ? présentation-réception, études-investigations, conception-réalisation-production...

Le curriculum pose aussi les questions de la progressivité à établir sur son déroulement général de l'élémentaire au collège, de sa constitution en enseignement général (opposé à professionnel) et scolaire (légitime dans l'école).

Après avoir démonté de façon rigoureuse, point par point, les éléments passibles et les composantes d'une construction curriculaire, après avoir proposé des modèles d'articulation, à la fois théoriques et rendant compte de ce qui est mis en œuvre réellement, J. Lebeaume revient aux rôles des acteurs dans cette construction, et termine son ouvrage par une réflexion sur ce que cette construction implique dans la formation des maîtres.

Reprenant les notions de « curriculum prescrit » et de « curriculum réel », il montre « les interventions des enseignants sur les disciplines et leur rôle essentiel dans leur développement » ; « ce sont des inventeurs et des créateurs de situation d'enseignement-apprentissage » ; c'est donc en tant que praticien expert que l'enseignant va participer au processus de construction curriculaire.

Entre des prescriptions (les normes réglementaires), la mise en enseignement (organisation pédagogique) et le contrôle (analyse réflexive sur la pertinence et la signification des tâches), l'enseignant développe une véritable professionnalité permettant d'inventer et d'innover. J. Lebeaume montre ainsi comment la notion de professionnalité est étroitement liée aux aspects curriculaire.

Cette conception interroge le modèle de formation nécessaire pour répondre à cette exigence de professionnalité et, comme le souligne J.-L. Martinand dans la préface, « c'est à un ajustement didactique de la pensée sur tous les enseignements qu'il nous engage ».

La didactique en tant que discipline de formation, « ne pense pas la formation comme transmission-transposition des résultats de la recherche mais comme problématisation des actions enseignantes ».

La formation ne peut plus dicter des actions, mais doit permettre de comprendre le curriculum dans sa globalité, dans la dynamique des composantes et enjeux qui l'ont constitué ; elle suppose une pratique réflexive sur la structure du curriculum, sur les décisions qui sont prises dans la construction des tâches et sur la cohérence de l'ensemble ; la didactique va apporter cette dimension critique et on se trouve bien dans une logique de formation à l'intelligibilité de leurs actions par les enseignants.

L'ouvrage de J. Lebeaume montre en quoi la notion de « nouvelle professionnalité enseignante », avancée dans les textes et parfois décriée comme une dilution de l'identité enseignante, loin d'éloigner l'enseignant de ses missions qui sont de faire

accéder les élèves aux savoirs, est ancrée dans une construction curriculaire, et exige de lui qu'il crée et invente en classe des situations d'apprentissage dont il maîtrise le sens et la cohérence... Par cette compétence d'expert, l'enseignant devient un interlocuteur responsable dans l'élaboration même des curricula.

C'est donc à un modèle de construction des enseignements qu'il nous renvoie, en tant que productions sociales où se mêlent des logiques disciplinaires, pédagogiques, de formation, intérêts privés, options idéologiques et enjeux économiques.

Annette GONNIN-BOLO
Université de Nantes

NÓVOA António (1998). – *Histoire & comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Lisbonne : Educa, 209 p.

Voici un ouvrage dont le titre indique bien la problématique : mettre en rapport les discours historique et comparatif. Vouloir ainsi ajouter l'extension de l'espace à la profondeur du temps, ne plus se réfugier derrière des frontières nationales ou s'enfoncer dans des monographies locales comme l'ont longtemps fait les historiens pour délimiter leur objet, et plus encore pour limiter par l'espace les sources archivistiques multiples qu'il faut absorber, bref aller vers une histoire globale, voilà qui ne manque pas d'ambition.

L'auteur poursuit ce projet en réunissant cinq des textes qu'il a publié en français, un second recueil à paraître devant compléter cette ligne de recherche à partir de textes publiés en anglais. Les deux premiers textes, de nature plus épistémologique, sont respectivement consacrés à l'histoire et à la comparaison, les trois derniers ont pour cadre d'analyse l'éducation en Europe, d'abord à travers les politiques qui s'y sont nationalement, mais souvent parallèlement menées jadis et qui aujourd'hui s'y construisent de manière plus ou moins concertée, ensuite à travers l'évolution du métier d'enseignant et sa professionnalisation.

Dans le premier chapitre, l'auteur se propose de présenter les nouvelles tendances de l'histoire américaine de l'éducation à partir des travaux d'une centaine de chercheurs. Il s'agit donc d'une espèce d'état de l'art qui, compte tenu des postulats post-modernistes de l'auteur, se revendique modestement comme une lecture possible parmi d'autres de la situation américaine en matière d'histoire de l'éducation. Cela n'en commence pas moins par une évocation des problèmes généraux auxquels la recherche historique contemporaine est confrontée. Il y eut d'abord des changements d'échelles. Pour l'espace, les travaux se sont déplacés des insertions locales vers les

cadres nationaux, puis vers des jeux plus larges d'interdépendances au niveau mondial. Pour le temps, les travaux sont passés de la construction de suite d'événements à la définition d'époques, puis à la différenciation de périodes aux temporalités variées. Cela ne remettait pas en cause la définition physique de l'espace et chronologique du temps. Aujourd'hui, ces conceptions traditionnelles et « objectives » ont éclaté : étant donnée la construction subjective de la réalité par les acteurs, tant le temps que l'espace doivent être reconstruits en fonction de leurs perspectives. L'histoire n'est plus reconstitution du passé, mais construction de son sens pour le présent et de la manière dont il influence nos conceptions et perceptions. On passe ainsi de l'histoire comme grand récit du progrès, construisant de manière distanciée la vérité objective du passé, aux histoires manifestant les interprétations situées des différentes communautés interprétatives.

Ces évolutions générales de l'histoire ont amené en histoire de l'éducation comme dans les autres domaines une redéfinition des cadres spatio-temporels pris en compte et une diversification des outils méthodologiques. L'auteur dégage alors six évolutions majeures : des structures aux acteurs et à une histoire plus expérimentale et littéraire que structurale ou causale ; du système aux écoles et à une « nouvelle » histoire sociale ; d'un intérêt prioritaire pour les déterminations externes à l'examen des déterminations internes et à l'ouverture de la « boîte noire » ; de l'examen prioritaire des idées pédagogiques à la manière dont les discours réformateurs ou experts construisent et diffusent les conceptions d'une époque ; de l'établissement des faits à l'analyse des politiques et des permanences qui les limitent ; enfin de l'analyse nationale, qui a inspiré des premiers travaux au moment de la construction des systèmes nationaux d'éducation et de leur contribution à la construction d'une identité nationale à des cadres d'analyse soit plus locaux, soit plus globaux, l'identité nationale n'étant plus l'élément référentiel des politiques éducatives.

Le second chapitre dégage les modèles d'analyses qui se sont succédé en éducation comparée en retraçant d'abord l'histoire de ce champ plus que centenaire, mais toujours tiraillé entre des orientations pragmatiques (informer et conseiller les politiques sur ce qui se fait ailleurs), et des aspirations universitaires, tantôt d'inspiration nomologique, visant à établir des lois du développement éducationnel, tantôt d'orientation plus culturelle, cherchant à comprendre la spécificité des divers pays. Puis l'auteur présente la carte de sept conceptions qui ont animé ce champ au cours des cinquante dernières années, en les situant les uns par rapport aux autres sur un plan défini par deux dimensions. La première, celle de la théorie, va des théories du consensus aux théories du conflit. La seconde, de nature épistémologique, va des approches descriptives considérant les phénomènes comme des réalités observables aux approches conceptuelles qui regardent des faits comme des réalités construites par les discours. Il présente en outre un tableau des sept conceptions de l'éducation comparée en les caractérisant sur quatre aspects : le projet de comparaison, la théorie et les concepts, les unités de la comparaison et enfin les méthodes et pratiques de comparaison.

