

RECHERCHE *et* FORMATION

pour les professions de l'éducation

Innovation et formation des enseignants

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° 32 - **LES MAFPEN**
- N° 33 - **MOBILITÉ INTERNATIONALE ET FORMATION**
- N° 34 - **INNOVATION ET MISE EN RÉSEAUX**

Vous pouvez proposer des articles dans *Recherche et Formation*. Ceux-ci ne pourront dépasser 10 pages (35000 signes). Veuillez joindre 3 exemplaires, une disquette et un résumé de 10 lignes 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

2

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

Composition PAO : N. PELLIEUX - 01 60 23 61 23

COUVERTURE ET MAQUETTE : AGENCE "7ICI" - 01 69 47 17 77

Impression : CORLET NUMÉRIQUE, CONDÉ-SUR-NOIREAU - N° D'IMPRIMEUR : 8928

© INRP, 1999

ISSN : 0988-1824

ISBN : 2-7342-0650-1

SOMMAIRE N° 31

INNOVATION ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

(Françoise Cros, rédacteur en chef invité)

ÉDITORIAL	5
1. LES ENSEIGNANTS FACE À L'INNOVATION	
Christophe MARSOLLIER : Innovation pédagogique et identité professionnelle : le concept de « rapport à l'innovation »	11
Marguerite ALTET : Un dispositif de formation initiale des enseignants, innovant et théorisé : le Groupe de Référence de l'IUFM des Pays-de-la-Loire	31
2. FORMER ET AIDER DES ENSEIGNANTS À L'INNOVATION	
Guy AVANZINI : Innovation et formation	53
Gilbert PESCATORI : L'opération Pygmalion dans l'enseignement agricole : des réseaux pour faciliter l'innovation des enseignants	63
3. L'INNOVATION, UN PROCESSUS DE FORMATION ET DE TRANSFORMATION	
Anne-Marie BERIOT : Des ruptures qui donnent sens au métier d'enseignant	77
Roselyne OROFIAMMA : Nouer une parole singulière à l'expérience inédite de l'innovation	91
Mokhtar KADDOURI : Innovation et dynamiques identitaires	101
ENTRETIEN de Michel CALLON par Robert LHOMME et Jean FLEURY : Pour une sociologie de la traduction en innovation	113
AUTOUR DES MOTS : L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens de Françoise CROS	127

*
* *

Richard ÉTIENNE : L'établissement formateur : quelle contribution du « terrain » à la formation générale des professionnels de l'enseignement secondaire?	137
Michel SOLONEL et Nicole TUTIAUX-GUILLON : Europe et enseignement : quelques questions autour des valeurs	153

LECTURES

1. NOTES CRITIQUES	163
BALUTEAU F. – Les savoirs au collège (<i>Françoise Hatchuel</i>)	
JACQUET-FRANCILLON F. – Instituteurs avant la République (<i>Claude Lelièvre</i>)	
HOSTMARK TARROU A.-L. – Inégalités des cultures professionnelles, techniques et humanistes des enseignants (<i>Annette Gonnin-Bolo</i>)	
2. COMPTES RENDUS	170
KOHN R. C. – Les enjeux de l'observation (<i>Pierre-Marie Mesnier</i>)	
MOSCONI N. – Égalité des sexes en éducation et formation (<i>Martine Kherroubi</i>)	
TARDIF M., GAUTHIER C. – Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec ? (<i>Raymond Bourdoncle</i>)	
3. NOUS AVONS REÇU	174

ACTUALITÉS

1. RENCONTRES ET COLLOQUES	177
3 ^e congrès international de la recherche en éducation et formation de l'AECSE (<i>Annette Gonnin-Bolo</i>)	
2. PROCHAINES RENCONTRES	179
– Professionnalisation des futurs cadres de l'entreprise du 15 au 16 mars 2000	
– 5 ^e Biennale de l'éducation et de la formation du 10 au 15 avril 2000	
– Le congrès ADMES-AIPU du 10 au 15 avril 2000	
– Le congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE) du 26 au 30 juin 2000	

ÉDITORIAL

L'innovation occupe, à l'heure actuelle, l'espace des conversations enseignantes, tout aussi bien pour la rejeter que pour l'aduler. En effet, depuis que l'innovation est apparue dans les textes officiels de l'Éducation nationale, vers 1960, l'usage du mot et les injonctions officielles qui l'accompagnent à la fois banalisent et opacifient l'innovation.

L'innovation semble recouvrir une certaine conception de l'exercice professionnel des enseignants dont un des piliers serait la créativité. L'acte professionnel, le geste professionnel deviennent acte ou geste de création. Cela passe par une conception du sujet qui décide, en une sorte de jurisprudence quotidienne, de ce qu'il fera concrètement dans sa classe.

Comme toute action finalisée, l'innovation repose sur des valeurs, sur une éthique professionnelle dont la construction s'avère de plus en plus complexe. En effet, la politique de décentralisation assouplit le cadrage institutionnel et entraîne les enseignants à inventer localement les réponses quotidiennes. C'est à l'enseignant de trouver des solutions aux problèmes rencontrés dans sa pratique. Face au silence de l'Institution, des enseignants répondent par l'innovation. L'absence consensuelle de valeurs conduit chacun à trouver ses propres valeurs et à les assumer. Il nous semble qu'il n'y a jamais eu autant de disparité dans le système éducatif, et qu'aucun collègue ne ressemble à un autre en dépit des similitudes architecturales. Nous sommes face à un système scolaire diversifié et dans lequel les innovations forment une réponse.

L'innovation se trouve ainsi au cœur des enjeux de l'épistémologie professionnelle des enseignants, au cœur des enjeux politiques de gouvernement du système éducatif par l'innovation et au cœur de l'identité de l'enseignant exerçant une profession libérale dans le choix des solutions ou réponses qu'il peut apporter aux situations professionnelles.

De plus, le mouvement accélérant donné à nos sociétés ne peut que conduire à étudier ce que recouvre une telle soif de nouveauté et de changement : peut-on appliquer à l'école et, plus particulièrement aux enseignants, la même démarche que celle qu'on fait subir aux instances de production et d'économie, à la manière de ce que Schumpeter appelait la « destruction créatrice » qui fait qu'une innovation en pousse une autre dans un élan de plus en plus rapide face à un monde lui-même obsolète avant parfois même avoir pu s'exprimer ? Peut-on envisager au sein de l'école une mentalité liée à ce qu'on appelle, dans les entreprises, les « flux tendus » et qui s'applique aussi bien aux objets fabriqués qu'aux individus et à la gestion des savoirs ? Enseigner n'est-ce pas résister à cela avec lucidité et, surtout, voir les limites et les atouts de tels emprunts de l'innovation dans les domaines économiques et sociotechniques ? Peut-on aussi facilement passer d'un champ à un autre et, plus particulièrement en ce qui concerne ce numéro, à la formation des enseignants ?

En ce moment, il semble que le pilotage du système éducatif se fasse par l'innovation et que ce soit la seule issue qualifiée de démocratique d'évolution de l'enseignement. Cette forme de pilotage a un double avantage pour les décideurs : elle tient compte du « terrain » et de ses sensibilités, et elle agit de manière douce dans une configuration consultative donnant une forme au management participatif et à une conduite démocratique. Les sociétés occidentales s'inscrivent dans une « culture » d'innovation où les initiatives individuelles et collectives sont la richesse du développement économique : il ne s'agit plus de reproduire mais d'inventer modestement des solutions plus efficaces et moins onéreuses. Les écoles de la qualité ou les écoles efficaces relèvent de ce paradigme. Les établissements se révèlent ainsi des organisations apprenantes dans lesquelles les sujets, de toutes catégories, se mettent en marche pour non seulement s'adapter aux situations sans cesse nouvelles mais pour anticiper et maîtriser les événements à venir. Cette posture mentale doublée d'un désir d'infléchir les situations pédagogiques traverse la formation des enseignants.

6

Beaucoup sont d'accord pour dire que la formation initiale et continue des enseignants entre dans une période de complet bouleversement et qu'il est difficile d'anticiper, le monde étant dans des mouvances plus rapides les unes que les autres, avec l'effacement de la distance, la distorsion du temps et le côté éphémère des rapports humains et des rapports avec les savoirs. Des chercheurs appellent cela la professionnalisation des enseignants ; elle désigne l'inscription dans une profession non plus définie par des savoir-faire mais par des savoirs penser, savoir organiser sa pensée, savoir traduire les situations : nous nous trouvons là dans la sphère des métacompétences, de ces compétences qui s'appuient sur des transversalités cognitives, sociales et affectives. C'est apprendre à gérer des situations inédites, à les comprendre et à agir sur elles tout en agissant aussi sur soi.

L'innovation, fruit de ces transformations, est automatiquement en prise directe avec la formation des enseignants en ce qu'elle est une des réponses au métier nouveau que nous évoquions précédemment. L'exercice de la profession n'est pas acquis une fois pour toutes mais il est la mise en œuvre d'une « intelligence » des situations didactiques et sociales (ce que certains appellent des métacompétences), une capacité à conjuguer plusieurs paramètres de champs différents (social, psychologique, politique, éthique, cognitif, etc.) permettant de dépasser l'épreuve.

Le métier d'enseignant ne peut donc plus se contenter de former à une discipline. S'il ne peut faire l'économie de connaissances disciplinaires, cela ne peut suffire ; d'autres connaissances sont à l'œuvre et, suivant les milieux, sollicitées de manière différente. Ces connaissances portent sur :

- le développement au partenariat ;
- l'interdisciplinarité voire la transdisciplinarité ;
- le travail en équipe ;
- l'aide à l'acquisition de méthodes de travail et d'appréhension des savoirs pour les élèves ;
- les paramètres de la construction de situations démocratiques au sein d'une école ;
- la prise de risque : reconnaître que l'on ne sait pas mais que l'on a des compétences pour construire ou chercher ce savoir.

Ce n'est pas une liste exhaustive mais nous voyons bien que nous aurions avancé cette liste il y a encore une trentaine d'années, on aurait cru à une véritable révolution et à un abandon de la défense républicaine de l'école !

Ce premier numéro sur l'innovation porte sur ces enjeux qui se font plus forts actuellement avec l'articulation au sein d'une même institution de la formation initiale et de la formation continue des enseignants (disposition des MAFPEN et leur absorption par les IUFM).

Trois questions y seront plus précisément traitées : d'une part les rapports qu'enseignants et formateurs ont avec l'innovation, ensuite les liens entre la formation des enseignants et l'innovation, pour enfin, tenter de faire apparaître les effets formateurs chez tout enseignant engagé dans un processus d'innovation.

Ce numéro sera complété par un second qui s'attachera à montrer comment les innovations naissent, comment elles se multiplient et s'inscrivent dans des réseaux multiples. Il aura pour titre : « Innovation et mise en réseaux ». Il prolongera la réflexion déjà entamée dans ce numéro par l'entretien mené avec Michel Callon du Centre de Sociologie des Innovations. Son objectif sera de faire comprendre comment les innovations en éducation s'installent dans le tissu social et éducatif.

Le présent numéro thématique se divise donc en trois parties majeures :

- La première pose la question sur la manière dont les enseignants se comportent face à l'innovation, en termes de rejets ou d'enthousiasme. L'article de Christophe Marsollier fait état d'une étude auprès d'enseignants dans leur rapport à l'innovation. Cette dernière pose des questions de construction d'une trajectoire personnelle et des manières d'intégrer les nouveautés dans la pratique professionnelle. L'article de Marguerite Altet raconte une expérience de groupes de références dans l'IUFM des Pays-de-la-Loire. Les obstacles infléchissent les objectifs de départ, et l'implantation d'une innovation est complexe. Les résultats sont difficilement appréhendables. Cet article pose la question de jusqu'où aller lorsqu'on veut modifier un système et une pédagogie. Les études menées par des groupes de chercheurs appartenant à l'Université de Nantes clarifient les modalités de fonctionnement d'un tel dispositif et les implications des différents acteurs (chercheurs, formateurs et formés).

- La deuxième partie porte sur l'éventuelle antinomie entre innovation et formation. N'y a-t-il pas paradoxe à parler de formation (mise en forme) et innovation qui est surgissement, aléas, inattendus ? Guy Avanzini tente de dépasser la contradiction et de montrer à quelles conditions une formation serait compatible avec la mise en place d'innovations. Gilbert Pescatori témoigne d'un dispositif ministériel (celui de l'Agriculture appelé « L'opération Pygmalion ») qui facilite l'apparition d'innovations pédagogiques. Cette partie aborde deux orientations majeures : l'une partant sur les possibilités de former à l'innovation et de développer des compétences professionnelles d'innovateur ; en d'autres termes professionnaliser à l'innovation ! Aux États-Unis, des formations au management et à la créativité se multiplient ; elles s'appuient toutes sur des actions de développement de l'imaginaire et de la prise de risques.

Nous avons vu pénétrer en Europe cet esprit dans les formations assurées auprès des chefs d'entreprises et des responsables à l'occasion d'activités physiques de prise de risques comme celle du saut à l'élastique. L'autre orientation s'appuie sur l'accompagnement des innovateurs surgis du milieu professionnel et qui seraient les fers de lance d'une nouvelle politique d'éducation. C'est le cas de l'opération « Pygmalion », dispositif monté par le ministère de l'Agriculture auprès d'enseignants de lycées agricoles pour infléchir le système en valorisant les innovateurs et en érigeant en exemples (et non en modèles) les innovations menées dans les axes prioritaires du Ministère. Ce dispositif est formé de décideurs mais aussi de chercheurs dont le rôle est de clarifier les problématiques sous-jacentes à ces innovations et d'aider à l'explicitation du processus innovateur dans un souci de diffusion. La mise en réseaux des savoirs sur l'innovation, des productions et des innovateurs irriguera ainsi le tissu des enseignants de l'agriculture et, par supposition d'une osmose heureuse, entraînera les modifications souhaitées.