Après ces deux chapitres de forte orientation épistémologique et de grande puissance synthétique, mais qui ne cachent pas les préférences de l'auteur pour les courants les plus récents, dont l'approche post-moderniste, les trois chapitres suivants mettent en œuvre ces orientations dans l'analyse de trois aspects de l'éducation d'aujourd'hui, les politiques éducatives européennes, la constitution des sciences de l'éducation et ses rapports ambigus avec la professionnalisation des enseignants et enfin sur l'histoire et les enjeux de la profession enseignants en Europe. Chaque fois ce sont les mêmes perspectives amples tant du point de vue chronologique (au moins deux siècles) que géographique (au moins une partie de l'Europe), ce qui aboutit à des problématiques originales et stimulantes. Ainsi le chapitre sur l'Europe et l'Éducation montre-t-il comment les politiques éducatives, qui à partir du XVIII^e siècle ont été associées à la construction de l'État national moderne à travers l'inculcation des sentiments de nationalité, de souveraineté et de citoyenneté est subtilement remis en cause, malgré les précautions du Traité de Maastricht affirmant au nom du principe de subsidiarité la compétence quasi exclusive des états membres en matière d'éducation, par l'introduction de la notion de citoyenneté européenne, avec ses risques de réorientation des systèmes nationaux d'enseignement et la mise en œuvre de politiques éducatives de plus en plus régulatrices.

Certes l'on peut être saisi de voir par exemple traité en quinze pages l'évolution de la profession enseignante en Europe. Même si l'auteur commence par des limitations et des précautions méthodologiques, l'ambition reste énorme. Alors, lorsqu'on a un peu étudié l'histoire de la formation des enseignants dans l'un de ces pays, l'on peut s'étonner de voir si peu distinguées les formations des enseignants du primaire et du secondaire et affirmé dans les deux le rôle des sciences de l'éducation, qui en France fut faible jusqu'aux IUFM et contesté depuis. De manière un peu différente, l'affirmation forte d'une thèse, le rôle des sciences de l'éducation dans la professionnalisation des enseignants et l'amélioration de leur image publique en même temps que leur dévalorisation en tant que producteur d'un savoir propre à caractère pratique peut être contestée, comme nous y invite d'ailleurs l'auteur et ceci de plusieurs points de vue. D'abord à la vision conflictualiste traduisant tout, les discours et les savoirs, en termes de rapport de pouvoir, on peut opposer une vision plus interactionniste, comme celle de Friedson, distinguant dans toute corporation les producteurs de savoirs formels, les administrateurs et les praticiens, et montrant autant leurs complémentarités que leurs conflits, et la force qu'ils construisent ainsi envers le reste de la société. Enfin, on ne peut pas dire, après les écrits de Schön et de quelques autres, qu'actuellement le savoir propre des praticiens soit dévalorisé, alors que partout les politiques poussent aux réformes augmentant la part des stages dans les formations professionnelles.

Mais ce sont là soit des choix théoriques différents, soit des objections de détail, qui concernent un pays et une époque, alors que l'auteur, d'un ample regard, en survole

plusieurs. Car c'est là son mérite : construire des objets de pensée qui peuvent paraître surdimensionnés et affirmer des thèses qui peuvent sembler surplombantes, pour dessiner un horizon inédit, plus vaste et mieux accordé à la globalisation et à la pensée de l'éducation aujourd'hui. Sans doute fallait-il quelqu'un venu d'extrême-occident, dont le pays a ouvert le monde à la circumnavigation, que ses pérégrinations professionnelles ont amené à enseigner dans une dizaine d'universités étrangères et dans quatre langues différentes, et qui nous annonce un second volume écrit cette fois en anglais, pour ainsi nous permettre d'entrevoir, au-delà de nos frontières temporelles et spatiales, le monde possible qui nous attend.

Raymond BOURDONCLE
Université de Lille 3

TARDIF Maurice, LESSARD Claude (1999). – *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Bœck Université, 575 p.

148

L'école est peu souvent considérée comme le cadre et le fruit simultanés du travail des enseignants. Comment l'expliquer ? Sans doute par la double tendance à l'abstraction ou à la normativité dont témoignent bien des approches en la matière. C'est ce manque que comble cet ouvrage impressionnant, en volume et en richesse, aux confluent de la sociologie du travail, des professions et des organisations, en se donnant pour objet ambitieux et multiple le travail enseignant. Prenant appui sur la littérature pluridisciplinaire de recherches en éducation, francophone et anglo-saxonne, mais aussi sur de nombreux entretiens et observations en classe d'enseignants du primaire et du secondaire, les auteurs s'attaquent à l'analyse de ce travail « humain sur de l'humain », codifié et programmé dans une organisation bureaucratique, mais dont la réalité est difficilement formalisable et contrôlable.

Une première partie se centre sur l'organisation scolaire elle-même, qui est aussi une certaine forme d'organisation du travail enseignant. Un travail défini dans un cadre spatial et temporel propre à l'école, et dont l'objet est la construction de règles et de savoirs spécifiques, mais qui tient compte aussi forcément d'autres acteurs, décideurs de l'organisation ou co-éducateurs des élèves. Un travail de service dont les enseignants sont à la fois les exécutants bureaucratisés et des acteurs maîtres des principales sources d'incertitude du lieu névralgique et incertain qu'est la classe. Les auteurs en viennent ensuite aux conditions de travail plus précises des enseignants, envisagées d'ailleurs dans un cadre comparatif international : la croissante hétérogénéité des publics se traduit moins par un allongement du temps de travail que par un sentiment d'incertitude professionnel croissant. Au quotidien, on retrouve la

double situation structurelle d'un travail routinier et stable, pourtant également le lieu d'interactions imprévisibles, travaillées par l'affectivité et les aléas de la construction de l'ordre scolaire.

La deuxième partie envisage le travail enseignant comme un processus visant à l'atteinte d'objectifs au moyen d'un certain nombre de moyens, des objectifs multiples et discutés, et des moyens dépourvus de technologies stables, comme le souligne un contrepoint éclairant avec le travail industriel. L'activité des enseignants transforme quotidiennement les objectifs que sont par exemple, les programmes d'enseignement, par la résolution de dilemmes curriculaire qui visent à leur adaptation ou à leur relativisation et au sein d'interactions multiples. Car ces objectifs ne peuvent être atteints que si les « clients-élèves » y adhèrent subjectivement, ce qui oblige les enseignants à un travail aux multiples facettes : communication, imposition de sens, lecture et maîtrise des situations de groupe. L'individualité de l'élève interdit son traitement standardisé, l'absence d'expertise fiable empêche la construction d'une compétence technique *stricto sensu*. Les enseignants font alors usage d'autorité et de persuasion, des moyens d'action très fortement investis émotionnellement. Les « savoirs d'expérience » nécessaires, trop souvent considérés selon les auteurs, comme strictement cognitifs ou à l'inverse, assimilables à l'ensemble des « savoirs-être personnels », peuvent être définis alors autant par leur distance avec la formation théorique dispensée à l'université que par leur construction progressive, au fil d'une carrière qui est aussi une histoire personnelle.

La dernière partie de l'ouvrage envisage enfin l'enseignement comme travail collectif. Comme un travail entre pairs d'abord, marqué par des réseaux de collaboration informels, tout autant que par un isolement réel, dont le fameux individualisme enseignant n'est qu'une explication faible, tant on peut dire aussi qu'il est produit et entretenu institutionnellement. Un travail avec d'autres enseignants spécialisés, tout comme avec les acteurs non enseignants de l'école, familles, directeurs d'école, conseillers pédagogiques, ou services professionnels spécialisés comme les orthophonistes et certains travailleurs sociaux. Tout en renvoyant plus précisément au strict contexte canadien, ces derniers chapitres abordent pourtant des problématiques plus générales : le rapport ambivalent à la hiérarchie, menace pour l'autonomie professionnelle mais aussi instance de reconnaissance appréciée, la division du travail dans les écoles d'aujourd'hui, qui multiplie les acteurs autour de la classe, sans jamais la remettre en question ou la transformer.

Les conclusions de l'étude peuvent se décliner en trois dimensions considérées par les auteurs comme transversales à la décomposition analytique précédente. L'activité enseignante tout d'abord, largement structurée par la permanence de l'unité cellulaire de la classe, sur laquelle vient échouer toute tentative de contrôle bureaucratique ou de rationalisation. La dimension instrumentale du travail enseignant est

alors largement infléchie par le présent de l'interaction. Le statut de l'enseignant ensuite, à la fois agent de l'organisation et acteur des situations, rendu fragile par les transformations d'une société « cognitive » qui donne plus de centralité à l'école tout en dévalorisant à bien des égards la forme scolaire. Un enseignant dont le travail n'est plus une vocation, n'est pas une profession malgré le renouveau du thème ces dernières années, et se présente comme un métier aux contours indécis, aux résultats non mesurables, au caractère répétitif en même temps qu'aléatoire. L'expérience de l'enseignant enfin, qui le définit comme sujet herméneutique, et support d'une identité personnelle et collective, et qui se manifeste dans de multiples tensions. Il faut souligner à quel point le livre, malgré son ampleur, est d'une lecture aisée que facilitent la division en de courts chapitres, de nombreux tableaux récapitulatifs, et la clarté des auteurs. Son intérêt majeur est de construire le travail enseignant comme un travail de service rendu spécifique par son objet, des groupes d'humains sur lesquels on agit par des interactions significatives, et par ses sujets, des « exécutants autonomes » au cœur d'une organisation de plus en plus complexe. Le traitement des analyses globales paraît d'ailleurs plus percutant que celui des apports empiriques eux-mêmes, utilisés comme illustrations de constructions préalables, et souvent circonscrits au contexte de l'école primaire. Une focalisation partielle qui explique peut-être la relative impasse faite sur l'évaluation des élèves, et les tâches du verdict scolaire, conseils de classe et orientation, des préoccupations majeures dans l'expérience des enseignants du second degré français. Pourtant, l'ouvrage donne à la fois une vision remarquablement synthétique d'un objet déconcertant par sa pluri-dimensionnalité et nombre d'instruments d'analyse pour des situations et contextes précis d'enseignement.

Anne BARRÈRE
Université de Lille 3

BOURGEOIS Étienne, NIZET Jean (1999 a). – *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF, 222 p. (2^e édition mise à jour).

BOURGEOIS Étienne, NIZET Jean et al. (1999 b). – *Regards croisés sur l'expérience de formation*. Paris : L'Harmattan, 186 p.

Ces deux ouvrages de porution proche sont très complémentaires. Ils proposent des analyses diversifiées sur l'apprentissage des adultes en situation de formation : construction théorique dans le premier, étude de cas dans le second.

Apprentissage et formation des adultes s'ouvre por un débat sur la pertinence – contestée par les auteurs – de l'opposition, très marquée depuis deux ou trois décennies, entre le « paradigme andragogique », ou l'irréductible spécificité des

apprentissages adultes, et les connaissances déjà plus établies sur la construction des savoirs par l'enfant. Cette interrogation liminaire sur la pertinence d'un tel clivage n'empêche pas E. Bourgeois et J. Nizet d'afficher une grande prudence sur la légitimité du transfert, dans le champ de la formation continue, de notions conceptualisées dans celui de la psychologie du constructivisme génétique : l'assimilation, l'accommodation, le conflit sociocognitif des néo-piagétiens et l'apprentissage coopératif, version nord-américaine très proche de ce dernier concept.

Nous les suivons pourtant volontiers dans les développements théoriques du premier ouvrage concernant la dimension opératoire de ces notions clés pour rendre compte de la construction des savoirs chez l'adulte. Comme chez l'enfant, le savoir adulte s'élabore à partir d'une structure d'accueil permettant l'assimilation de données nouvelles, si tant est que cette structure soit prise en compte comme telle et activée. L'assimilation précède l'accommodation et le conflit intracognitif. Cette affirmation « heurte encore les pratiques et les idées courantes dans le domaine de l'enseignement et de la formation. Combien d'enseignants et de formateurs ne font-ils pas encore « comme si » il suffisait de donner l'information nouvelle pour que l'apprentissage se réalise, sans se préoccuper de la disponibilité et de l'activation effective des structures d'accueil pertinentes chez l'apprenant » (1999 a, p. 60).

L'analyse du cas de Georges par E. Bourgeois (1999 b, pp. 39-57) s'appuie sur cette élaboration conceptuelle à partir de l'étude d'entretiens menés à trois moments significatifs d'un itinéraire de formation. Elle souligne l'importance de l'appropriation de « catégories langagières pertinentes » permettant à l'apprenant de nommer des situations vécues antérieurement et de les élaborer. Dans le cas ici analysé nous identifions davantage des changements de comportements qu'une construction cognitive complexe et cohérente, mais l'important est de repérer le mécanisme de confrontation entre les expériences du sujet et les notions rencontrées par lui dans l'espace de formation.

Les théories du conflit sociocognitif et de l'apprentissage coopératif font l'objet d'une remarquable synthèse dans la troisième partie d'*Apprentissage et formation des adultes*. Les auteurs en induisent d'intéressantes pistes de réflexion pour les pratiques de formation, reprenant et prolongeant les approches récentes sur les fonctions de médiation exercées par le formateur et le groupe dans la construction des savoirs. S'ensuit une critique argumentée de la posture « magistrale » conçue dans son fonctionnement restreint de simple exposition des connaissances : « [...] on peut considérer que ce type d'intervention pédagogique, par essence, 1. ne favorise pas le développement d'interactions coopératives entre pairs ; 2. décourage l'élaboration, l'expression et *a fortiori* la confrontation et l'argumentation de points de vue alternatifs ; 3. renforce l'asymétrie de la relation sociale apprenant-formateur et favorise dans cette mesure une régulation purement relationnelle des conflits sociocognitifs lorsqu'ils émergent ; et enfin 4. ne favorise pas à terme le développement chez les

apprenants des dispositions socioaffectives qui leur permettraient, le cas échéant, de tirer meilleur parti d'interactions sociocognitives ; » (1999a, p. 199).

Le second ouvrage revient sur cette thématique du « fantasme d'omnipotence pédagogique » (1999 b, p. 164), peur mettre en garde également contre celui de « l'omnipotence de l'apprenant » qui réduit la fonction du formateur à une sorte de « contemplation bienveillante du processus d'apprentissage » (*ibid.*), alors que la confrontation du projet de l'adulte apprenant avec celui du formateur est une source fondamentale de l'accommodation.

Une autre originalité de ces deux études tient dans l'articulation entre les concepts piagétien évoqués ci-dessus et des approches plus récentes en psychologie sociale concernant les trajectoires et dynamiques identitaires. C'est l'objet d'un chapitre important dans le premier ouvrage et d'une fine analyse des propos de l'adulte référent dans *Regards croisés sur la formation*. La construction, l'activation et la perturbation des connaissances sont provoquées par la rencontre entre l'histoire du sujet – les « saillances » et les significations que ses expériences offrent pour l'appropriation de savoirs situés – et les propositions de contenu inhérentes au programme de formation.

Une des conclusions qu'en tirent les auteurs mérite particulièrement l'attention et le débat. Il s'agit du principe de « l'espace protégé » de formation, présenté comme condition essentielle pour « l'expérimentation intellectuelle », dans une position de démarcation forte avec les innovations tendant à rapprocher – en particulier dans l'entreprise – espace de formation et espace de travail. Le risque inhérent à cette collusion serait de gêner la construction d'apprentissages « fortement investis sur le plan identitaire. Le développement d'une pensée critique ne peut se faire que dans la préservation d'une mise à distance de l'espace et du processus de formation par rapport à l'action » (1999 a, p. 152).

C'est ainsi, par exemple – cas imaginaire développé dans le premier ouvrage – qu'une formation aux méthodes informatiques récentes en matière de gestion comptable risque de rencontrer de bien plus grandes résistances chez un proviseur confirmé, déterminé à informatiser son établissement dans ce domaine, mais potentiellement confronté, dans ce contexte, à une forte déstabilisation de ses représentations, que chez un enseignant pour lequel l'enjeu identitaire sera bien moindre (1999 a, pp. 133-134). Ne pourrait-on tout aussi bien penser – après tout, il s'agit d'un cas fictif – que l'enjeu, l'urgence et le défi d'innovation suscités, pour ce responsable, par un projet réel, ont des chances de provoquer chez lui – dans un contexte favorable à une attitude « entrepreneuriale » – un réel désir d'apprendre, peur autant que celui-ci ait le temps et la possibilité de s'épanouir dans une dimension d'exploration et de recherche ? (Voir Aumont et Mesnier, *L'Acte d'apprendre*, 1995.) E. Bourgeois et J. Nizet sont, par ailleurs, très sensibles, nous l'avons compris, à la diversité des sources d'apprentissage pour l'adulte, aux interactions entre

ce qu'il vit dans l'espace de formation – sa rencontre avec les savoirs enseignés – et ce qu'il vit en dehors de cet espace – les événements, l'expérience. L'activation d'une structure de connaissance est, pour eux, étroitement liée aux « significations sociales » que celle-ci revêt pour le sujet apprenant, lesquelles « renvoient pour une large part aux caractéristiques et à la trajectoire du sujet comme personne mais aussi comme acteur du champ macrosocial » (1999 a, p. 102).