- La troisième partie montre que l'innovation peut être en elle-même un processus de formation et produire des compétences nouvelles. Anne-Marie Beriot analyse les écrits des personnes qui se déclarent innovatrices auprès d'un dispositif ministériel (ministère de l'Éducation) et ce que ces personnes disent avoir retiré de l'expérience

innovante en termes de transformation identitaire. Les innovateurs sont invités à écrire leur innovation pour la faire connaître à leurs collègues. Ces écrits transitent par le Ministère qui les publie après les avoir rendus lisibles à un lectorat large. Anne-Marie Beriot étudie ces productions écrites à travers le prisme des pratiques relatées. Au fond, un innovateur engagé dans une innovation, comment témoigne-t-il du bouleversement provoqué dans l'exercice même du métier? Incontestablement, les innovateurs portent un regard différent sur leur pratique, ne serait-ce que dans la manière d'appréhender les élèves (relation individualisée, expérimentation de nouvelles méthodes d'expression, fin de la position unique du détenteur de savoir), dans la fréquence plus grande du travail en équipe (partage des responsabilités, fin du cloisonnement disciplinaire, apposition de nouvelles compétences) dans l'approche de l'acte d'apprendre. Cet article illustre l'apparition d'un métier différent qui constitue une véritable rupture avec l'exercice précédent. Roselyne Orofiamma étudie les démarches de formalisation et d'écriture des actions innovantes dans le développement professionnel des enseignants. Mokhtar Kaddouri repère la transformation identitaire produite chez l'enseignant innovateur. L'Institution offre une image de l'identité de l'enseignant de façon officielle et comprise par la société dans son ensemble, et l'innovateur offre une identité en décalage par rapport à l'image officielle; il se trouve à gérer cette distorsion. Selon les décisions prises, l'innovateur assume une identité qui lui est propre en ce qu'elle est liée à la mise en œuvre de l'innovation. Cette nouvelle identité peut être très éloignée de celle offerte officiellement ou simplement en léger retrait (certains disent que ce sont des « innovateurs récupérés » par l'Institution!). De toute façon, quelle que soit la hardiesse de l'innovation, il s'agit bien d'une construction identitaire qui s'affirme et qui conjugue avec ce que le système a jusque-là offert. La tension est plus ou moins grande, elle peut aller de l'intégration à la rupture ou à la marginalité.

9

L'entretien mené avec Michel Callon du Centre de Sociologie des Innovations éclaire la manière dont on peut analyser et interpréter les « innovations en train de se faire », par l'éclairage de la sociologie de la traduction.

Enfin, Françoise Cros fait le point sur le sens donné au mot « innovation » par rapport à certains termes qui lui sont confondus et par rapport à ses composantes principales.

Ce premier numéro sur l'innovation traite des grands problèmes posés par la place prise par l'innovation en tant que composante incontestée de la formation et de l'exercice du métier de professeur. Les grandes questions soulevées sont : quel rapport les enseignants entretiennent avec l'innovation (rapport conflictuel ou de fascination selon les trajectoires et la façon dont s'est construite la personnalité professionnelle de l'enseignant); est-il raisonnable de parler de formation à l'innovation ou ne peut-on parler que de formation par l'innovation (comme on l'a dit pour la

recherche) ? Enfin, l'innovation s'inscrit sur le registre du remaniement identitaire des enseignants dont les conséquences sont actuellement encore peu visibles mais qui se révéleront dans les années à venir. Ce numéro ne fait donc que soulever les réels problèmes générés par les conditions sociales et économiques des pays occidentaux, voire plus largement, des pays qui se développent sur le plan de la mondialisation. Pourra-t-on parler dans quelque temps de la mondialisation de l'école dont un des vecteurs sera l'innovation ?...

Françoise CROS
Rédacteur en chef invité
INRP (mission « Innovation et Recherche »)

INNOVATION PÉDAGOGIQUE ET IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT

LE CONCEPT DE « RAPPORT À L'INNOVATION »

CHRISTOPHE MARSOLLIER*

Résumé

Face à l'innovation, les enseignants réagissent très différemment et pour des raisons qui ne sont pas toujours liées au sens ou à l'origine du changement. Les comportements parfois extrêmes que l'on peut observer à cet égard révèlent de véritables « attitudes » au sens psychosocial. Seulement, les entretiens d'explicitation portant sur les motifs d'ouverture ou de résistance à l'innovation montrent les limites opératoires de cette notion d'attitude et nous conduisent à souligner la dimension identitaire des relations de l'enseignant à l'innovation et à proposer plutôt celle de « rapport à l'innovation ». Nous montrons la fécondité d'un tel choix en évoquant les rapports constitutifs du rapport à l'innovation et cela, à l'appui des différents sens du concept d'innovation. Nous illustrons enfin l'opérationnalité de cette nouvelle notion en proposant d'explorer, selon une approche fonctionnaliste, ces différents rapports des enseignants à l'innovation.

11

Abstract

Teachers react in very different ways to innovation and for reasons which are not always connected to the meaning or the source of change. The sometimes extreme behaviours which can be observed in this respect reveal true "attitudes" psychosocially speaking. And yet, the clarifying interviews aiming at finding the reasons for accepting or opposing innovation show the limits of this notion of attitude and lead us to underline the importance of the personal relationship of the teacher towards innovation and to suggest instead the notion of "relationship to innovation". In this paper, we show the interest of such a choice by mentioning the basic elements of the relationship to

* - Christophe Marsollier, IUFM de La Réunion.

innovation according to the different meanings of the concept of innovation. Finally, we describe the working of this new nation by suggesting an exploration of these different attitudes of teachers to innovation with a functionalist approach.

Quelle que soit son origine, l'innovation suscite dans la communauté enseignante des réactions multiples voire opposées chez certains acteurs. Ses enjeux, de nature pédagogique, institutionnelle et sociale vont parfois jusqu'à impliquer les acteurs dans leur identité la plus profonde. En quoi ces relations à l'innovation sont-elles l'objet chez l'enseignant de véritables attitudes qui retentissent non seulement sur ses pratiques professionnelles et les apprentissages des élèves mais aussi sur l'évolution du système éducatif ?

Le terme *attitude* ne cache-t-il pas ici une réalité plus complexe que celle à laquelle fait référence la psychologie sociale ? Ne réduit-il pas le champ d'interprétation d'une composante très opaque et pourtant déterminante de la fonction enseignante ? L'innovation n'est-elle pas objet d'un véritable *rapport* de l'enseignant aux formes sous lesquelles elle se manifeste ?

Ces questions réclament que l'on s'interroge sur le sens et les limites de la notion d'« attitude à l'égard de l'innovation ». Nous développerons, en écho à la maturité prise par le concept d'innovation, l'intérêt d'élargir ce champ de recherche en s'appuyant sur la notion de « rapport à l'innovation ». Nous tenterons enfin de montrer la fécondité et l'opérationnalité de celle-ci en proposant pour cela une approche fonctionnaliste.

12

DE LA NOTION D'« ATTITUDE À L'ÉGARD DE L'INNOVATION » À CELLE DE « RAPPORT À L'INNOVATION »

Chacun sait que l'enseignant occupe une position centrale dans la genèse et la mise en œuvre de l'innovation et que, par ailleurs, eu égard à son statut de fonctionnaire, il se trouve de fait singulièrement protégé et, ainsi, relativement libre d'agir et de réagir comme il l'entend...

Il est d'une certaine façon maître dans sa classe. Ses fonctions, de la préparation didactique à la conduite pédagogique, font de lui un décideur et un acteur qui le plus souvent ne compte que sur lui-même, sur son expérience et ses savoir-faire pour orienter, réguler et ajuster les relations d'apprentissage qu'il orchestre. Il exerce cette responsabilité à travers les multiples choix qu'il doit opérer quotidiennement sur des variables du système dont il est l'architecte et le maître d'œuvre. Il sait qu'il ne peut raisonnablement modifier un grand nombre de modalités sur l'ensemble de celles-ci sans prendre le risque d'échouer dans sa mission et de déstabiliser ses relations aux

élèves. La conduite cohérente et « efficace » de l'enseignement-apprentissage revêt un caractère complexe et aléatoire, qui ne peut être réduit qu'avec l'acquisition de micro-routines et l'instauration plus ou moins tacite de coutumes. Or, la recherche d'une certaine professionnalité, aussi indéfinissable et aussi relative soit-elle, est une démarche naturelle majoritairement présente en filigrane des choix qu'opère tout enseignant. En cela, elle participe d'une recherche d'équilibre, de dosage, de mesure et réclame d'être rodée et affinée par des ajustements et des essais. Elle se construit donc avec le temps et l'expérience réfléchie.

C'est pourquoi, nous pourrions penser que l'innovation, qu'elle soit d'origine personnelle ou extérieure, constitue une prise de risque d'autant plus grande et génère des résistances d'autant plus fortes qu'elle est, d'une certaine façon, proportionnelle au nombre de variables concernées par le changement. Mais la simple observation des compartements des enseignants du premier degré face à la parution de textes annonciateurs d'importants changements pédagogiques, en comparaison de leur réaction face à un simple aménagement horaire, montre que la problématique des relations entre enseignants et innovation met en jeu des paramètres personnels qui échappent à une analyse économique et rationnelle des phénomènes d'adoption de l'innovation.

Prenons l'exemple de « la nouvelle politique pour l'école » (BO n° 9 du 1^{er} mars 1990) pourtant précédée par la « loi d'orientation du 10 juillet 1989 ». Elle n'a pas autant perturbé les enseignants du premier degré que l'annonce de « l'aménagement de la 27^e heure » (décret n° 91-41 du 14 janvier 1991). Ils voyaient initialement en la première une « réforme de plus » alors que les innovations qu'elle sous-entendait se sont révélées progressivement annonciatrices d'une nouvelle ère pédagogique, plus juste parce que plus égalitaire.

D'une part, la *nature et le sens de l'innovation* induisent naturellement des comportements multiples et variés selon les intérêts et les aspirations de chaque enseignant. Et ce constat est accentué par des phénomènes psychosociaux tels que l'influence minoritaire d'une personne dans une équipe ou bien celle plus majoritaire d'un syndicat particulièrement actif et dénonciateur sur le plan des innovations proposées par l'institution.

D'autre part, *l'origine de l'innovation* figure manifestement au rang des facteurs les plus discriminants puisque, comme chacun en convient, la culture professionnelle enseignante est marquée par le jeu des réformes successives et de leurs effets...

Mais l'innovation, dans sa réalité quotidienne, c'est aussi et surtout l'apport personnel que l'enseignant effectue sous forme d'ajustements, de transformations ou de bouleversements dans sa pratique et bien souvent, sans que personne d'autre que lui en assume la décision. Depuis l'apparition des projets d'établissement et des projets d'école, c'est de plus en plus aussi l'œuvre d'équipes, comme l'attestent dans les rectorats les chargés de mission auprès de la DESCO pour le développement des innovations pédagogiques. On comprend alors que les motivations des compartements

à l'égard des innovations soient non seulement affaire de *sens* mais aussi d'*origine* du changement.

Comme nous le précisons précédemment, la personne enseignante occupe la position centrale dans le processus d'innovation. Ses motivations, le sens qu'elle donne personnellement à son action déterminent son comportement d'ouverture, de neutralité ou de fermeture à l'innovation. Or, on observe parmi la communauté enseignante, comme dans toute autre corporation, des personnels qui développent, de manière répétée, des comportements identiques à l'égard de ce qui pour eux est professionnellement nouveau.

D'un côté, on reconnaît parmi ces enseignants, des sujets ouverts à l'innovation, qui n'hésitent pas, au prix de ruptures, d'expérimentations et d'incertitudes, à s'aventurer sur des chemins et dans des comportements individuels ou collectifs qui les distinguent de leurs pairs. Ici, c'est par exemple la création d'une instance de régulation des conflits inter-élèves ; là, il s'agit de l'adoption du nouveau mode d'évaluation formative mis au point par l'équipe du collège voisin. Les uns, nous les appelons des « pionniers », les autres des « innovants », les premiers étant caractérisés par la *dimension fondamentalement créatrice* de leurs conceptions et de leurs pratiques ; les seconds manifestant une *large ouverture aux idées nouvelles susceptibles d'imitation* et n'hésitant pas à adopter les pratiques innovantes qu'ils jugent intéressantes.

À l'opposé, on trouve des personnels réfractaires au changement qui globalement ne sont ni plus ni moins nombreux (1) et qui, de manière « active » ou « passive » (2), résistent ou simplement refusent toute innovation.

Entre ces deux extrêmes, se trouvent les personnels dont le comportement fluctue en fonction de leur motivation et notamment de leur représentation de l'enjeu de l'innovation considérée. Dans ce cas, leur ouverture à l'innovation n'est que ponctuelle et donc irrégulière. Leur attitude est labile et plus dépendante de leurs motivations extrinsèques.

1 - Les travaux de E.M. Rogers et F.F. Shoemaker sur la diffusion de l'innovation corroborent ceux de R.G. Havelock et T. Whiteside décrivant ce type de phénomène suivant une courbe en S dite « Courbe épidémiologique » qui montre l'existence aux extrémités de cette courbe d'un pourcentage moyen équivalent (environ 16 %) de « novateurs » et de « réfractaires au changement » : Rogers E.M., Shoemaker F.F., *Communication of innovations : a cross cultural approach*, NY Free Press, 1983. Havelock R.G., *Guide for innovation through the dissemination and utilization of knowledge*, Ann Arbor, Michigan, Univ. of Michigan, 1971. Whiteside T., *The sociology of educational innovation*, London Methuen, 1978, d'après Hassenforder J., *Revue Française de Pédagogie*, n° 47, 1979, pp. 93-97.

2 - Marsollier C., *Les Maîtres et l'innovation : ouverture et résistance*, Anthropos, 1998, pp. 94-95. Nous entendons par « résistance active » la résistance *argumentée et soutenue par une position idéologique ou pragmatique [...], elle peut prendre une forme collective (équipe, syndicat, corporation, etc.)*.

S'agissant au contraire des enseignants manifestant, de manière stable, des positions extrêmes à l'égard de l'innovation, leur comportement se trouve plus étroitement lié à leurs motivations intrinsèques (et donc moins à la nature des objets innovants). Dès lors, on peut supposer que chez ces acteurs, des composantes telles que leurs compétences, l'expérience de leurs premières innovations, l'estime d'eux même et plus largement les faits, les événements et les conditionnements qui dans leur histoire personnelle ont contribué à la construction de leur identité constituent des facteurs d'émergence d'attitudes stables et extrêmes. C'est pourquoi ces enseignants représentent pour la recherche d'attribution un public de choix à partir duquel il est possible d'explorer les fondements identitaires de comportements contrastés.