Si les expériences et les observations réalisées sur le terrain constituent, avec les enseignements, des sources essentielles, on voit mal comment un apprentissage « en grandeur réelle » – pourvu qu'il puisse s'articuler à des temps d'incubation faite de recherche libre et de confrontations sociocognitives – comporterait, de soi, un risque de blocage identitaire. C'est peut-être dans ce type de situations où apprenants et formateurs partagent les mêmes objets de connaissance au service de la réalisation d'un projet que pourraient être favorablement régulés les effets de l'« asymétrie » – obstacle majeur au conflit sociocognitif – que les auteurs analysent avec grande précision.

On pourra enfin regretter que les connexions entre les registres affectif, cognitif et conatif de l'apprentissage, autour des thématiques du désir d'apprendre, de la motivation et du projet, soient juste évoquées en fin d'ouvrage (1999 a, p. 205).

La complexité du concept d'apprentissage – c'est la conclusion du premier ouvrage – nécessite des approches diversifiées. C'est à quoi se consacrent, de façon très neuve, les *Regards croisés sur la formation* (1999 b), soumettant le cas de Georges aux analyses successives de pédagogues instruits de la psychologie piagétienne et de psychologie sociale, d'un philosophe rompu aux conceptualisations lacaniennes sur le sujet divisé – remarquable contribution de Guy de Villers – et de spécialistes de la microsociologie goffmanienne ou de l'étude des représentations des valeurs dans le champ de la formation.

153

C'est tout l'intérêt de ces deux ouvrages d'avoir tenté, avec succès, de proposer un modèle théorique cohérent et de tisser des liens convaincants entre des disciplines rarement convoquées ensemble, pour mener une nouvelle approche de cette « boîte noire » que demeure l'acte d'apprendre, processus complexe et fascinant.

Pierre-Marie MESNIER
Université Paris 3, Sorbonne Nouvelle.

NOUS AVONS REÇU

Centre de Recherche sur la Formation du CNAM (2000). – *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF, 265 p.

COHEN-SCALI Valérie (2000). – *Alternance et identité professionnelle*, Paris, PUF, 219 p.

FILLOUX Jean-Claude (2000). – *Champ pédagogique et psychanalyse*, Paris, PUF, 128 p.

LA BORDERIE René (coord.) (2000). – *L'école du XXI^e siècle*, Paris, Nathan, 221 p.

MAGGI Bruno (dir.) (2000). – *Manières de penser, manières d'agir en éducation et formation*, Paris, PUF, 214 p.

MORANDI Franc (2000). – *Philosophie de l'éducation*, Paris, Nathan, 128 p.

PEYRONIE Henri (2000). – *Les enseignants, l'école et la division sociale. Cheminement de recherche en sociologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 189 p.

ROBERT André D., TERRAL Hervé (2000). – *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, Paris, PUF, 161 p.

ACTUALITÉS

NOUS PRIONS LES LECTEURS DE BIEN VOULOIR COLLABORER À L'ÉLABORATION DE CETTE RUBRIQUE EN SIGNALANT L'INFORMATION OU EN PROPOSANT UN COMPTE RENDU À Michèle TOURNIER (ACTUALITÉS) ou ANNETTE BON (IUFM-ACTUALITÉS).

RENCONTRES ET COLLOQUES

PROFESSIONNALISATION DES FUTURS CADRES DE L'ENTREPRISE

LES REGARDS DE L'INDUSTRIE ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Tel est le thème du colloque qui s'est tenu à Toulouse, les 15 et 16 mars 2000 et qui présentait une double originalité. Tout d'abord en ce qui concerne l'initiative de cette manifestation : une école d'ingénieurs : l'INSA de Toulouse et une université des Sciences de l'Homme : l'université de Toulouse le Mirail qui ainsi décident d'associer les sciences « dures » et les sciences humaines pour appréhender un objet commun : la professionnalisation des ingénieurs. Ensuite le réel partenariat avec des entreprises était lui aussi une originalité. En effet, rares encore sont les colloques qui associent des industriels sur des problématiques propres aux sciences humaines. Mais au-delà de l'aspect organisationnel ce partenariat s'est prolongé jusque dans le déroulement de la manifestation. Chaque thème faisant l'objet d'un atelier, était animé par un universitaire et un industriel, le sujet étant abordé selon trois points de vue : de l'industriel, du chercheur et du pédagogue. Trois thèmes de réflexion étaient proposés : l'apprentissage par l'action, l'autonomie et la culture et l'interculturalité. Voici la synthèse du travail qu'ils ont suscitée.

155

L'apprentissage par l'action

Trois thèmes ont été retenus pour rendre compte de la richesse des échanges qui ont eu lieu au cours de ces deux heures : l'alternance, le stage et la professionnalisation.

Une large majorité des interventions concernait **l'alternance**. Les différentes réflexions théoriques ou heuristiques apportées par les comptes rendus d'expérience, de recherche et les témoignages visaient à la définir ou à en discerner les logiques. Les réactions des participants concernaient principalement :

- les difficultés rencontrées à concilier dans ces dispositifs la dimension didactique de la formation et la logique productive de l'univers professionnel, afin de permettre au stagiaire de transformer l'expérience en connaissances réutilisables. L'instauration d'un tiers-espace (entre le lieu de formation et le lieu de stage) s'avérerait une solution évitant au formé de sombrer dans une éventuelle « schizophrénie » ;

- le problème de la construction du sens par le stagiaire, et de la nécessaire formalisation des multiples acquis en entreprise permettant une appropriation significative des logiques d'action ;
- les difficultés à associer les différents acteurs de l'alternance dans la co-construction d'un dispositif cohérent qui réponde aux besoins des partenaires ;
- les problèmes liés à l'analyse des fonctionnements et des effets de ces dispositifs dans la formation des cadres et futurs cadres ainsi que les problèmes posés par l'évaluation de ces formations à l'interface de l'enseignement et de la production ;
- les apports de l'alternance dans l'élaboration d'un savoir pratique, d'une identité professionnelle et comme voie d'accès à la professionnalisation.

Des réponses ont été proposées aux problèmes soulevés comme, par exemple, la nécessité d'une prise en compte d'un véritable travail d'accompagnement pour le repérage et l'acquisition de savoir-faire sociaux, l'utilisation d'un référentiel de compétences d'une profession donnée pour en construire le programme de formation ou encore le contre-modèle des nouvelles filières de formation des ingénieurs.

Concernant le **stage**, les interventions ont principalement porté sur :

- la place originale qu'occupe le stage dans le système français et son importance pour les recruteurs de jeunes diplômés ; la définition, du point de vue des différents acteurs du « stage significatif » et le stage comme expérience avant l'expérience qu'illustre l'inflation des préalables, notamment dans les offres d'emplois citant les « débutants avec expérience » ;
- les apports du stage en termes d'acquisition de connaissances et compétences inaccessibles dans la formation initiale (la recherche de stage s'apparente à une préparation à la recherche d'emploi) et le travail de capitalisation par les étudiants de la période du stage ;
- la description des différentes phases du déroulement d'un stage et du rôle pris par le tuteur qui pourrait devenir le tiers-espace précédemment évoqué en ayant pour rôle d'amener le stagiaire à formaliser ses acquis ;
- la rupture épistémologique posée par les pratiques du stage et d'alternance et la place institutionnelle de la pédagogie associée.

Enfin, la **professionnalisation** est le concept transversal toujours présent au cœur des débats :

- le stage est défini comme une approche classique de la professionnalisation et de la complexité propre aux situations professionnelles ;
- un accent particulier a été mis sur l'importance de l'explicitation des représentations qui se construisent à travers la formation conduisant à l'élaboration *in situ* de la signification par les acteurs ;
- la confrontation et l'intégration de situations interculturelles fut présentée comme un outil contribuant à la professionnalisation ;
- la formation continue est analysée comme une voie d'accès à la professionnalisation.

Les réflexions développées au cours de ces tables rondes étaient centrées sur plusieurs questions :

- Comment rendre les situations de formations significatives ?
- Quels sont les moyens appropriés pour optimiser l'apprentissage aussi bien en milieu scolaire qu'en entreprise ?
- Comment rendre l'étudiant actif et motivé ?
- Comment dépasser la confrontation des logiques des différents acteurs ?

Autonomie

Tout d'abord il convient de définir les processus de formation à l'autonomie. L'autonomie ne s'apprend pas : elle se vit. En aidant à une prise de conscience par l'apprenant de lui-même, ce qu'il est, sa fonction, ce qu'il a envie de faire, la formation permet d'élaborer les conditions d'émergence de l'autonomie. L'accession à l'autonomie nécessite en effet une appropriation, un processus de transformation de la personne.

La formation à l'autonomie se distingue de la formation à un travail spécifique en ce qu'elle amène à développer des ressources naturelles par rapport à un monde mouvant. L'autonomie est un processus construit qui engendre du nouveau. Le rapport au « savoir » est alors reconsidéré : on a affaire à un savoir co-construit.

En second lieu, on discerne le produit issu de cette formation à l'autonomie. Une telle formation est toujours contextualisée, car l'autonomie renvoie aux prises de décision et de risque. L'entreprise attend de l'ingénieur une autonomie nouvelle : issue d'une formation multidisciplinaire et intégrant des compétences relationnelles. Pour pallier le caractère « biodégradable » des compétences techniques, l'entreprise doit mener une action de formation continue. Elle s'appuie sur les quatre « vies » menées simultanément par l'individu : professionnelle, affective, sociale et personnelle. Ce sont des champs d'autonomie possibles, interactifs.

157

In fine à la question : « comment former à l'autonomie ? » il a été répondu par une autre question, celle du transfert des savoirs et savoir-faire acquis en formation. Il ne peut y avoir prise d'autonomie sans reconstruction et donc transformation personnelle, ce qui renvoie à la prise en compte de la durée.

Culture et Interculturalité

La question de l'interculturalité et des rapports entre cultures s'est déclinée entre cultures nationales, cultures professionnelles ou de projet, disciplines, notamment entre savoirs scientifiques et professionnels, l'université, avec sa culture de concepts et le monde professionnel et sa culture d'expérience.

Cette problématique de la professionnalisation des cadres a été abordée avec ses spécificités du point de vue des formations, nommées professionnelles, pré-professionnalisantes ou encore professionnalisantes, comme du point de vue de l'entreprise.

Les questions suivantes furent soulevées durant ces deux journées :

En ce qui concerne l'université :

Quelle est la place de la professionnalisation selon les différentes conceptions de l'université ?

Quels partenariats se profilent entre le monde universitaire et le monde professionnel ?

Quel est le statut du sujet en formation ?

Quel accompagnement des stagiaires peut-on mettre en œuvre pour une analyse formative de leur pratique ?

En ce qui concerne les écoles d'ingénieurs ou de formation technologique :

Sur quels fondements appuyer un enseignement technologique pré-professionnalisant ?

Quels nouveaux dispositifs de formation peut-on concevoir pour une meilleure adaptation au monde du travail ?

Quelles sont les évolutions des représentations des étudiants de leur futur métier ?

Quelles stratégies d'élèves observe-t-on ?

Et en ce qui concerne l'entreprise :

Dans un contexte professionnel de plus en plus complexe avec souvent une dynamique de projet et une dimension internationale,

Quelle est l'évolution des besoins des cadres et de l'entreprise ?

Quelles formations internes permettent une meilleure intégration dans une culture d'entreprise ?

Nous avons été amenés à interroger le concept de compétence, en envisageant l'évolution de ses modèles. La compétence n'existant pas en soi, mais dans l'action, se pose alors le problème du transfert et de la généralisation des acquis de formation dans la pratique professionnelle. Le professionnel, aujourd'hui praticien réflexif, est engagé dans un nouveau type de rapport au savoir qui modifie la place du pouvoir dans la relation enseignant/enseigné.

Devant le constat de la complexification de l'activité professionnelle des cadres, on choisira peut-être plus justement l'emploi du terme « profession » que de « métier ». Face à la part du projet dans l'action professionnelle, il apparaît nécessaire d'intégrer une logique de projet dans les formations professionnalisantes. Ce travail peut être, ou devrait être, soutenu par un fonctionnement en réseaux. Ainsi les formations professionnelles pourraient être revisitées au regard de l'interactivité. Nous enten-

donc par réseau aussi bien le travail en équipe qu'Internet... Allant vers toujours plus de communication dans le travail, on fait appel à des compétences transversales ; le savoir est alors déplacé vers des dimensions humaines.

L'importance de la langue fut également soulignée, notamment avec l'usage accru de l'anglais. Dans une perspective multiculturelle et professionnelle, la formation devrait l'aborder comme une langue de spécialité, une langue professionnelle et une langue de communication. Nous devons pourtant garder à l'esprit que les socles implicites de communication utilisés dans les échanges professionnels produisent une illusion de consensus. Ces propos ont pu être repris au sujet de ce colloque en soulignant l'utilisation de « mots-valises » ou de « proto-concepts ». Nous retiendrons donc la nécessité, en tous lieux, de travailler sur le langage.

Deux tendances se sont donc dégagées dans les conceptions de la formation :

- une formation à double culture, articulant monde universitaire et entreprise,
- ou la fondation par un sujet acteur, d'une troisième culture qui lui serait propre ; université et entreprise gardant leurs spécificités.

Pour conclure

Le souhait de continuer à renforcer les interconnexions dans des partenariats multiples ayant été maintes fois exprimé, deux types de structure vont être mises en place autour des objectifs suivants :

- réunir des communautés : chercheurs, industriels, pédagogues, étudiants ;
- créer des savoirs professionnels ;
- réinvestir dans la pédagogie pour une meilleure formation des ingénieurs.

Cela va se faire, d'une part, par la création d'une page Web à l'adresse <http://www.insa-tlse.fr/~colloques/professionalisation/index2.html> ou en envoyant un message directement à Bernard.Fraisse@insa-tlse.fr

D'autre part, chaque deux mois, des symposiums d'une quinzaine de personnes issues des différentes communautés sur des thèmes liés à la professionnalisation, seront organisés. Chaque symposium sera restitué sur cette page Web.

Bernard FRAYSSE
MDC - INSA, équipe REPERE du CREFI, UTM

Synthèses réalisées par Angeline Aubert, allocataire-monitrice, équipe ÉVASION du CREFI, UTM. Jérôme Launay, allocataire-moniteur, INSA de Toulouse/LAAS-CNRS. H. Marie, allocataire - équipe REPERE du CREFI, UTM. Nicole Ramirez, doctorante, équipe REPERE du CREFI, UTM. Carole Tapie, doctorante, équipe REPERE du CREFI, UTM. S. Zaouani-Denoux, doctorante - équipe REPERE du CREFI, UTM.

LA FORMATION PÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS DU SUPÉRIEUR

Colloque thématique du Congrès ADMES-AIPU, Paris 2000

Dans le cadre du congrès organisé, du 10 au 13 avril 2000 à l'Université de Nanterre, par l'Association pour le développement des méthodes de formation dans l'enseignement supérieur (ADMES) et par l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), un colloque thématique traitait de la formation pédagogique des enseignants du supérieur.

Une réflexion en plein essor

Depuis quelques années, la problématique de la formation des enseignants du supérieur prend une place sans cesse croissante dans les congrès consacrés à la pédagogie universitaire. Ce colloque s'inscrivait d'ailleurs dans le prolongement direct d'un minicolloque consacré, en mai 1999, à Montréal (colloque de l'AIPU) à cette même problématique. À cette occasion, les travaux avaient porté, d'une part, sur les compétences pédagogiques devant prioritairement faire l'objet d'une formation pour les enseignants universitaires (1) et, d'autre part, sur les stratégies de formation à privilégier dans cette option (2) (rapport complet de ce mini-colloque disponible à l'adresse web suivante : <http://www.ipm.ucl.ac.be/AIPU/introAIPU.html>).

Toutefois, si une série de principes clés avaient pu être mis en évidence à cette occasion, l'ensemble des experts présents avait relevé l'importance du contexte institutionnel dans le choix et la mise en œuvre des stratégies de formation destinées aux enseignants du supérieur.

160

1 - En conclusion de leurs travaux, les intervenants avaient identifié cinq (macro-) compétences devant prioritairement faire l'objet d'une formation pédagogique : (1) construire une vision de l'apprentissage ; (2) planifier (création de dispositifs) ; (3) gérer l'acte d'enseignement (y sont incluses gérer les interactions entre les individus) ; (4) évaluer les apprentissages ; (5) analyser ses pratiques.