Partant de cette hypothèse, nous avons conduit durant six ans des travaux portant sur l'étude des raisons des attitudes des enseignants à l'égard de l'innovation (3). Il s'agissait d'une étude exploratoire, et nous avons trouvé beaucoup de fécondité dans la technique biographique des « récits de vie ». Notre analyse des représentations de 17 instituteurs volontaires était centrée sur la compréhension de leur attitude et des opinions qui la caractérisent ainsi que sur la mise à jour d'influences fortes. En interrogeant les représentations d'enseignants réputés pour leur comportement souvent extrême à l'égard de l'innovation, la convergence d'opinions, la redondance dans les conceptions et l'orientation (ouverture ou fermeture) nous ont confirmé l'existence de véritables attitudes au sens où l'entendent les psychologues sociaux ; c'est-à-dire l'attribut « d'une personne [...], avec des degrés de permanence très différents » (4), engagement, convergence, redondance et permanence étant les critères qui différencient l'attitude du simple comportement et qui par ailleurs sont le produit et l'expression d'opinions et de conceptions stables.

Ce sujet de recherche étant encore peu approfondi, il s'agissait de conduire en somme des travaux de nature exploratoire. Or, en nous appuyant sur cette notion d'attitude, eu égard à sa valeur opératoire, nous nous sommes naturellement trouvés limités par les paradigmes psychosociaux qui s'y rattachent. Dans le champ des

3 - Dans le cadre d'une recherche doctorale sous la direction de G. Avanzini, nous avons conduit, en 1994 et 1995, 17 entretiens semi-directifs de type « récit de vie » qui nous ont permis d'explorer suivant une approche psychosociale les fondements de l'attitude des instituteurs à l'égard de l'innovation. « L'attitude des enseignants du premier degré à l'égard de l'innovation... », Revue *Cahiers Binet-Simon*, 1997, n° 4, pp. 25-37.

4 - La définition du concept d'attitude et les travaux de mesure des psychologues sociaux à partir d'échelles d'attitudes sont déjà relativement anciens : R. Meili, *Les attitudes, symposium de psychologie scientifique de langue française*, PUF, 1961, p. 72. Voir aussi : P. Debatty, *La mesure des attitudes*, PUF, 1967. A. Victor, *Les échelles d'attitude*, Ed. universitaires, 1971. R. Thomas et D. Alaphilippe, *Les attitudes, Que sais-je ?* PUF, 1983.

Concernant plus spécifiquement les attitudes professionnelles et notamment l'implication dans la profession : C. Dubar, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, A. Colin, 1991. R. Sainsaulieu, *L'identité au travail*, Presses de la FNSP, 1977.

sciences de l'éducation, les prismes à travers lesquels peuvent être conduites les recherches sont multiples et chacun sait que chaque approche disciplinaire, qu'elle soit historique, pédagogique, sociologique, institutionnelle, psychologique, psychanalytique, psychosociologique ou, en l'occurrence, psychosociale, et de plus chaque méthodologie, fournira les données, voire les hypothèses, pour lesquelles elle est « faite »... Cependant tout objet de recherche présente, suivant les indicateurs qui se proposent à l'analyse, un faisceau d'entrées épistémologiques plus ou moins large qui invite le chercheur à adopter une approche plus qu'une autre, notamment en fonction de la capacité opératoire des concepts et des notions qui s'offrent à l'étude de la problématique posée.

Au fur et à mesure que nous cheminons sur cet axe de recherche, notre perception de l'intelligibilité des relations enseignant-innovation s'affine et par voie de conséquence, se complexifie. Il s'avère par exemple que des composantes telles que les motivations et les résistances de l'enseignant à apprendre, à s'impliquer dans une réflexion collective sont variables car elles évoluent non seulement en fonction de l'ancienneté dans la carrière (Huberman, 1989) mais aussi en fonction du contexte d'exercice professionnel constituant de précieux analyseurs de ses relations à l'innovation. De même, les relations de l'enseignant à l'innovation-objet peuvent être éclairées par l'analyse des rapports du sujet au savoir. Aussi, le champ épistémologique initial se mêle-t-il à ceux qui lui sont les plus proches : la psychosociologie, la psychologie, la psychanalyse et les microsociologies.

C'est pourquoi, désireux de hiérarchiser les influences et les priorités dans les motifs d'ouverture ou de résistance des enseignants à l'égard de l'innovation et d'approcher ces situations de prise de décision et d'évaluation concomitante, nous avons décidé de poursuivre notre recherche exploratoire en nous appuyant sur la technique des entretiens d'explicitation développée par P. Vermersch (5). Pour cela, nous nous sommes servis de la base de données fournie par les précédents récits de vie de quatre enseignants présentant des profils types : deux « pionniers » et deux « réfractaires ». Nous nous sommes replongés dans les différentes situations de relation à l'innovation (rencontre, recherche d'information, préparation, mise en œuvre, évaluation) en cherchant, à l'appui de la position de parole incarnée (6) des narrateurs,

5 - La technique de « l'entretien d'explicitation » est très répandue dans le champ des sciences de l'éducation. Sa diffusion fait référence aux travaux du GREX (Groupe de recherche sur l'explicitation et la prise de conscience) et du GECO (Association pour le développement du génie cognitif) au sein desquels s'est particulièrement investi P. Vermersch. Un site intéressant traitant de l'explicitation sur Internet : www.es-conseil.fr/GREX.

6 - Point de vue adopté par un narrateur, notamment lors d'un entretien d'explicitation, selon lequel, au moment où il parle, il développe une *relation vivante avec ce dont il parle*. Varela F., Thompson E., Rosch E., *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Seuil, 1993-1991.

à traquer *l'implicite et les dimensions procédurales et pré-réfléchies* de leurs rapports avec l'innovation-objet et l'innovation-processus.

C'est au cours de cette phase d'approfondissement que nous en sommes venus à mesurer combien le caractère statique du concept d'attitude limitait la désignation de notre objet d'étude, ne prenant pas assez en considération les dimensions dynamiques des relations de l'enseignant à l'innovation. Comme nous le développons ci-dessous, l'innovation recouvre en effet un large champ d'acceptions (produit, processus, nouveauté, changement, compétence, action, Cros, 1996) qui place non seulement l'enseignant dans une relation de sujet à objet mais aussi dans une relation réflexive (du sujet face à lui-même et notamment son expérience de ses premières innovations personnelles) et donc nécessairement évolutive où se posent à l'acteur des questions d'enjeu personnel, de capacité, d'estime de soi, d'implication et de motivation professionnelles, voire de construction de soi.

De sorte que face à ces questions identitaires, l'attitude et les conceptions, les représentations qu'on lui associe, ne représentent plus qu'un produit d'une entité plus vaste, le *rapport à l'innovation*.

Tout comme on s'appuie sur les notions de *rapport au temps*, de *rapport à l'espace*, de *rapport au savoir* pour évoquer les relations multifformes, floues, personnelles et labiles qu'entretient l'homme avec des objets sans véritables limites, il convient selon nous, devant le caractère transversal et polysémique de l'innovation, d'ouvrir notre champ de représentation et de conceptualisation en s'attachant à considérer les comportements, les positions, les postures, les relations d'un enseignant comme des manifestations et des produits de son « rapport » à l'innovation.

L'idée de « rapport à... » par sa souplesse, son large champ d'application et sa force évocatrice vient donc compléter la notion d'attitude devenue alors trop restrictive. Le niveau des opinions et des représentations sur lequel reposait la possibilité d'éclairer la recherche sur la nature de l'attitude, se voit enrichi d'un niveau plus opératoire, celui du « rapport à... ».

Dès lors, il s'agit pour nous de reconsidérer notre approche des relations de l'enseignant à l'innovation, en nous appuyant sur le sens de la notion « rapport à... » et, pour en justifier la fécondité, d'aborder sa force d'interprétation et de conceptualisation, avant de traiter plus loin de son opérationalité. Pour cela, une démarche naturelle consiste à ouvrir et déplier la notion en question en entrant dans les différents types de relations à l'innovation suivant lesquels elle se décline.

LES RELATIONS CONSTITUTIVES DU RAPPORT À L'INNOVATION

Comme le précise très justement J. Beillerot traitant du « rapport au savoir », la question de la fécondité d'une notion ou d'un concept est centrale puisqu'elle éprouve ses capacités à « produire des connaissances "objectives" nouvelles [...] à interroger une réalité humaine pour mieux la comprendre ou la transformer » (7). Elle renvoie sur le plan méthodologique à sa fonctionnalité et à son opérationnalité en termes de capacité à *décrire, comparer, observer* et aussi à mettre en relations les objets avec d'autres notions ou concepts et tisser ainsi une intelligibilité en réseau à l'intérieur d'un même champ disciplinaire.

Pour entrevoir les possibilités heuristiques de la notion de rapport à l'innovation, il est en premier lieu utile de se repérer à la lumière des différents sens du concept d'innovation. Pour cela, les six axes de représentation de l'innovation que nous proposons de retenir s'appuient en partie sur les travaux de conceptualisation conduits par F. Cros dans le cadre de la construction de la banque de données NOVA (8). Notre démarche exploratoire nous conduit, au contraire de « l'orientation intégrative » (9) choisie par ce chercheur, à un dépliage sémantique du terme innovation qui guide l'exploration des rapports des enseignants à cet objet. Ces six axes traiteront successivement : de la nouveauté, du changement, du produit, du processus, de l'action et de la compétence.

Le rapport à l'innovation-nouveauté

18

En tant que nouveauté, l'innovation peut dans ce cas être considérée soit comme un *attribut* d'une démarche, d'un changement, soit comme un *événement*. L'apport, l'introduction de nouveauté par rapport à ce qui existait auparavant montre le caractère éphémère de l'objet et relativise le statut au contexte et à l'existant. La nouveauté pourra donc être absolue (comme dans le cas de la création du premier site Internet dans un collège) ou relative s'il s'agit d'une reprise ou d'un événement similaire à celui qui s'est déroulé ailleurs.

7 - Pour une clinique du rapport au savoir (sous la dir. de J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, N. Mosconi), L'Harmattan, 1996, p. 145.

8 - NOVA est une banque de données de recherche structurée et construite par une équipe de chercheurs sous la direction de F. Cros à l'INRP. Elle vise la collecte de documents écrits (et en cela, elle est documentaire) dont elle note les références (et en cela, elle est bibliographique) mais en fonction de choix scientifiques dans le champ considéré (et en cela, elle est de recherche). Cf. F. Cros, 1996.

9 - F. Cros, *op. cit.*, pp. 19-31.

Pour l'enseignant, le rapport à la nouveauté s'établit notamment dans des situations d'information, d'écoute et plus généralement de communication et de découverte. C'est alors le rapport à un savoir nouveau, avec parfois la référence à des concepts, des notions, des pratiques et des auteurs inconnus ; ce qui, en regard de la culture et de la praxis de l'enseignant, relève donc d'une certaine façon de l'étranger. Le rapport à la nouveauté tend à éprouver son potentiel d'altérité. Car le nouveau s'incarne parfois dans l'autrement, dans le sens de l'autre conception, de l'autre pratique, mais aussi de l'Autre qui pratique autrement.

Enfin, la nouveauté n'est-elle pas aussi un produit de « l'ailleurs », un produit de l'institution (donc d'en haut), des politiques, des supérieurs, des décideurs ou encore le fruit des chercheurs ou de groupes de pédagogues isolés. La nouveauté, lorsqu'elle vient d'ailleurs et qu'elle peut être considérée ainsi en référence à des lieux éloignés dans l'imaginaire de l'acteur, opère par la distance qui la sépare des contingences et de la pratique quotidienne une intrusion dans l'univers des compétences et des savoirs professionnels de l'enseignant.

Le rapport à l'innovation-changement

Si comme le souligne F. Cros (10) citant S. Moscovici, « la première objection à cette approche par le changement, c'est que tous les changements ne sont pas des innovations », notre problématique du rapport à l'innovation tient pour centrale cette acception puisque, dans la relation de l'enseignant à la nouveauté, le phénomène de résistance au changement constitue, par sa formulation, une entrée privilégiée pour traiter les questions fondamentales d'attribution. Le changement peut en effet prendre la forme d'un ajustement, d'une amélioration, d'une transformation ou d'un bouleversement. Dans le rapport au changement, ce sont les capacités et les manières de vivre les perturbations, de perdre des acquis, de rompre des habitudes, de s'écarter des routines et d'appréhender le nouveau, avec sa charge d'inconnues, qui précisément entrent en jeu dans les composantes de l'attitude (représentation, orientation pour/contre, intensité, manifestation active/passive, etc.). Le changement se manifeste par un *apport* et de manière concomitante par *une perte*. Accepter de se séparer, de rompre et de perdre alors une part d'efficacité, de la qualité peut-être, donner de son temps et prendre le risque de l'erreur, de l'échec et alors du regret pour avoir voulu appartenir un plus, tels sont quelques-uns des dilemmes que pose le rapport au changement.

L'ouverture du changement participe bien souvent d'une démarche de projet, laquelle nécessite l'accès à une pensée réflexive et donc à des niveaux d'anticipation sans lesquels l'acteur risque de perdre le contrôle de son innovation (objet).

10 - Op. cit., p. 26. Cf. Moscovici S., *Psychologie des minorités actives*, PUF, Paris, 1979, p. 76.

Le rapport à l'innovation-produit

On évoque bien souvent une innovation comme un produit, c'est-à-dire comme un objet avec ses caractéristiques, sa période, son origine et ses vertus. Il en est ainsi des évaluations nationales, des modules dans les lycées ou des langues étrangères à l'école primaire. Lorsque l'innovation est proposée par le ministère, la distance institutionnelle tend à renforcer son statut de produit et parallèlement à en diminuer l'acceptabilité. C'est donc particulièrement sur le plan de la diffusion et de l'évocation que se situe le rapport à l'innovation-produit.

Les situations de communication et notamment celles de recherche d'information dans lesquelles l'enseignant traque de manière plus ou moins précise les nouveautés avant de s'intéresser plus particulièrement aux processus, figurent parmi ces moments de rapport à l'innovation où c'est l'objet qui est inducteur de mobilisation.