2 - Parmi les stratégies pédagogiques à mettre en œuvre, les principes suivants avaient été particulièrement mis en évidence : (1) le principe de l'*isomorphisme* entre les dispositifs de formation des enseignants et les dispositifs d'apprentissage que l'on souhaite voir appliquer dans nos institutions d'enseignement supérieur ; (2) le principe de la *contextualisation* : « contextualisation de la formation » (exemple : un enseignant donnant cours à 300 personnes ou un autre s'adressant à 30 personnes n'ont pas les mêmes besoins, mais aussi « contextualisation de l'enseignement » (raccrocher son enseignement aux acquis et à ce que vivent les étudiants) ; (3) le principe du « *juste assez... juste à temps* » : point ne faut trop de formation ou d'enseignement... et il faut que cela intervienne au bon moment quand les personnes sont prêtes ou en appétit et quand elles sont en mesure de mobiliser immédiatement (ou du moins assez vite) les acquis de la formation ou de l'enseignement ; (4) le principe de la *variété* : utiliser une variété d'approches et de techniques donnent une meilleure garantie que le savoir ou le savoir-faire sera compris, approprié et utilisé.

Un colloque pour présenter et analyser des pratiques de formation

Dès lors, pour poursuivre la réflexion, le colloque thématique du congrès de Nanterre avait pour objectif principal de s'intéresser plus directement aux moyens qui sont concrètement mis en œuvre dans les universités pour répondre aux besoins de formation pédagogique des professeurs de l'enseignement supérieur.

Les exposés et les échanges (14 communications réparties au sein de quatre tables rondes successives) ont donc visé à décrire et analyser les principales caractéristiques (insertion institutionnelle, objectifs, stratégies pédagogiques, ressources, contraintes, impact, etc.) des dispositifs de formation ou des pratiques pédagogiques que différents acteurs (formateurs, conseillers, chercheurs, enseignants eux-mêmes) développent et expérimentent pour assurer la formation pédagogique des enseignants du supérieur.

Les quatre tables rondes, qui ont recueilli un vif succès, ont débouché sur des échanges souvent animés, dont on peut mettre en exergue certains apports majeurs (texte complet des 14 communications disponible dans les actes du congrès : Congrès ADMES-AIPU, Dépt. Sciences de l'Éducation, Bât. C, Université Paris X Nanterre, 200 avenue de la République, 92001 Nanterre cedex.

Contextualiser les pratiques de formation des enseignants du supérieur

Les 14 intervenants issus de Belgique, de France, du Mexique, du Québec, de Roumanie et de Suisse ont proposé une vision plurielle de la formation des enseignants du supérieur, témoignant d'ancrages institutionnels, et même culturels, parfois très contrastés.

En Belgique comme en Suisse, les pratiques de formation s'inspirent assez directement des expériences menées au Québec et dans les pays anglo-saxons depuis une vingtaine d'années. Les institutions universitaires sont ainsi de plus en plus nombreuses à proposer des formations à leurs enseignants. Ces formations, formalisées à des degrés divers, peuvent même déboucher, dans un certain nombre de cas, sur une procédure de validation des acquis.

Ces formations peuvent prendre la forme d'enseignements en grands groupes, en groupes restreints (souvent sous la forme d'ateliers) ou de conseils individualisés (ou à des équipes). Dans le cas d'un accompagnement individualisé, l'évaluation formative des enseignements semble constituer un outil efficace pour améliorer les dispositifs de formation ou pour générer de réels échanges de pratiques. Les conseillers engagés dans ce type de démarche constatent, en tout cas, que les

résultats de l'évaluation d'un enseignement progressent d'année en année lorsque l'enseignant choisit de s'y engager avec confiance et quand il accepte de prendre appui sur un professionnel neutre et expérimenté. On observe, en outre, que les enseignants qui se sont volontairement engagés dans une démarche de questionnement sur leur enseignement sont nombreux ensuite à entreprendre de nouveaux projets : implantation de nouvelles méthodes, création de nouveaux supports, révision des modalités de l'évaluation des acquis, etc.

Les formations proposées portent sur des contenus très diversifiés, mais la place des technologies (au service de l'enseignement et de l'apprentissage) y paraît sans cesse croissante. Les formations axées sur la maîtrise technique des multimédias constituent souvent le point de départ d'un questionnement plus approfondi sur la manière d'optimiser son enseignement ou sur le développement de pédagogies plus actives.

Une part importante des formations (en groupes) s'adresse plus particulièrement aux « nouveaux » (voire aux « futurs », quand il s'agit d'assistants) enseignants et le plus souvent précède la nomination définitive (permanence), mais les expériences menées au Mexique ou en Roumanie, notamment, montrent l'importance d'une formation continuée en la matière. À cet égard, les formateurs québécois, engagés de longue date dans la formation pédagogique de leurs pairs, soulignent la nécessité, face à des professeurs plus expérimentés, de mettre en place des démarches qui ébranlent, doucement mais progressivement, les mécanismes de résistance au changement (humour, autocritique, valorisation des expériences antérieures, contextualisation, etc.).

162

En France, en l'absence d'intervenants issus des CIES, les expériences relatées témoignent de l'engagement personnel (souvent en dehors de tout soutien institutionnel) d'enseignants dans la mise en place de structures de co-formation centrées sur le partage de pratiques ou l'acquisition de compétences méthodologiques. Ce type d'initiatives souffre de l'absence de relais ou de reconnaissance dans l'institution d'appartenance, mais semble avoir un réel impact sur la motivation des enseignants qui y participent.

Former les enseignants, mais aussi soutenir et valoriser les innovations pédagogiques

La formation des enseignants du supérieur n'est d'ailleurs pas le seul moyen de promouvoir un enseignement de qualité. De plus en plus d'institutions soutiennent (par un appui financier ou méthodologique) les enseignants qui développent des innovations pédagogiques en lien avec leurs enseignements. Ces innovateurs pédagogiques, qui apprennent par l'action, font souvent preuve de créativité et témoignent d'une grande sensibilité aux étudiants. Par leur forte motivation et leur ancrage dis-

ciplinaire, ils constituent des repères significatifs (modèles, mentors) pour leurs pairs ou peuvent servir d'exemples dans les formations.

Centrer les stratégies de formation sur le développement de compétences et la réflexivité

Alors que la culture académique reste profondément orientée vers l'enseignement magistral, il est frappant de constater que la plupart des formations proposées insistent sur un changement de perspective avec une centration sur l'apprentissage et sur l'étudiant. Par souci de cohérence (principe d'isomorphisme), mais aussi pour répondre aux demandes concrètes des enseignants du terrain, les formations proposées sont ainsi principalement axées sur le développement de compétences (instrumentales ou méthodologiques) et la réflexivité.

L'analyse de plusieurs dispositifs de formation (belges, québécois ou suisses) montre que le développement de compétences nécessite du temps, mais aussi des stratégies pédagogiques particulières. En référence au paradigme « pratique-théorie-pratique », les dispositifs les plus innovants proposent en tout cas fort peu de cours magistraux, mais plutôt des activités visant tantôt l'acquisition de savoir-faire (planifier un cours, gérer un groupe, utiliser les multimédias, etc.) pour faire face à une variété de situations d'enseignement, tantôt l'adoption de démarches plus réflexives (port-folio, analyse de pratiques, communications pédagogiques, etc.) pour générer un travail de fond sur les pratiques pédagogiques.

Ancrer le processus de formation dans une logique de développement professionnel

163

Même si la dimension pédagogique est de plus en plus présente dans la carrière académique, les enseignants qui choisissent de s'engager résolument dans l'action ou la formation pédagogique constituent encore, à l'heure actuelle, une minorité (très active).

Il est important que cet engagement pédagogique soit perçu comme une part de l'identité professionnelle de l'enseignant du supérieur et, à ce titre, les formations, le conseil ou l'évaluation des enseignements doivent être considérés non comme une fin en soi, mais comme un moyen, parmi d'autres, de construction identitaire et de développement professionnel.

Cette dimension pédagogique ne peut toutefois constituer un levier professionnel qu'à la condition d'être valorisée par l'institution d'appartenance. C'est dans cette perspective qu'il faut comprendre les démarches mises en place par certaines institutions pour valider ou accréditer les démarches mises en œuvre par un enseignant pour améliorer la qualité de son enseignement.

Développer des compétences et des structures pour la formation des enseignants du supérieur

Les expériences relatées par les intervenants montrent combien il est essentiel que les acteurs engagés dans la formation des enseignants du supérieur aient un lien de proximité avec le terrain de l'enseignement et avec l'institution, pour répondre adéquatement à la demande, mais aussi pour inscrire la formation dans une relation de confiance réciproque. Il apparaît aussi combien il est nécessaire également de susciter une prise de distance réflexive qui n'est possible que par la confrontation à des modèles théoriques ou par la connaissance de pratiques alternatives. Répondre à ce double objectif nécessite des compétences multiples et donc la mise en place d'équipes de formateurs aux profils variés. À l'exception de quelques universités ayant choisi de mettre en place les structures nécessaires, les compétences et les ressources nécessaires pour la formation des enseignants du supérieur sont, dans le monde francophone actuel, encore très limitées. Il est donc indispensable de mieux connaître et de partager les ressources disponibles.