Le rapport à l'innovation-processus

Rapporté à l'innovation, le terme de processus recouvre, comme le résume F. Cros, l'idée de « phasage », « de mise en étapes du déroulement dans un enchaînement temporel, ensuite un certain type de rapport solidaire entre acteurs individuels et institutionnels, puis une action de transformation sous différentes formes, une série de mises en problèmes et de mises en solutions, le tout à l'intérieur d'un espace temporel provisoire » (11). Cette analyse illustre comment le processus d'innovation se déroule dans un rapport aux événements, à l'organisation, au partenariat et à la recherche de réponses, d'idées et de savoir-faire, le tout dans un rapport au temps. Qu'en est-il alors du rapport au processus ?

Il participe assurément du rapport de l'enseignant à l'apprentissage, en cela de son rapport au savoir et, sur le plan strictement professionnel, de son rapport au savoir-faire. En procédant à une innovation, l'enseignant refait l'expérience d'apprendre et se replonge en partie dans une situation de régression et d'initiation où l'éventualité de « ne pas savoir » cohabite avec le désir de réussir. Dès lors, le rapport à l'innovation interroge le sens que donne l'enseignant à son action mais aussi sa propre volonté de se remettre en question en s'ouvrant à l'éventualité de progresser par l'innovation. Car, si l'attachement à des routines, voire à des pratiques traditionnelles, ne s'oppose nullement à l'efficacité et si, à l'opposé, la nouveauté peut conduire à l'échec et à l'imposse, l'attitude d'ouverture qui se conjugue dans les multiples phases du processus d'innovation augure cependant des perspectives de perfection-

11 - *Op. cit.*, p. 29.

nement et de progrès, une plus grande « variabilité pédagogique et didactique » au sens où l'entend M. Bru (12).

Le processus d'innovation se déroule en étapes plus ou moins fonctionnelles de recherche, de réflexion, d'anticipation, d'imagination et d'évaluation doublée d'anticipation. Qu'en est-il alors des rapports de l'enseignant à ces processus psychologiques qui se déclinent en gestion de contraintes et de ressources, en évaluations de la pertinence des choix, en recherche de soutiens éventuels, en confrontation avec des pairs, en anticipation des effets et en recherche d'appuis au niveau des routines et d'informations publiées? Il y a là tout un champ de la sociologie du sujet enseignant à explorer et qui présente l'intérêt majeur, malgré son évidente complexité, de pouvoir éclairer les raisons de certaines formes d'immobilisme existantes et de pénétrer la sphère des résistances qui conditionne d'une part la création et d'autre part la diffusion des innovations.

Comme nous le soulignons ci-dessus, en innovant l'enseignant apprend. C'est pourquoi le processus d'innovation rencontre de telles réticences chez des acteurs pourtant parfois ouverts à des idées novatrices. En fait, la mise en œuvre du changement engage et expose les compétences et la valeur de l'enseignant. Plus encore, c'est de courage, de volonté et de responsabilité dont il s'agit! Comme le précisent B. Charlot et J. Beillerot (13) traitant du « rapport au savoir » respectivement suivant une approche sociologique et psychanalytique, dans le rapport à l'innovation et dans les processus que sous-entend la mise en œuvre de celle-ci, c'est là aussi « un rapport à soi » qui est en jeu. C'est alors « un rapport au désir » un rapport au sens de sa propre action.

Le rapport à l'innovation-action

Dans cette acception plus dynamique et d'une certaine manière plus humaine, puisqu'il n'y a pas d'« agir » sans intentionnalité, l'innovation comme action invite à considérer précisément les mots, les gestes et les choix que met en œuvre concrètement l'acteur du changement par ses efforts, sa volonté et son engagement pour répondre au problème qu'il a isolé, mais aussi pour renforcer son « efficacité », progresser ou, à ses propres yeux, simplement faire plus, faire mieux.

12 - Bru M., *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, EUS, 1991.

13 - Charlot B., *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Anthropos, Paris, 1997. Beillerot J., *op. cit.*

Qu'elle soit individuelle ou collective, l'action innovante déstabilise l'ordre et l'habitude, elle oblige à repenser la pertinence de modalités initialement étrangères à l'innovation. Autrement dit, l'innovation-action porte en elle cette capacité transitive d'entraîner d'autres innovations potentielles, de les faire germer.

C'est dire combien l'apport de nouveauté dans l'action est génératrice d'inconnue, d'imprévisible pour l'acteur lui-même qui se risque et qui s'expose à entrevoir « un autrement », plus juste ou simplement différent. Le rapport à l'action est un rapport à soi-acteur, un rapport aux enjeux de l'action c'est-à-dire, du côté de l'apprenant toutes les finalités que peut délibérément viser l'enseignant et de son propre côté, l'intérêt personnel, le stress, la fatigue, le doute mais aussi le plaisir, l'émulation et à travers l'apprentissage, une part de re-naissance.

Le rapport à l'innovation-compétence

L'adaptation à la diversité des élèves est devenue ces dernières années une qualité incontournable pour que l'enseignant exerce en véritable professionnel. Par ailleurs, il lui est demandé de plus en plus d'imaginer des solutions nouvelles face à l'hétérogénéité croissante des publics scolaires, de travailler en équipe et de développer des stratégies en fonction des différents contextes. De sorte que l'innovation pédagogique se révèle comme une réponse aux difficultés locales, conjoncturelles et individuelles et, chez l'enseignant, comme *une nouvelle compétence* parmi celles que recouvre la notion de professionnalité. Bien sûr, dans cette acception l'innovation s'entend non pas comme une nouveauté absolue qui serait dans la majorité des cas exogène mais comme un apport personnel ou collectif endogène (pour l'établissement) et nouveau vis-à-vis du « déjà existant ».

En regard des notions développées précédemment pour appréhender les résonances du rapport à l'innovation, notamment celles de nouveauté, de processus et d'action, la notion de *compétence*, quant à elle, intègre l'idée de souplesse, de flexibilité, d'adaptabilité, de savoir-faire mais aussi de ressource. Elle valorise l'imagination et la créativité de la personne enseignante et illustre par là le statut beaucoup plus opératoire de l'innovation en comparaison avec les années 1960-1980 durant lesquelles elle était considérée majoritairement comme un « fait » (14).

Cependant, bien que le rapport Bancel (1989) préconise le développement de cette nouvelle compétence dans le cadre « du processus de professionnalisation » (15) et

14 - D'après V. Monetti, *La genèse de l'innovation*, mémoire de DEA en sciences de l'éducation, Paris X Nanterre, 1996 (sous la direction de F. Cros).

15 - Bancel D., *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, Paris, La Documentation Française, 1989.

que les IUFM commencent juste à intégrer transversalement cet axe dans leurs formations initiales (notamment, celle des professeurs des écoles), le rapport à l'innovation dans la communauté enseignante n'en est pas au stade associé de « rapport à la compétence ».

Pourtant, les entretiens exploratoires que nous conduisons depuis six ans, montrent de manière convergente, et cela chez les « innovants » comme chez « les réfractaires », que le rapport à l'innovation, dans sa dimension narcissique, constitue un rapport du sujet à ses propres capacités, celle d'innover, de créer, de sortir des pratiques sociales de référence, et donc qu'il met en jeu la confiance en soi et la capacité à « apprendre à apprendre » et à s'appropriier des savoirs et des savoir-faire particuliers et nouveaux.

Un des exemples les plus éclairants sur ce point est celui du « plan informatique pour tous » mis en œuvre en 1985. Pour une majorité d'enseignants à l'époque incompetents en informatique, il les a renvoyés à leur incapacité d'innover à partir d'un outil qu'ils se devaient de maîtriser pour en tirer des bénéfices pédagogiques dans leurs pratiques.

On constate donc que le rapport à l'innovation-compétence est plus particulièrement traversé par le rapport au savoir et à « l'apprendre » et qu'en filigrane, la question des motivations personnelles demeure toujours présente. Commencer à pratiquer une nouvelle pédagogie comme la pédagogie différenciée ou utiliser le réseau Internet avec ses élèves, « c'est entrer dans la communauté (virtuelle) de ceux qui en sont capable » (16) (Charlot). En effet, si le savoir en jeu ici est au premier plan un savoir professionnel composé de savoir-faire, de savoir-être et de savoirs disciplinaires, au second plan, se pose à l'acteur la question du sens de son implication, du rôle et de la mission qui le guident et, plus fondamentalement, celle des valeurs qu'il veut promouvoir et de la responsabilité qu'il incarne par son action.

23

Dans le rapport du sujet à ses propres compétences pour innover, comme dans son rapport à la nouveauté, au changement, aux processus, à l'action et aux objets innovants, ce sont donc majoritairement des questions identitaires et professionnelles que rencontre l'enseignant. C'est son engagement en tant qu'acteur social et acteur de sa propre évolution qui est posé.

Le rapport à l'innovation constitue en somme un analyseur (17) privilégié de l'implication de l'enseignant dans l'évolution de ses conceptions et de ses pratiques professionnelles et, plus largement, un analyseur du rapport à son métier. Par sa capa-

16 - *Op. cit.*, p. 85.

17 - Marsollier C., « Le « rapport à l'innovation », un analyseur de l'implication professionnelle de l'enseignant », in *Expressions* (Revue de l'IUFM de La Réunion), n° 11, mai 1998, pp. 139-152.

cité à donner du sens, à décrire et à penser une dimension encore opaque de l'exercice professionnel de l'enseignant, la notion de rapport à l'innovation révèle, par sa force évocatrice, sa valeur heuristique à l'appui de concepts tels que le *rapport à soi*, le *rapport au savoir*, le *rapport au changement*. Elle donne accès au sens de l'implication de l'acteur, aux motivations et aux résistances qui pondèrent ses rencontres avec l'innovation.

Mais la problématique de l'intelligibilité réclame que l'on se donne un cadre opérationnel de questionnement du rapport à l'innovation. Nous proposons à cette fin, d'entrer dans la complexité de cet objet et d'en déplier le sens à partir des situations de rapports aux différentes formes d'innovation. Voyons comment s'articule un tel modèle d'exploration de notre objet de recherche.

UN MODÈLE D'EXPLORATION DU RAPPORT À L'INNOVATION

Étudier les rapports qu'entretient un enseignant avec l'innovation est une entreprise ambitieuse tant la polysémie du concept d'« innovation » est grande et les relations que chaque acteur développe avec cette composante de sa vie professionnelle sont vastes. Mais l'enjeu est de taille !

Si l'on souhaite que la recherche de nouvelles modalités de formation et d'information des enseignants s'ouvre à la prise en considération des savoirs résultant d'une connaissance approfondie et réaliste des rapports des enseignants à l'innovation, il convient alors de construire et d'éprouver des modèles de lecture et d'analyse prenant en considération :

- tout ce qui place les acteurs en rapport avec ce qui est nouveau pour eux ;
- les différents paramètres relationnels caractérisant la notion de « rapport à... » ;
- les dimensions cognitives, affectives et conatives mais aussi pédagogiques et microsociologiques du rapport à l'innovation.

L'idée même « de rapport à... » nous suggère de circonscrire *les situations particulières, les moments* (18) *significatifs ou les phases spécifiques* au cours desquels l'enseignant rencontre, imagine, décode, évoque, met en œuvre des éléments nouveaux pour lui. Ces unités temporelles de réflexion ou d'action au cours desquelles l'acteur se trouve en rapport avec ce qui est nouveau pour lui pourront donc être, par

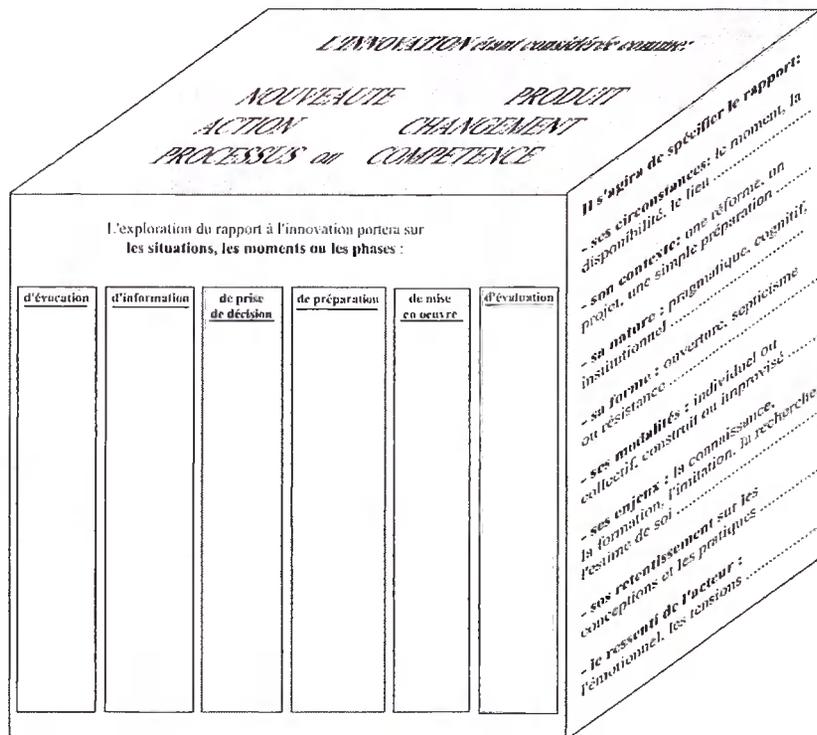
18 - Le « moment » peut, quant à lui, peut-être compris dans son acception faisant référence au caractère rituel ou répétitif de ce qui est vécu et/ou perçu. À cette occasion, l'enseignant peut se sentir dans un état d'esprit particulier et éventuellement identique à celui dans lequel il se trouve lors de moments identiques. Exemples : le moment de la préparation didactique et pédagogique ou bien encore le moment où l'enseignant découvre un nouveau concept en stage.

exemple, très brèves et intenses, longues et peu fécondes ou bien encore discontinues et mouvementées... et alors être l'objet d'un questionnement circonstancié.