Partager les ressources des formateurs d'enseignants du supérieur

À cet effet, un minicolloque, organisé en parallèle des quatre tables rondes, a réuni une quarantaine d'intervenants de plus de dix pays différents (du Nord et du Sud), avec pour objectif de favoriser l'échange d'informations et de ressources en matière de formation et de conseil pour l'enseignement universitaire. Ce type d'initiative semble, en tout cas, répondre aux souhaits et aux besoins de nombreuses institutions universitaires. Pour concrétiser ce projet, un site web « SUPERFORM », cogéré par l'ensemble des institutions-partenaires, est actuellement en voie de réalisation à l'Institut de pédagogie universitaire et des multimédias de l'UCL (Belgique) et aura pour fonction de permettre le partage de ressources documentaires utiles pour la formation des professeurs de l'enseignement supérieur.

Philippe PARMENTIER
Conseiller en pédagogie universitaire (UCL)
Chef de projet pour ce colloque thématique

L'ÉDUCATION AU RISQUE : SANTÉ, SÉCURITÉ, ENVIRONNEMENT

Les XXII^{es} Journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques (JIES), plus connues comme « journées de Chamonix », se sont tenues du 20 au 24 mars 2000. Elles ont réuni plus de 200 personnes et une centaine de communications autour de « L'éducation au risque : santé, sécurité, environnement » (1).

Des éléments pour une problématique des journées ont été présentés au cours de la séance introductive. André Giordan (Université de Genève) esquisse un panorama des risques contemporains et des relations contrastées qu'ils entretiennent avec les connaissances et l'information scientifiques. Du risque vital pour une population à la mise en jeu de l'image du présentateur en passant par les menaces symboliques ou économiques, la diversité des enjeux est déclinée suivant les acceptions multiples du « risque » : le tabogisme et l'illusion d'une prévention réduite à la seule diffusion d'informations, les risques alimentaires dont la connaissance et la médiatisation attisent notre suspicion et notre exigence de visibilité et de « traçabilité », mais aussi ceux générés par de nouvelles pratiques pourtant inspirées par le respect de l'environnement (comme la récupération de l'aluminium) ou la préservation de la santé (comme la sur-utilisation des antibiotiques). Poussant le paradoxe, il suggère que la généralisation du principe de précaution pourrait constituer un risque important, aggravé par la propension dogmatique des experts scientifiques. Il propose enfin comme alternative à la gestion démocratique délégative des risques un modèle participatif dans lequel la décision revient aux citoyens éclairés... par une éducation scientifique renouvelée. Michel Juffé propose ensuite une classification des risques en trois catégories : ceux que l'on choisit de prendre pour soi, les risques que l'on fait courir aux autres et les risques inhérents à l'existence (liés à nos désirs, nos intentions). Il fait correspondre à chacune (ou à ses sous-catégories) une « éducation » portant plutôt sur la connaissance des enjeux, ou sur l'autonomie des personnes et des groupes, sur l'exercice de la « vigilance citoyenne », sur des connaissances scientifiques et techniques ou sur l'acceptation des limites de la condition humaine.

165

Sur l'ensemble des JIES, une grande variété de risques est effectivement couverte au fil des présentations en séances plénières, parallèles et dans les ateliers, dans les trois domaines annoncés : la santé (maladies infectieuses, sida), la sécurité (rayonnements, circulation, risques chimiques, alimentaires) et l'environnement (risques majeurs, eaux usées, pollutions). La variété des contextes géographiques et institutionnels, des disciplines et des méthodologies, n'est pas moins grande : études des

1 - On peut commander les actes des XXII^e JIES et demander l'annonce des prochaines journées au GHDSO, Bâtiment 407, Université Paris Sud, F-91405, Orsay cedex. Tél. : 01 69 15 78 25. Fax : 01 69 15 43 98. Mail : daniel.raichvarg@ghdso.u-psud.fr

représentations de riverains de Tchernobyl et de La Hague, rénovation de la formation à la conduite des motos, prévention des risques dans la formation de lycéens à la traite des vaches laitières, objectivation des risques dans les informations relatives aux sports d'hiver, présentation d'un programme européen de formation aux sciences du risque...

Dans une analyse des titres des communications publiées dans *Slalom*, le petit journal des journées, Noël Barbichon (CNRS Gif-sur-Yvette) relève « 39 interventions abordant leur sujet sous un angle concret, pratique (par exemple, la présentation d'une expérience pédagogique) et 50 interventions caractérisées par une approche théorique, un approfondissement conceptuel ». Il y trouve notamment « un équilibre entre le nombre d'interventions traitant de l'éducation (44) et celles traitant des situations à risque (43) ». Sur les premières, « seules 11 interventions relèvent du domaine santé et maladie ».

Chargé de tirer les conclusions des travaux, qu'il intitule prudemment « propos d'étape », Jean-Louis Martinand, après avoir résumé les nombreux apparts relatifs aux *risques*, revient sur le thème principal : *l'éducation aux risques*. Il écarte la classique « entrée par la question des connaissances [...] précisément parce qu'il faut développer des habitudes d'action en situation de connaissance incertaine et partielle, de consensus incomplet, de liberté limitée [...] Cette action éducative inclut critique et réflexion sur les valeurs et les savoirs, y compris ceux qui sont l'objet des enseignements par disciplines scolaires, et ceux qui sont diffusés par les médias [...] Sur cette base, il impartit alors de « revisiter » les savoirs ». On avait cru constater que parmi les communications programmées lors des séances plénières, celles traitant de l'éducation et de la formation étaient minoritaires, et encore plus celles portant sur les enseignements scolaires disciplinaires. On peut donc se réjouir de ce rappel un peu tardif à la visée éducative en conclusion des journées. La lecture des communications montre en effet que la thématique éducative, dans plusieurs cas, ne figure guère plus que dans le titre, un déséquilibre s'installant de fait au profit de l'analyse des pratiques sociales. Quelle suite sera donnée à ces conclusions qui, par exemple, pourrait susciter une participation accrue des formateurs d'IUFM et, plus largement, de la communauté de l'éducation, en conférant une plus grande légitimité à leurs intérêts, à leurs contributions pratiques et théoriques ?

Dans le même ordre d'idées, on s'étonnera de l'étonnement longuement développé par N. Barbichon (dans l'analyse déjà évoquée) devant « l'absence de proposition de la part des professeurs d'éducation physique ». D'abord parce que dans l'approche éducative des risques évoquée par J.-L. Martinand, il y a place pour bien d'autres disciplines encore moins représentées que l'EPS à Chamonix : le français, l'histoire-géographie, l'ECJS (éducation civique, juridique et sociale), la philosophie... S'est-on également préoccupé de l'absence de médecins ou d'infirmières de l'Éducation nationale (en supposant qu'on les ait invitées) ? À l'heure où le principal

syndicat d'enseignants d'EPS fait campagne sur le slogan « Risque zéro = pas d'EPS », confirmant un investissement de toujours de la profession pour une éducation au risque physique, l'absence de ces enseignants aux journées semble plus interroger les organisateurs que ceux qui, comme d'autres enseignants et éducateurs, se voient de plus en plus contester (par des parents d'élèves, des ministres, des juges) le droit d'engager leurs élèves dans des enseignements « à risques ».

Enfin, on peut s'associer au regret exprimé par Martinand, qu'on n'ait pas assez discuté des « conflits de pouvoir » et autres « enjeux chauds » associés aux risques (et peut-être encore plus à l'éducation aux risques), qui travaillent peut-être l'organisation même des journées. Les JIES sont un lieu exceptionnel d'échanges entre des acteurs issus de la production, de l'enseignement, de la recherche, de l'innovation, de la décision, de l'administration..., dont la richesse tient pour beaucoup au refus de certains des formalismes qui stérilisent trop de manifestations universitairement correctes. Quelle marge les journées peuvent-elles continuer à se donner ?

Une réponse sera peut-être donnée lors des XXIII^e journées de Chamonix qui se dérouleront du 19 au 23 mars 2001 sur le thème « Expériences de la nature et de la technique » (cf. note 1)

Daniel MOTTA
INRP (dépt « Didactiques des Disciplines »)

PROCHAÎNE RENCONTRE

167

LES INTERACTIONS ENTRE FORMATION ET ÉVALUATION

ACTEURS, OUTILS, POLITIQUES ET PROJETS

14^e colloque international de l'ADMEE-EUROPE organisé par le département des Sciences de l'éducation de l'Université de Provence les 11, 12, 13 janvier 2001 à Aix-en-Provence.

Pour tous renseignements: Colloque ADMEE-Université de Provence, 1 avenue de Verdun, 13410 Lambesc. Tél.: 33 (0) 4 42 57 17 17. Fax: 33 (0) 4 42 57 17 07.

Email: educaix@romarin.univ-aix.fr

Internet: <http://www.educaix.com>

PROPOSITION DE CONTRIBUTION

EXPÉRIENCES DE LA NATURE ET DE LA TECHNIQUE

Les XXIII^e journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques et industrielles organisées par le LIREST (Université Paris-Sud et l'ENS Cachan) et le LDES (Université de Genève) auront lieu du lundi 19 au vendredi 23 mars 2001 au Centre Jean Franco à Chamonix.

Vous pouvez proposer un atelier, un affichage pour l'exposition, un film. Ces propositions sont à envoyer avant le 31 décembre 2000 à :

Daniel Raichvarg, GHDSO-LIREST, bât. 407, Université Paris-Sud, F-91405, Orsay cedex.

Pour tous renseignements : Tél. : 01 69 15 78 25. Fax : 01 69 15 43 98

E-mail : daniel.raichvarg@ghdso.u-psud.fr

APPEL À COMMUNICATION

ACTUALITÉ DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION ET FORMATION

Le IV^e congrès international de l'AECSE organisé par l'Université Charles-de-Gaulle - Lille 3 aura lieu les 5, 6, 7 et 8 septembre 2001 à Lille.

Propositions de communication, propositions de symposium et inscriptions, uniquement sur le site web : <http://AECSE2001.univ-lille1.fr>

Date limite de dépôt des communications, le 8 janvier 2001.

Comité d'organisation : UFR Sciences de l'éducation, BP 149, 59653 Villeneuve d'Ascq cedex. E-mail : aecse@univ-lille 3.fr

Dans chaque numéro vous trouverez une série d'articles consacrés à un grand thème, les rubriques "Entretien", "Autour des mots", "Actualités", des informations et des notes critiques.

AU SOMMAIRE DES NUMÉROS DISPONIBLES

- N° 9** - 1991. *Le journal de classe*. Entretien avec Jean Cardinet.
Autour des mots : le journal de formation et de recherche.
- N° 10** - 1991. *Tendances nouvelles de la formation des enseignants* :
Autour des mots : la formation des enseignants.
- N° 11** - 1992. *Théorie et pratique*. Entretien avec Gérard Malglaive.
Autour des mots : théorie et pratique.
- N° 12** - 1992. *Le mémoire professionnel*. Entretien avec Henri Desroches.
Autour des mots : le mémoire professionnel.
- N° 13** - 1993. *Quelle formation en commun pour les enseignants ?* Entretien avec V. Isambert-Jamati.
Autour des mots : instituteur, professeur, IUFM, formation continue.
- N° 14** - 1993. *La direction d'établissement scolaire*.
Entretien avec André Husenet. Autour du mot : chef.
- N° 15** - 1994. *Quelle formation pédagogique pour les enseignants du supérieur ?*
Entretien avec Pierre Léna. Autour des mots : enseignement supérieur et université.
- N° 16** - 1994. *Les professions de l'éducation Recherches et pratiques en formation*.
Entretien avec René Tijou. Autour des mots : Ingénierie.
- N° 17** - 1994. *Recherche et développement professionnel*.
Point de vue : Jean-Morie Van der Maren et Jean Guy Blais.
Autour des mots : recherche et développement professionnel.
- N° 18** - 1995. *Les enseignants et l'Europe*.
Entretien avec Antonio Ruberti. Autour des mots : Les enseignants et l'Europe.
- N° 19** - 1995. *Recherches sur les institutions et pratiques de formation*.
Note de synthèse : Une revue des travaux sur la formation des formateurs 1970/1989.
Autour du mot : Professionnalité.
- N° 20** - 1995. *Images publiques des enseignants*. Entretien avec D. Monjardet et Cl. Herzlich.
Autour des mots : « Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant ».
- N° 21** - 1996. *Images des enseignants dans les médias*.
Entretien avec Marguerite Gentzbittel. Note de synthèse : retour sur le micro-enseignement.
- N° 22** - 1996. *La fonction tutorale dans les organisations éducatives et les entreprises*.
Entretien avec Harry Judge.
- N° 23** - 1996. *Pratiques de formation initiale et continue des enseignants*.
Entretien avec Francine Dugast-Portès. Autour du mot : Institution.
- N° 24** - 1997. *Conscience éthique et pratiques professionnelles*.
Entretien avec Jean-Pierre Rosenczweig. Autour des mots : Éthique ou morale ?
- N° 25** - 1997. *L'identité enseignante : entre formation et activité professionnelle*.
Entretien avec Mireille Cifali. Autour des mots : Didactique, discipline scolaire, pédagogie.
- N° 26** - 1997. *Les nouvelles technologies : permanence ou changement*.
Entretien avec Manique Linard. Autour des mots : Des technologies "nouvelles" en éducation.
- N° 27** - 1998. *Les savoirs de la pratique : un enjeu pour la recherche et la formation*.
Entretien avec Arlette Forge. Autour du mot : Pratique.
- N° 28** - 1998. *Éducation à la santé : rôle et formation des personnels d'éducation*.
Entretien avec J.-P. Deschamps, B. Pissarra, L. Gaudreau. Autour des mots : Éducation sanitaire, promotion, prévention, éducation à la santé.
- N° 29** - 1998. *Les sciences humaines et sociales dans la formation des ingénieurs*.
Table ronde organisée par M.-L. Chaix et O. Bardel-Denanain. Autour du mot : Ingénieur.
- N° 30** - 1999. *La gestion des compétences dans l'Éducation nationale*. Questions/Réponses : La parole aux syndicats. Autour des mots : Gestion et compétences.
- N° 31** - 1999. *Innovation et formation des enseignants*. Entretien avec Michel Callon. Autour des mots : l'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens.
- N° 32** - 1999. *Formation continue des enseignants : les MAFPEN et après...*
Regards croisés sur les MAFPEN de Jean Guglielmi.
- N° 33** - 2000. *Mobilité internationale et formation : dimensions culturelles et enjeux professionnels*.
Entretien avec J.-P. Laheurte. Autour des mots : Management interculturel, l'éducation cosmopolite en Allemagne, mondialisation et éducation.

ÉDITORIAL

ARTICLES

1. L'INNOVATION COMME MISE EN RÉSEAU

Jean FLEURY, Gérard GUINGAND, Robert LHOMME –

Réseau et innovation : une perception dynamique du processus de la diffusion des innovations dans les établissements scolaires

Françoise CROS – *La mise en réseau européen des innovations : un exemple, l'Observatoire européen des innovations en éducation et en formation*

2. INNOVATION ET IMAGINAIRE

Anne-Marie CHARTIER – *Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique : le cas de l'enseignement de la lecture*

Jean-Guy CAUMEIL – *De l'usage social de la notion d'innovation à une approche compréhensive de l'action*

3. ANALYSES ET POINTS DE VUE D'ACTEURS

Jacky BEILLEROT – *Innovation et illusion ?*

L'innovation, emblème des Biennales de l'éducation et de la formation

Jean-Pierre Picard – *Les mouvements pédagogiques et les réseaux : un point de vue des points de vue*

ENTRETIEN avec Monica GATHER THURLER par

Françoise CROS – *Le réseau comme outil d'apprentissage organisationnel : l'expérience de la rénovation de l'enseignement primaire au Canton de Genève*

*
* *

Ludovic MORGE – *Former les enseignants à interagir avec les élèves en classe de sciences*

André ZETTLER – *Apprendre à enseigner par une formation en alternance : le cas des étudiants-éducateurs sportifs en voile*

Innovation et réseaux sociaux

INRP

INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Service de publications

29, rue d'Ulm • 75230 PARIS Cedex 05

Tél. 01 46 34 91 56

www.inrp.fr



9 782734 206866

ISBN 2-7342-0686-2 • ISSN : 0988-1824