Dans cette perspective méthodologique, nous pensons qu'une manière de rendre intelligible le « rapport à l'innovation » consiste à définir précisément ses composantes et, pour en permettre l'identification, à croiser les deux variables suivantes :

- **L'objet épistémique** du « rapport à l'innovation » : qu'est-ce qui est principalement en jeu ? Est-ce la nouveauté, le produit, le changement considéré, les actions, les processus ou les compétences nécessaires ? Il n'est certes ni aisé ni toujours possible de circonscrire de la sorte l'objet de la relation, mais une telle topologie nous permettra de repérer ce qui fonde la motivation ou la résistance par laquelle se manifeste le « rapport à... » et ainsi d'orienter plus aisément notre questionnement par une approche microsociologique, institutionnelle ou pédagogique.

- **La situation, la phase ou le moment effectif** de « rapport à l'innovation » considéré. Nous en distinguons six qui correspondent à des démarches cognitives distinctes plus ou moins dépendantes les unes des autres : l'évocation, la préparation didactique, l'information (volontaire ou non), la mise en œuvre pédagogique, l'évaluation (*a priori* ou *a posteriori*) et la prise de décision. Chacune de ces unités n'est en effet jamais totalement isolée et s'inscrit soit dans une instantanéité en lien avec une intention latente ou récurrente de l'acteur de s'ouvrir au changement soit dans un objectif précis et déterminé. Ainsi, l'évocation d'un projet de visite d'une entreprise avec un collègue pourra entraîner des moments de recherche d'information, d'évaluation *a priori*, associés à des prises de décisions qui fonderont la préparation. Laquelle pourra nécessiter, elle aussi, des recherches d'informations précises, d'autres prises de décisions avant la phase de mise en œuvre. En tout état de cause, tout au long de la construction du projet jusqu'à l'évaluation finale, informelle ou critériée, évocations, évaluation *a priori*, recherche et échange d'informations puis micro-décisions constitueront des situations, des phases ou des moments effectifs de rapport à l'innovation.



Modèle d'exploration du rapport de l'enseignant à l'innovation

Rendre intelligible le rapport d'un enseignant à l'innovation nécessite donc, dans un premier temps, de se donner un axe de questionnement en croisant la ou les différentes situations de rapport analysées avec, parmi les six objets épistémiques, ceux véritablement en jeu. Puis dans un second temps, de construire un canevas de recherche qui permettra d'appréhender les spécificités du rapport de l'enseignant à l'innovation, en interrogeant notamment :

- ses circonstances : le moment, la disponibilité, le lieu ;
- son contexte : une réforme, un projet, une simple préparation, etc. ;
- sa nature : cognitive, affective, pragmatique, institutionnelle, morale... ;
- sa forme : l'ouverture (appropriation, critique positive, expérimentation,...), le scepticisme (interrogation, doute,...) ou la résistance (active ou passive) ;
- ses modalités : individuelle ou collective, construite ou improvisée, etc. ;
- ses enjeux : l'information, la formation, l'imitation, la recherche, l'estime de soi ;
- son retentissement sur les conceptions et les pratiques de l'enseignant ;
- le ressenti de l'acteur : l'émotionnel, les tensions.

À partir de ce modèle, de nombreux problèmes s'offrent à l'émergence d'une plus grande intelligibilité des démarches des enseignants, de leurs choix respectifs et alors de leur implication professionnelle (19). Seulement, la dimension identitaire dont nous avons souligné la valence singulière nous rappelle que l'histoire du sujet, rattachée aux différents contextes, doit demeurer un point d'ancrage privilégié pour isoler les rapports à l'innovation que développe la personne dans les situations professionnelles qu'elle traverse. Selon les parcours et les influences mis à jour, cette première étape biographique peut être complétée par des orientations disciplinaires spécifiques, qui dégageront des hypothèses et des argumentations suivant des logiques différentes. Il conviendra de s'appuyer sur la valeur générique de la locution « rapport à... » ; elle n'enferme pas le chercheur, au contraire, elle l'ouvre à considérer de manière différenciée la complexité des rapports de l'enseignant aux objets de sa profession.

BIBLIOGRAPHIE

BATAILLE M. (1988). – « Développer la recherche psychologique sur les processus d'appropriation de l'innovation » in Hugon et Siebel, *Recherches-action, le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck-Westmael.

BONAMI M., GARANT.M. (1996). – *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université.

BOUVIER A. (1986). – « D'une innovation ministérielle à des ministères de l'innovation », in *Cahiers pédagogiques*, n° 248, pp. 30-31.

CROS F. (1993). – *L'innovation à l'école : forces et illusions*, Paris, PUF.

CROS F. (1996). – *L'innovation en éducation et information. Banque de données NOVA. Cadre conceptuel et guide d'utilisation*, INRP, Paris.

COX, BERGER, CRAYSSAC, VIALLET, in Ducros P. et Finkelsztein D. (1987). – *L'école face au changement. Innover pourquoi? Comment?* CNDP, Ministère de l'Éducation nationale.

19 - Nous menons actuellement deux recherches en lien direct avec ce modèle :

- l'une à l'INRP (1998-1999) avec la collaboration de Françoise Cros, et dont l'objet est d'identifier et d'analyser les raisons pour lesquelles le rapport à l'accessibilité des informations traitant d'innovations pourrait induire chez certains enseignants des attitudes de résistance à l'innovation.
- l'autre à l'IUFM de La Réunion en partenariat avec le CIRCI (Centre interdisciplinaire de recherche sur la construction identitaire, Univ. de La Réunion, 1998-2000), et dont l'objet est de montrer en quoi le rapport à l'innovation permet, à la lumière de ses composantes, de rendre plus intelligibles les motivations et les résistances des enseignants à s'impliquer dans l'évolution de leurs pratiques.

- DE LANDSHEERE G. (1974). – « Les causes de la résistance des enseignants à l'innovation », in *L'enseignant face à l'innovation*, Rapport général, vol. 1, OCDE, Paris.
- DE PERETTI A. (1996). – « Le rôle de l'individu et de l'équipe dans le processus novateur : vers une éthique de la complexité », in Cros F. et Adamczewski G., *L'innovation en éducation et en formation*, Bruxelles, De Boeck.
- DUCROS P., FINKELSZTEIN D. (1987). – *L'école face au changement; Innover? Pourquoi? Comment?* Ministère de l'Éducation nationale/CNDP.
- FULLAN M. (1982). – *The meaning of Educational Change*, Teachers Collège Press, Columbia, University, New York, London.
- FULLAN M. (1992). – *Successful School Improvement. The implementation Perspexive and Beyond*, Buckingham, Philadelphia.
- GALTON F. (1987). – *La mise en œuvre de l'innovation dans l'enseignement primaire au niveau local*, Paris, INRP.
- GATHER-THURLER M. (1993). – « Amener les enseignants vers une construction active du changement : pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation », in *Éducation et Recherche*, n° 2, pp. 218-235.
- HALL G.E., LOUCKS S.F. (1978). – *Innovations et configurations : analyzing the adaptations of innovations*, Austin, University of Texas, R et D Center for Teacher Éducation.
- HAVELOCK R.G., HAVELOCK M. G., (1969). – *Planning for innovation through dissemination of knowledge*, Ann Arbor, Mich., Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge, Institut for Social Research, University of Michigan
- HAVELOCK R.G., HAVELOCK M.G. (1973). – *Educational innovation in the United States, the national survey : the substane and the process*. Ann Arbor, Mich., Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge, Institut for Social Research. University of Michigan.
- HUBERMAN M.A. (1973). – « Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation », Paris, UNESCO/BIE, *Expériences et innovations en éducation*, n° 4.
- HUBERMAN M.A. (1982). – « L'utilisation de la recherche éducationnelle. Vers un mode d'emploi », in *Éducation et Recherche*, n° 4 (2), pp. 136-153.
- HUBERMAN M.A. (1982). – « De l'innovation scolaire et son marchandage » in *Revue Européenne des Sciences Sociales*, Genève, Éd. Droz, Tome XX, n° 63, pp. 59-85.
- HUBERMAN M.A. (1984). – « Vers une biographie pédagogique de l'enseignant », in *Éducation Permanente*, n° 72-73.
- HUBERMAN M.A. (1989). – *La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession*, Paris et Neufchâtel, Delachaux et Niestlé.
- HUBERMAN M.A. (1992). – « De la recherche à la pratique : comment atteindre des retombées fortes ? », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 98.
- HUBERMAN M. A, GATHER-THURLER M., NUFER E. (1988). – « La mise en pratique de recherches scientifiques : étude de la dissémination des résultats du programme national de recherche », in *Éducation et vie active*, n° 3, Genève, Université de Genève.
- MOSCOVICI S., MUGNY G. (1987). – *Psychologie de la conversion*, Fribourg, Delval...

OCDE (1986). – *La politique d'innovation en France*, Paris, Éd. Economica.

OCDE (1995). – *Regards sur l'éducation*, Centre pour la recherche sur l'innovation dans l'enseignement (3^e édition).

PERRENOUD P. (1993). – « L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs », in *Éducation et Recherche*, n° 2.

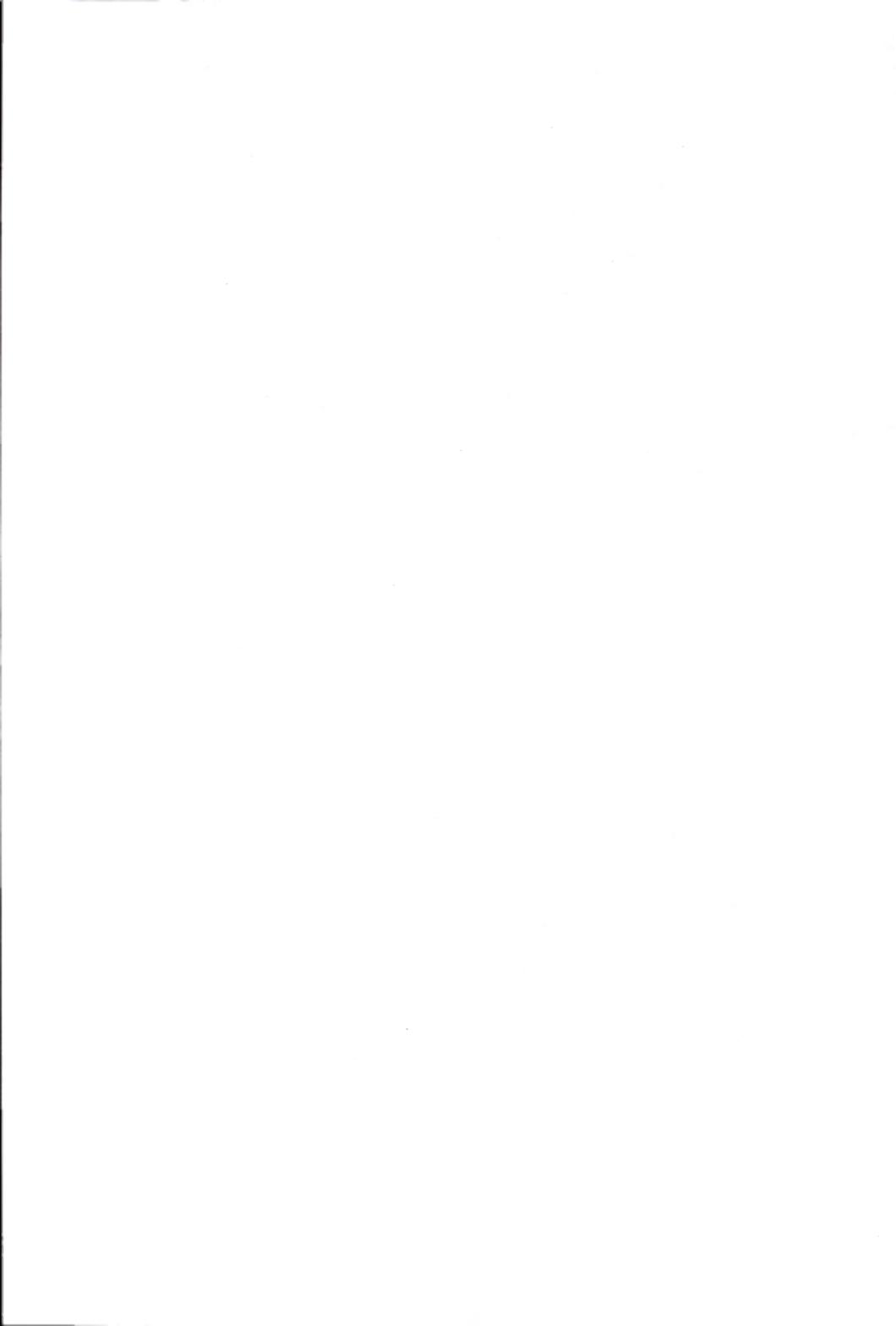
ROGERS E. M. (1962). – *Diffusion of innovations*, New York, The Free Press of Glenwe.

STEGO N., GIELEN K., GLATTER R., HORD S.M. (1988) - *Le rôle des chefs d'établissement dans l'amélioration du fonctionnement de l'école*, OCDE/ISIP, Economica.

VAN DEN BERG R.M., VANDENBERGHE R. (1984). – *Large scale innovations in education*, Leuven, Acco.

VANDENBERGHE R. (1986). – « Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 69, pp. 21-33.

VERMERSCH P. (1990). – « Questionner l'action : l'entretien d'explicitation », in *Psychologie Française*, n° 3, pp. 227-235.



UN DISPOSITIF DE FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS, INNOVANT ET THÉORISÉ LE GROUPE DE RÉFÉRENCE DE L'IUFM DES PAYS-DE-LA-LOIRE (1)

MARGUERITE ALTET*

Résumé

L'article présente une analyse transversale conduite dans une recherche collective menée conjointement par l'équipe du CREN et des formateurs-chercheurs de l'IUFM de 1995 à 1997 sur un dispositif central de formation mis en place de façon originale à l'IUFM des Pays-de-la-Loire : le « Groupe de Référence » et montre en quoi ce groupe de formation est une innovation théorisée.

Pour articuler « théorie-pratique » et développer « une professionnalité globale » des enseignants, l'IUFM des Pays-de-la-Loire a proposé un plan de formation organisé autour d'un dispositif central, fédérateur des autres éléments de la formation (modules, stages, mémoire), pour structurer la formation à partir de l'analyse de pratiques et fédérer les autres dimensions de la formation. Le dispositif a été conçu comme l'élément clef d'un système par alternance. La recherche avait pour objectif d'identifier les caractéristiques de ce dispositif de formation, conçu comme un aller et retour « pratique-théorie-pratique », centré sur l'analyse de pratiques et sur une approche globale du métier d'enseignant et la mise en place d'une politique de formation cohérente. L'analyse a permis de repérer les « nouveautés du dispositif Groupe de Référence » et de son fonctionnement, et de voir en quoi il est innovant et a produit une redéfinition des fonctions des formateurs, de nouvelles positions, des « déplacements », des recompositions identitaires, de nouveaux rapports entre les différents

31

* - Marguerite Altet, Université de Nantes; Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN).

1 - Cet article reprend l'analyse transversale menée par l'auteur dans la recherche CREN/IUFM « Analyse d'un dispositif de formation initiale des enseignants; le Groupe de Référence de l'IUFM des Pays-de-la-Loire », rapport Nantes, 1998, 202 p.

formateurs de l'Institut et du terrain. L'article montre en quoi le Groupe de Référence est un dispositif réellement « émergent » qui prend corps et est une structure professionnalisante qui s'appuie sur une nouvelle théorisation de la formation initiale.

Abstract

This paper presents a transversal analysis carried out between 1995 and 1997 in a collaborative research project led jointly by the CREN team and some trainer-researchers from the IUFM and based on a central training system set up in an original way at the Pays-de-la-Loire IUFM, the "Reference Group". It explains why this training group is a theorized innovation.

To link "theory and practice" and to develop a "global professionalism" of teachers, the Pays-de-la-Loire IUFM has proposed a training plan organised around a central system, unifying the other elements of the training – modules, work experience, dissertation –, so as to structure the training starting from the practice analysis and federate the other elements of the training. This system has been set up as the key element of a system of courses combined with work experience. The aim of this research was to identify the characteristics of this training system, conceived as a "practice-theory-practice" back and forth movement centered on the practice analysis and on a global approach of the teaching profession and the setting up of a consistent training policy. The analysis has made it possible to bring out the "novelty of the Reference Group" and its functioning and to see what is innovative about it and to what extent it has produced a redefinition of the trainers' function, new positions, "shifts", reconstructions of identity, new relationships between the trainers from the Institute and the trainers in schools. The paper shows how the Reference Group is a truly innovative system which is emerging and a professionalizing structure which relies on a new theorization of preservice training.

L'analyse transversale que j'ai conduite dans une recherche collective menée conjointement par l'équipe du CREN et de formateurs-chercheurs de l'IUFM de 1995 à 1997 sur un dispositif central de formation mis en place de façon originale à l'IUFM des Pays-de-la-Loire : le « Groupe de Référence », cherchait à montrer en quoi ce groupe de formation était une innovation théorisée.

Pour répondre à la question posée par le rapport Bancel : « Comment articuler théorie-pratique ? » afin de développer « une professionnalité globale » des enseignants, l'IUFM des Pays-de-la-Loire a proposé un plan de formation organisé autour d'un dispositif central, fédérateur des autres éléments de la formation (modules, stages, mémoire), appelé « Groupe de Référence ». Ce groupe de formation est un Groupe disciplinaire de stagiaires pour le 2^e degré, Groupe de Référence de for-

mation à la polyvalence pour le 1^{er} degré. Chaque Groupe de Référence a été mis en place autour d'un formateur, responsable de Groupe de Référence, pour structurer la formation à partir de l'analyse de pratiques et fédérer les autres dimensions de la formation. Le dispositif a été conçu comme l'élément clef d'un système par alternance.

Ce dispositif spécifique à l'IUFM des Pays-de-la-Loire, a été mis en œuvre dès la création de l'IUFM en 1995. L'IUFM a commandité une recherche au CREN pour décrire et analyser le fonctionnement de ce dispositif émergent. La recherche, menée en partenariat par des équipes du CREN et de l'IUFM avait pour objectif d'identifier les caractéristiques de ce dispositif de formation, conçu comme un aller et retour « pratique-théorie-pratique », centré sur l'analyse de pratiques et sur une approche globale du métier d'enseignant.

Les Groupes de Référence ont débuté dès la création de l'IUFM des Pays-de-la-Loire par la volonté d'un concepteur et de quelques acteurs, pour remplacer les dispositifs existants dans les écoles normales et les CPR, avec des formateurs des anciennes institutions aux traditions bien implantées, rattachés aux nouveaux IUFM et avec de nouveaux formateurs et des universitaires, enseignants-chercheurs nouvellement recrutés dans les IUFM. Ces groupes ont été conçus comme un lieu d'articulation théorie/pratique autour de l'alternance, et ont nécessité une transformation des rôles et pratiques des formateurs et la mise en place d'une politique de formation cohérente articulée autour d'eux.

Dans la recherche, nous avons choisi d'aborder le Groupe de Référence (les Groupes : ils sont 82 dans le 1^{er} et 2^e degrés en 1997), dispositif innovant en émergence dans un IUFM en construction, comme « un construit humain collectif » (M. Crozier), produit d'interactions complexes entre les initiatives et pratiques des acteurs chargés de la mise en œuvre, les contraintes et les ressources des structures de la formation et de l'environnement, et de voir en quoi ce nouveau dispositif de formation est innovant ou n'est qu'une reprise déguisée des anciens modes de formation.

33

La recherche avait quatre objectifs

1. Notre analyse cherchait à repérer les « nouveautés du dispositif Groupe de Référence » et de son ou de ses fonctionnements, à voir en quoi il est innovant ainsi qu'à identifier les redéfinitions des fonctions des formateurs, l'existence de nouvelles positions, des territoires, des statuts, des responsabilités. Il s'agissait de dégager en quoi il y a des « déplacements », des recompositions identitaires, de nouveaux rapports entre les différents formateurs de l'Institut et du terrain et comment ces nouveaux espaces se construisent, « tiennent ensemble » et produisent de nouvelles identités professionnelles chez les stagiaires-enseignants.

2. Il s'agissait de montrer comment le Groupe de Référence parvient à articuler théorie/pratique autour de l'analyse des pratiques, en quoi il supprime les anciennes dichotomies, théorie dans le Centre de formation, pratique sur le terrain, et comment se construit cette nouvelle articulation (repérage des tensions, des conflits, des compromis, des accords).

3. Le dispositif étant mis en place et animé par le formateur, responsable de Groupe de Référence, il s'agissait de mettre en évidence quel est le rôle, le « poids » de ce « nouveau formateur », la place de son engagement, voire de son militantisme pour voir en quoi le fonctionnement, les fonctionnements divers repérés reposent ou non sur ces responsables.

4. Il s'agissait de dégager en quoi le Groupe de Référence est un dispositif réellement « émergent » qui prend corps et est une structure professionnalisante (objectif premier de la création des IUFM), de voir en quoi il s'appuie sur une nouvelle théorisation de la formation initiale ou en quoi il « camoufle » les anciens dispositifs mais les reproduit en n'étant qu'un « fantôme pédagogique ».

Pour ce faire, la recherche a procédé en deux temps : nous avons décrit les variables de fonctionnement du dispositif à partir d'un repérage de ses systèmes constitutifs (approche systémique) et des stratégies des acteurs (approche stratégique), puis nous avons croisé ces variables dans une approche transversale explicative pour comprendre le fonctionnement de ces groupes de formation et répondre à l'hypothèse centrale de l'émergence d'un dispositif innovant et professionnalisant.

La méthodologie retenue pour cette recherche a été plurielle, car la saisie d'un objet de recherche lui-même en cours de construction ne peut être effectuée que par des approches multiples. La recherche a reposé sur une enquête par entretiens semi-directifs auprès des différents types d'acteurs impliqués dans la mise en œuvre des Groupes de Référence, sur la méthode de l'observation systématique de journées des groupes, ainsi que sur l'écriture de monographies sur le dispositif et l'analyse d'études de cas et de situations, menés par les chercheurs du CREN extérieurs à l'institution. C'est aussi une recherche de type participatif, puisque des données ont été recueillies et traitées par des formateurs acteurs à l'intérieur de l'institution, ces dernières données étant croisées avec les précédentes. Des investigations historiques et/ou documentaires ont complété les approches par interviews et observations.

Le traitement des observations a été quantitatif, le traitement des interviews a été mené par une méthodologie qualitative, l'analyse structurale des données.

Sur le plan épistémologique, l'implication subjective des formateurs-chercheurs de l'IUFM, à la fois chercheurs et acteurs dans l'institution, voire dans les Groupes de Référence, n'est pas à nier. Pour la prendre en compte, dans une visée de rigueur, notre stratégie a été de varier les sources des données, le recueil étant fait par des formateurs différents, et de procéder à plusieurs lectures des interviews menées par les chercheurs de l'IUFM et de croiser les lectures obtenues.

LA DESCRIPTION D'UN GROUPE DE RÉFÉRENCE

Les Groupes sont très différents comme le montrera notre recherche, mais certaines caractéristiques constitutives peuvent être dégagées des 82 Groupes existants en 1997.

Le Groupe de Référence est un groupe de formation rassemblant une quinzaine de stagiaires autour d'un formateur, responsable du groupe. Ce groupe a 90 heures de formation réparties sur l'année, dont 48 heures en co-animation, didacticien d'une discipline et psycho-pédagogue. C'est un groupe conçu comme un groupe d'analyse de pratiques menée par les stagiaires avec l'appui de leurs formateurs et non d'un groupe de Conseil.

Le groupe fonctionne par journée ou demi-journée selon les cas. Ce dispositif est placé au centre de l'ensemble de la formation, et veut articuler les moments de théorie et de pratique. Ce qui en fait la spécificité c'est le fait que les stagiaires viennent dans ces groupes pour échanger sur leurs pratiques et les analyser. La plupart des séances part d'une étude de cas, d'une pratique professionnelle vécue et rapportée au groupe par un des stagiaires soit sous forme d'une étude de cas rédigée et distribuée aux autres membres, soit sous forme d'un récit narratif, d'une pratique enregistrée en bande-vidéo et visionnée, soit sous forme d'un enregistrement-audio diffusé.

La pratique est présentée et analysée par celui qui l'a mise en œuvre ; le groupe de pairs prend ensuite la parole pour questionner, clarifier ce qui est présenté, confronter avec des pratiques voisines vécues et analyser la situation. Le formateur responsable n'intervient qu'à la demande du groupe et apporte des outils conceptuels d'analyse, des référents théoriques pour aider à la compréhension des processus analysés ou il questionne et aide à problématiser. Ses apports sont des grilles de lecture des situations professionnelles vécues, des réflexions argumentées, des pistes à creuser, ce ne sont ni des recettes, ni des conseils. Le responsable adapte ses apports et ses stratégies en fonction des demandes du groupe.

Les méthodes utilisées sont variées, questions, tour de table du groupe, débats, travail par deux ou en petits groupes ; ce qui domine c'est la parole des stagiaires. Certaines séances portent aussi sur le mémoire professionnel ou sur la régulation de la formation.

Ces groupes sont des groupes d'apprentissage du métier centrés sur la personne du stagiaire et sur la réflexivité.

LA DESCRIPTION DU FONCTIONNEMENT DES GROUPES DE RÉFÉRENCE

Je résumerai brièvement ici les résultats de la recherche menée sur les variables descriptives des processus par les sept groupes de chercheurs du CREN et de l'IUFM, avant de présenter l'analyse transversale qui en a découlé.

■ Un premier groupe de chercheurs (M. Lani-Boyle, P. Rayou, M. Lavigne) a travaillé sur **l'environnement et sur l'histoire locale** pour dégager leur rôle dans l'avènement des Groupes de Référence. Ils ont réuni les textes écrits depuis la fin des années 80 pour y repérer l'émergence du projet de ces groupes, de son appellation puis de sa réalisation. Ils ont croisé ces éléments avec des entretiens effectués avec les principaux acteurs ayant participé en tant que concepteurs, décideurs ou acteurs, à la mise en place de ce dispositif à partir de l'ouverture de l'IUFM.

Ces démarches conjointes ont permis de reconstituer une brève histoire des origines des Groupes de Référence en Pays-de-la-Loire, autour de plusieurs facteurs : la présence de personnes volontaires, un concepteur-décideur, le chef de projet qui les a instaurés à partir de l'existant et de ses réflexions propres, et est parti de l'IUFM ; une directrice-adjointe, « relayeuse dynamique » qui s'est trouvée chargée de mettre la réforme en œuvre et a rendu la pratique effective sur le terrain dans un contexte favorable : un contexte sensibilisé où le principe des Groupes de Référence était déjà plus ou moins en application (par exemple, à l'ENNA de Nantes), et où des acteurs militants sont passés à la mise en œuvre en instituant une pratique centrée sur une approche globale du métier d'enseignant autour de l'analyse de pratiques.

■ Un second groupe de chercheurs (R. Depierre, M. Lavigne, M. Lani-Boyle, C. Sims) a analysé **le système de référence, les finalités, les valeurs**, les modèles théoriques de la formation, la conception du sujet à former, en vigueur dans les Groupes de Référence.

D'après eux, la désignation du Groupe de Référence comme « lieu central de régulation de la formation et lieu d'appropriation professionnalisante des contenus et de l'alternance », a contribué à en faire un objet de conflits essentiel quant aux finalités et aux valeurs à promouvoir pour la formation de tous les enseignants ».

Ils ont montré que le passage au Groupe de Référence semble moins relever d'un changement de finalités et de valeurs, que d'un autre type de rapport aux finalités et aux valeurs. « À la relation d'enveloppement qui caractérisait la relation précédente : on était dans l'École et naturellement au service des valeurs de la République, écrivent-ils, se substitue l'interrogation sur ce qui s'élabore, du point de vue des valeurs, à travers les pratiques de formation au sein du Groupe de Référence. D'où l'émergence de la nécessité d'une réflexion commune sur l'analyse de pratique « comme temps et lieu de réflexion sur ce que l'on construit ensemble. »

■ Un troisième groupe (M. Altet, J.-P. Picard et R. Torrent) a repéré **les formes de pilotage et de régulation des Groupes de Référence** et relevé deux types de régulation différents dans les Groupes de Référence du 1^{er} degré et ceux du 2^e degré. Chez les PLC et PLP, la régulation est plutôt interne à chaque groupe et « auto-centrée » avec une grande autonomie et une grande responsabilité confiée aux responsables des groupes, mais comporte aussi une régulation externe avec « trois réunions d'harmonisation par an ».

Chez les professeurs d'école, on observe une régulation interne par « l'équipe », une régulation au niveau du site, des réunions régulières d'harmonisation.

On note aussi deux conceptions différentes dans le pilotage de la direction pour le 1^{er} et 2^e degrés, soit un pilotage vertical, soit un pilotage mixte de ces Groupes de formation.

La recherche a aussi mis en évidence le peu de communication et de régulation entre les différents Groupes de Référence.

■ Un quatrième groupe du CREN, M. Altet et des doctorantes (I. René, Z. Bettadj, AL. Gauthier) a mené sur le terrain **des observations d'une journée de fonctionnement d'un Groupe de Référence**, dans une vingtaine de groupes volontaires du 1^{er} et 2^e degrés. Les observations ont montré que 95 % du type d'apprentissage mené dans ces groupes de formation est de l'analyse de la pratique des stagiaires, il s'agit bien d'une formation centrée sur l'analyse de pratiques menée à partir de la parole, de l'expression du stagiaire. Les objectifs de l'analyse de pratiques consistent en une démarche de problématisation et de lecture, de description des pratiques. Les compétences travaillées portent sur le soi professionnel. Le responsable du groupe est une personne-ressource qui organise le regroupement, accompagne les stagiaires dans leurs échanges, questionne et régule. De même, un co-animateur régule les séances et apporte d'autres points de vue. Les stagiaires sont des participants actifs, engagés : l'analyse est conduite presque entièrement par les stagiaires. Le type de réflexion mené part des initiations du responsable (85 %), des stagiaires (65 %). La réflexion produite aboutit soit à de nouvelles questions (80 %), soit à des apports individuels précis. La réflexion se fait autour de confrontations de pratiques voisines vécues par les stagiaires. Les contenus des échanges portent sur les savoirs professionnels pédagogiques et didactiques. Les méthodes de travail sont variées, mais ce sont les méthodes d'échanges entre stagiaires qui dominent (débat entre pairs, dialogue formateur stagiaires, tour de table, travail en petits groupes). Le climat du Groupe de Référence est un climat de travail et de coopération. Les stagiaires sont des acteurs-auteurs, engagés dans leur formation.

Des entretiens avec les responsables des Groupes de Référence

Les entretiens avec les formateurs responsables ont été conduits par le CREN (M. Altet, I. René) et mettent en évidence que la formation dans le Groupe de Référence est bien conçue comme le lieu et l'outil de « la construction de l'identité professionnelle » du stagiaire, le développement d'une « réflexivité ». Les formateurs sont des accompagnateurs, des médiateurs dans cette construction identitaire, « *ils aident au questionnement* ». Ils définissent le Groupe de Référence comme un lieu et moment de parole, d'échanges sur les pratiques entre pairs, le lien de l'articulation théorie/pratique en formation. Son originalité, c'est d'être « *au centre de l'ensemble des composants de la formation* », « *au cœur du dispositif de formation* », un temps de

régulation où toute la formation se coordonne et où l'approche du métier est globale. Le responsable a le profil d'un formateur expérimenté qui a une grande expérience de formation et un engagement dans la recherche. Sa spécificité, c'est la place faite aux stagiaires, à leur action et à la parole qui circule dans les séquences des groupes. Par rapport aux formations antérieures « *le Groupe de Référence fait la place au stagiaire* » et fait fonctionner les groupes comme un travail en équipe.

La démarche d'analyse de pratiques est au cœur du Groupe de Référence, mais il s'agit de temps spécifiques qui ne recouvrent pas toute l'activité du groupe : il y a aussi la construction du mémoire professionnel. On relève deux modes de fonctionnement : ou ces moments d'analyse de pratiques sont planifiés (en PE) (1/2 journée, en présence du co-animateur), ou elle se fait tout le temps, « à tout moment ». Quel que soit le degré de formation, PE, PLC2, AIS les objectifs de l'analyse de pratiques sont semblables :

- une distanciation, une prise de recul par rapport à une pratique vécue ;
- une réflexion sur la pratique, une réflexion sur le sens de l'action, de l'intelligence des situations vécues ;
- un levier de changement des représentations et des pratiques.

Les apports théoriques faits sont intégrés dans l'analyse : ils aident à la lecture et à la compréhension de la pratique. Sont soulignés l'importance des lectures plurielles et des échanges. L'analyse de pratiques comme démarche de formation n'est pas maîtrisée dans tous les groupes, les définitions données sont différentes, certains préfèrent parler de « compréhension de la pratique » ; et alors que la majorité des groupes distingue farouchement leurs activités des entretiens de conseil, d'autres restent encore proches du Conseil.

38

Mais ce qui fait la spécificité de ces groupes de formation c'est la co-animation par deux formateurs de type différent : didacticien, psycho-pédagogue. C'est un élément constitutif du Groupe de Référence, même si elle n'existe pas dans tous les Groupes, tous ceux qui la pratiquent en ressentent l'intérêt et pointent la difficulté. La co-animation est « un autre regard », apporte une approche complémentaire, c'est une ouverture, une aide à l'articulation théorie/pratique. C'est une co-formation, une richesse pour les stagiaires et les formateurs. Le co-animateur est présenté comme un collègue à port entière qui donne ses apports spécifiques.

■ Un cinquième groupe de chercheurs (C. Gérard, P. Royères) a analysé la **construction de l'identité professionnelle des stagiaires au sein du Groupe de Référence**

La présente recherche les a conduits à s'interroger sur la professionnalisation qui se joue au sein de ces groupes, et cela dans le contexte particulier de stagiaires engagés dans des Groupes de Référence du second degré, en deuxième année d'IUFM. Elle a articulé deux perspectives :

- d'une part, celle qui consiste à explorer les changements de représentations des stagiaires, sur le métier d'enseignant, au cours de leur deuxième année de formation au sein du Groupe de Référence ;
- d'autre part, celle qui a permis de peindre les activités de formation conduites au sein de ces groupes, et qui contribuent à ces changements.

Il s'agissait de repérer « les activités de formation menées (par, au travers, au sein) du Groupe de Référence comme fondatrices de la construction de l'identité professionnelle des stagiaires ». L'outil d'investigation qui a été construit pour rendre compte de la variété des actions de formation conduites au sein de ces groupes a été soumis aux stagiaires et a permis de montrer que « les activités de formation qui contribuent à la construction de l'identité professionnelle évoluent au fil du temps : - en novembre, les stagiaires attendent des activités qui constituent des réponses à des problèmes vécus dans le quotidien de leur métier... en mai, les activités de formation conduites au sein du Groupe de Référence ont évolué. Les stagiaires ont, pour une bonne part, intégré le fait que l'enseignement ne se résout pas à partir d'algorithmes livrés *clés en main*, et qu'il ne peut pas se réduire à des injonctions ».

■ Un sixième groupe a travaillé sur le thème « **Groupe de Référence et communication** » (M. Clapéra et C. Gérard). Les recherches conduites au sein de ce groupe ont eu pour objet l'identification de systèmes de communication repérables dans et autour du Groupe de Référence, et cela dans les situations particulières du 1^{er} et 2^e degrés et ont analysé les modes de communication utilisés :

- « - soit une communication inter-action qui procède de démarches partenariales entre stagiaires-professeurs, responsable(s) de Groupe de Référence, conseillers pédagogiques ou IMF, etc. ;
- soit une communication-information qui traduit l'accent mis sur la dissymétrie des rôles des différents acteurs. »

■ Le septième groupe de chercheurs (M. Fabre, J.-P. Ardin, C. Frin) a étudié la fonction des Groupes de Référence dans **la construction du mémoire professionnel**. Ils ont analysé quelques mémoires produits et montré que le mémoire professionnel IUFM « est un objet spécifique mais divers. Sa spécificité se marque par cinq traits : 1. Il est centré sur l'élucidation d'un problème professionnel : il y a bien position d'un problème et non simple description ou récit. 2. Il manifeste un « court circuit théorique » : la théorie n'y est pas interrogée pour elle-même mais sert seulement de caution pour penser les pratiques et ce détour théorique est vraiment minimal au point de se confondre souvent avec une simple justification fondée sur des textes officiels. 3. Le recueil des données ne s'y effectue pas de manière systématique mais plutôt par prélèvement d'indices jugés significatifs. 4. Il manifeste un souci très fort de légitimation institutionnelle (référence aux textes officiels...). 5. Il est enfin vécu comme une expérience privée de formation au métier, sans référence aucune à la

communauté professionnelle : il n'y a, semble-t-il, ni référence à des mémoires antérieurement soutenus, ni perspective de partage du savoir. » (Fabre, 1998).

Les chercheurs ont regardé si les fonctions de la guidance (aide à l'émergence des sujets, cadrage, régulation) sont présentes dans les Groupes de Référence, et analysant le type de mémoire produit, les chercheurs ont fait l'hypothèse que « le mémoire IUFM n'est ni un mémoire universitaire, ni un mémoire d'expertise professionnelle. Dans le triangle de la formation (Fabre, 1994a, Altet et Fabre, 1994b), il se situerait à l'articulation entre développement personnel et adaptation professionnelle. C'est toutefois l'aspect de formation au métier qui est valorisé. Mais cette formation s'avère peu outillée du point de vue théorique et méthodologique, ce qui rend problématique sa dimension de recherche. Elle est d'autre part conçue comme une expérience individuelle sans perspective explicite d'intégration dans une communauté professionnelle ».

Ces différentes approches descriptives du fonctionnement des Groupes de Référence ont permis de dégager les caractéristiques du dispositif de formation mis en œuvre dans ces groupes comme innovation théorisée.

LE GROUPE DE RÉFÉRENCE : UN DISPOSITIF INNOVANT THÉORISÉ

La problématique de départ avait défini le Groupe de Référence mis en place à la création des IUFM, comme un dispositif émergent innovant. L'hypothèse centrale était que le Groupe de Référence est un nouveau dispositif de formation initiale des enseignants de l'IUFM des Pays-de-la-Loire. Il a contribué à différencier l'IUFM de l'ancien système de formation par plusieurs redéfinitions comme celles du positionnement et rôle des acteurs, de la répartition des responsabilités, du rôle des différents territoires de formation ou encore en créant une nouvelle articulation théorie/pratique et une régulation de l'ensemble de la formation. Le Groupe de Référence implique aussi une nouvelle théorisation de la formation autour d'une approche globale du métier d'enseignant et de la démarche d'analyse de pratiques. Notre recherche CREN/IUFM a cherché à identifier ce qui est réellement innovant avec ce dispositif et a tenté de comprendre comment ces nouveaux espaces tiennent ensemble.

Les innovations apportées par le dispositif Groupe de Référence

La recherche CREN/IUFM a constaté un certain nombre d'innovations dans la formation initiale professionnelle grâce au Groupe de Référence :

Le Groupe de Référence comme facilitateur de la construction de compétences professionnelles par la centration sur le « savoir-enseigner »

Au départ, le Groupe de Référence vise à sortir de l'hégémonie d'une formation disciplinaire théorique et à instaurer une culture commune professionnelle chez les stagiaires. L'important c'est de savoir analyser ses pratiques professionnelles, « le savoir-enseigner » et de se construire une identité enseignante. La théorie des compétences professionnelles est présente partout et dans le Groupe de Référence le travail est mené autour de la pratique en classe, autour de la gestion de la classe. On peut noter avec ces groupes de formation deux points clefs nouveaux : un retrait « *du disciplinaire et une accentuation sur le pédagogique et le didactique ainsi qu'un abandon de la primauté d'une formation théorique* ».

On a pu montrer que les données historiques locales ont joué un rôle important. L'histoire des groupes (M. Lavigne, P. Rayou, M. Lani-Bayle) a permis de bien identifier le processus de traduction par les acteurs d'une innovation qui port du « déjà là nantais », l'acte de refondation mené par les différents acteurs, déjà formateurs dans les anciens systèmes EN, ENNA, CPR : chaque acteur a eu à s'interroger sur sa provenance institutionnelle, sur son nouveau positionnement, sur son engagement, car le Groupe de Référence situe la formation dans le transversal. Ce groupe de formation apparaît bien comme un « ensemble de dérangements, de changements en devenant « vecteur et porteur » de l'ensemble des éléments de la formation. Il a nécessité des ruptures avec les anciennes formations pour se construire, tout en restant une filiation, une « création continuée ». On voit se dessiner une nouvelle éthique de formation centrée sur la formation entre pairs, la place de la parole et de l'expression de stagiaires acteurs de leur formation, le rôle de la dimension groupale, de la responsabilisation des stagiaires et de la responsabilité du formateur responsable.

Le responsable, formateur professionnel, enseignant de terrain, expert de l'analyse des pratiques devient, avec le « Groupe de pairs » « le référent », le chef d'orchestre chargé d'accompagner, de réassurer et d'assurer une cohérence, une cohésion à la formation du groupe.

Le Groupe de Référence apparaît comme un dispositif « facilitant », un lieu d'apprentissage à la théorisation de la pratique enseignante par le biais du groupe de pairs qui accompagne, aide les stagiaires ; le groupe a un effet indirect dans la formation. C'est un Groupe d'appartenance et de reconnaissance : un lieu commun et éthique où l'on reconnaît le stagiaire comme sujet-acteur de sa formation : un lieu d'élaboration de valeurs et de normes partagées, reconstruites ensemble sur le métier.

La recherche sur l'IUFM des Pays-de-la-Loire a aussi mis en évidence qu'il n'y a pas un « modèle type de Groupe de Référence », mais des approches contrastées, une variété de manières de faire selon la priorité donnée par le responsable, selon le mode de fonctionnement choisi : Groupes de Référence plus centrés sur l'écoute, sur l'analyse, sur le stagiaire-individu ou sur le groupe, sur le pédagogique, sur

l'épistémologie ou sur le disciplinaire. De plus, la différence de fonctionnement reste encore très marquée entre les Groupes de Référence du 1^{er} et du 2^e degré.

Certains formateurs affirment que ce type de groupe a toujours existé : certains anciens profs de l'ENNA, des EN disent que « *cela se faisait déjà* », d'autres y voient au contraire un fruit du changement, surtout pour ceux qui accompagnent sa mise en place et ont participé à sa conception. Il y a eu des résistances : elles apparaissent dans les récits. Pour quelques-uns, cette structure existait déjà dans « les marges » à l'ENNA, dans les EN, mais aussi dans quelques cas de CPR. Ce qui est innovant c'est la création institutionnelle des Groupes de Référence, avec elle, ce qui était périphérique vient au centre de la formation. Le principal changement est qu'il s'agit à présent d'une structure imposée d'en haut, mais qu'on peut définir comme une structure « vide » : le cadre est imposé : une centration sur l'acteur, une formation professionnalisante par l'analyse de pratiques, la démarche de réflexivité et un Groupe de Référence prévu pour articuler et fédérer les autres modules. Mais dans la mise en œuvre, on observe que les responsables de ces groupes ont rempli le cadre imposé, chacun à leur manière avec une quasi totale autonomie.

D'après certains formateurs, le Groupe de Référence est défini comme « *la traduction nantaise de la désinstitutionnalisation de l'École et de la centration sur l'acteur* », ce qui traduit bien un changement de modèle de formation et d'éthique de formation.

L'autre nouveauté à relever, c'est la spécificité « professionnelle » de ces groupes, qui par sa finalité « pratique » est une structure différente des modules. L'idée de séparer « formation » dans le Groupe de Référence et « enseignement » dans les modules, vient du concepteur J.-P. Letourneux. Pour lui, les modules spécifiques d'enseignement et les modules théoriques accompagnent les Groupes de Référence. C'est là qu'interviennent les universitaires ; on constate d'ailleurs une dérive : « *En 1997, il n'y a que 3 universitaires responsables de ces groupes sur 82 formateurs ; le responsable lui, est un pair, "un prof de lycée qui forme ses pairs, les stagiaires"* ». À présent, pour la plupart des acteurs interrogés, le Groupe de Référence est bien un nouveau dispositif plus centré sur le stagiaire-acteur et sur la formation professionnelle au « savoir-enseigner » en classe ; malgré tout, dans les discours tenus à l'IUFM par les réfractaires à ces groupes, on peut relever encore deux illusions tenaces : celle qui consiste à faire comme si tout se jouait pour les stagiaires pendant la formation initiale et pour eux la « structure Groupe de Référence » ne permet plus d'assurer cette formation « complète » qui, à leurs yeux, était prise en compte dans d'anciens systèmes et celle qui continue d'affirmer que dans les EN d'hier, il y avait une homogénéité de valeurs que ce type de groupe ne partage plus : on constate encore vivante « une mythologie de la formation des instituteurs, les hussards noirs de la république », en partie fausse, il y avait aussi d'autres conceptions de la formation et de l'école dans ces institutions et des valeurs différentes.

Ce que la recherche nous semble bien montrer, c'est que l'innovation apportée par les Groupes de Référence se situe plus au niveau de la théorisation, de la formalisation du dispositif, d'une nouvelle éthique de formation qu'au niveau de l'invention totale du dispositif, qui existait déjà partiellement dans certaines formations antérieures mais a été repris et théorisé différemment.

Le Groupe de Référence, outil de professionnalisation

La priorité de l'IUFM des Pays-de-la-Loire est « la professionnalisation définie comme des savoirs et savoir-faire et comme une éthique professionnelle » (projet 95-99). Le Groupe de Référence est le dispositif commun aux différentes filières, chargé de construire cette professionnalisation au sens donné par P. Perrenoud (1994) « mise en place de stratégies et d'une éthique ».

Dans ces groupes de formation, il n'y a pas de référentiel de compétences : à l'origine, ceux qui ont investi le projet sont contre les référentiels, contre ce type de « formation d'adultes » ou d'entreprise, ils sont pour la réflexivité, contre une modélisation de compétences préalablement définies et découpées ; ils défendent l'idée d'une approche globale du métier intégrant les compétences.

Par rapport à la commande du recteur Bancel, il existe « une transgression fondatrice » et les choses se sont faites contre cette notion de référentiel de compétences : le Groupe de Référence va dans le sens où le stagiaire se construit, où le groupe de stagiaires le fait aller à partir des problèmes rencontrés dans les situations professionnelles vécues. Au départ, les commissions de l'IUFM ont travaillé sur la définition du métier d'enseignant tiré du rapport Bancel, notamment autour de la notion de « professionnalité globale » et de sa construction, mais il n'y a pas eu d'institutionnalisation du rapport Bancel.

La conception de ces groupes s'appuie sur l'idée clé de l'existence d'un métier global d'enseignant et d'un lieu où le métier va se construire globalement, par la réflexivité sur les pratiques : le Groupe de Référence est une façon de réagir contre les formations comportementalistes, en compétences « décomposées » et de proposer une nouvelle théorisation de la formation des enseignants.

Comment prendre en compte la construction de l'identité professionnelle par ces groupes de formation : c'est par l'action des sujets, acteurs de leur formation, par l'analyse de leurs pratiques que se construisent et se formalisent des savoirs professionnels ; c'est par le groupe de pairs que se reconstruisent, avec l'aide du formateur, les normes du métier.

Le Groupe de Référence est un creuset favorable à la réflexivité, à la création d'une bascule du sujet-acteur, d'une remise en question des représentations initiales, à l'analyse des situations vécues ; il initie la construction d'une identité professionnelle et engage son évolution à venir.

Le Groupe de Référence est bien un dispositif de formation « à visée professionnalisante » comme les chercheurs l'ont défini (Altet, 1994, 1997) :

- « – Une formation qui a une finalité pratique : l'agir professionnel,
- qui développe la spécificité de la profession, construction de savoirs professionnels, expertise du "savoir-enseigner",
- qui part de la pratique réelle et des situations professionnelles et les analyse par une démarche instrumentée d'"analyse des pratiques",
- qui développe une "pratique réfléchie" (Schön, 1986), "un habitus réflexif" » (Perrenoud, 1994).

Dans ces groupes, il y a bien une professionnalisation au sens de développement professionnel individuel de chaque stagiaire, mais on ne constate pas actuellement de professionnalisation au sens de socialisation professionnelle; on peut parler d'une formation professionnelle mais cela est différent d'une professionnalisation sociale, collective.

D'ailleurs une formation commune se fait bien au niveau des modules communs de terrains mais entre PLC, PLP et entre PE : mais il n'y a pas de formation commune entre les stagiaires du 1^{er} et du 2^e degré, pas d'échanges pour la construction d'une « professionnalité commune enseignante.

De plus, la question de la capitalisation des savoirs produits par les Groupes de Référence se pose : pour qu'il y ait accumulation, il faut qu'il y ait capitalisation, or, chaque groupe travaille de façon indépendante et isolée, et, par exemple, les mémoires professionnels produits restent à l'intérieur de chaque groupe.

On peut chercher à relever en quoi ce dispositif professionnalisant contribue à créer une « nouvelle identité » qui ne soit pas seulement disciplinaire (*l'enseignant membre de sa discipline/mais aussi membre de la communauté éducative*); on note que ces groupes n'apportent pas cette seconde dimension-là. Si elle se fait, c'est un peu dans le module 1, lieu de formation, et à travers une régulation par la formation de formateurs. On peut remarquer que certains stagiaires demandent à aller travailler en ZEP pour pouvoir travailler en équipe.

De plus, les compétences professionnelles travaillées sont celles autour du savoir-enseigner en classe, de la pratique pédagogique en situation de classe : « connaître sa discipline, savoir construire des situations d'enseignement et d'apprentissage » : par contre, les compétences relatives aux autres facettes de la professionnalité enseignante autour des missions « exercer sa responsabilité dans l'établissement et au sein du système éducatif », sont encore très peu ou pas travaillées.

Le Groupe de Référence, mise en œuvre de la démarche d'analyse de pratiques

L'histoire locale a joué aussi un rôle à ce niveau : dans l'ancienne ENNA de Nantes, comme dans certains CPR et EN, la culture de l'analyse de pratiques était présente, mais sa mise en œuvre dans les Groupes de Référence est systématique, même si la démarche prend des formes variées selon les groupes, on relève certaines constances :

- L'analyse de pratiques, fondée sur la réflexivité, remet en cause le modèle applicationniste classique des anciennes formations, centrée sur une modélisation préalable de compétences attendues. La référence à l'analyse de pratiques est constante. Cependant, elle ne recouvre pas l'ensemble du travail mené en Groupe de Référence même si elle est présente dans tous les groupes sous des formes différentes. Partout elle valorise l'écoute et la parole des stagiaires autour des pratiques vécues et vise la théorisation de ces pratiques à partir de la réflexivité. Cette référence unique ne signifie pas une démarche identique pour tous les Groupes de Référence ; elle masque en réalité une grande diversité de l'utilisation de l'analyse des pratiques et de la définition même de la démarche.
- L'analyse de pratiques se différencie de la simple parole des stagiaires sur leurs pratiques ou de la simple confrontation d'expériences pratiques. Pour les responsables, ce qui est important, c'est l'immersion dans la pratique puis la discussion autour des pratiques pour aboutir à une formalisation à l'aide d'outils conceptuels, pour théoriser la pratique. Certains responsables parlent plutôt de « compréhension des pratiques » ; d'autres mettent l'accent sur une analyse, phase intermédiaire qui mène à la « conception de nouvelles pratiques ».

Ce qui est primordial et constant dans tout Groupe de Référence, c'est la référence au vécu, au terrain, la finalité pratique de la formation : il y a un primat de la pratique par rapport à la théorie et une dimension auto-référenciée importante, surtout dans le 2^e degré. Dans le 1^{er} degré, c'est plus virtuel car il n'y avait pas encore de période de pratique hebdomadaire dans les classes sur toute l'année de formation, et ceci modifie fortement la possibilité de pouvoir s'appuyer sur la pratique effective dans les séances de ces groupes (ceci est prévu dans le nouveau plan 2000).

Ce qui est aussi nouveau, c'est la place des apports théoriques, pédagogiques, didactiques, sciences de l'éducation et des outils conceptuels d'analyse de pratiques : la théorie est posée comme essentielle dans le détour réflexif, mais elle semble utilisée de façon ponctuelle et restreinte, donnée en réponse aux demandes des stagiaires et présentée de façon plurielle : « Il y a des lectures théoriques d'une situation », à l'opposé de ce qui se faisait dans les formations antérieures d'enseignants. L'intérêt de ces apports théoriques pour expliquer la pratique est revendiqué par les formateurs mais n'est pas toujours perçu par les stagiaires au moment de leur formation. Reste à examiner la question de la nature des apports théoriques et des moments pertinents pour les faire : le problème est posé par les formateurs responsables.

De même la question de la définition de la nature de l'analyse de pratiques mise en place est ouverte : tous les groupes partagent l'idée de pratiques au pluriel : on analyse plusieurs pratiques effectives, toutes contextualisées et spécifiques, rencontrées dans des situations réelles de classe, mais les modes de mise en œuvre sont variés et plus ou moins instrumentés par des outils conceptuels divers.

Ce qui fait la spécificité de l'analyse de pratiques dans ces groupes est caractérisée, selon R. Depierre, M. Lani-Bayle, M. Lavigne, C. Sims, comme étant à la fois « lieu commun et choix éthique ». Les auteurs dégagent six apports clefs de la démarche :

- « - la remise en cause du modèle applicationniste ; la fin de la pédagogie du modèle ;
- une forte valorisation de l'écoute du stagiaire ;
- une mise en responsabilité du stagiaire sur le terrain ;
- une attente des capacités du stagiaire à théoriser sa pratique ;
- une reconnaissance du stagiaire comme sujet ;
- un pari sur l'émergence de compétences collectives ».

Mais s'il existe un « Groupe de Référence nouveau », il n'est pas unique : il n'existe pas dans l'IUFM un Groupe de Référence type mais des Groupes de Référence différents dans le 1^{er}, le 2^e degré et l' AIS

Si le Groupe de Référence apparaît bien comme une structure innovante, surtout formalisée, théorisée de façon nouvelle, il ressort de l'analyse dans les différents sites qu'il n'y a pas un Groupe type dans l'IUFM, mais des Groupes de Référence différents, selon qu'ils se situent dans le 1^{er} ou le 2^e degré, selon qu'ils sont sous la responsabilité de tel ou tel responsable de groupe. Le formateur responsable « impose sa marque ».

Le rôle de l'histoire locale dans la construction de ces groupes est très net et le poids des structures antérieures très marquant : on voit encore à travers le même dispositif cohabiter fortement deux structures différentes – 1^{er} degré et 2^e degrés – chacune héritant de son histoire, de ses traditions venant des CPR, écoles normales ou ENNA, de la provenance d'origine de ses formateurs.

46

Ainsi au bout de six ans de fonctionnement, on peut relever des différences de statut du Groupe dans le 1^{er} et le 2^e degrés. On note des différences de fonctionnement, de pilotage, de perception de la régulation, très floue ou très dépendante, ainsi que des différences sur le terrain selon les sites ou les disciplines.

Dans le 2^e degré, le Groupe de Référence peut fonctionner sur la base d'un individu/un groupe de stagiaires de façon très cloisonnée autour d'une discipline, d'une didactique, d'un responsable ; pour mettre en évidence cet aspect individualisé des groupes, les acteurs parlent de « monades », les chercheurs de « niches écologiques » (Fabre, Orange, 1998). À ce niveau, il y a peu d'évolution notée depuis la mise en place, si ce n'est celle liée à tel ou tel individu.

Dans le 1^{er} degré, il n'y a pas de fonctionnement isolé : c'est dans un site donné, dans un plan de formation donné ; le Groupe de Référence est lié de façon structurale à la polyvalence. Par contre, à ce niveau, on relève une évolution réelle dans le fonctionnement depuis la création de ces groupes, depuis la mise en place d'une formation de formateurs pour le 1^{er} degré.

Dans le 2^e degré, comme en AIS, le responsable fait tenir le Groupe de Référence : il choisit ses intervenants, il rédige, il construit le plan de formation, organise, anime, fait les visites, encadre et valide le mémoire : il intervient à tous les niveaux.

Dans le 1^{er} degré, on constate une dérive dans la mesure où il s'agit d'une définition institutionnelle : il y a de nombreux formateurs à « placer » et c'est le plan du programme de formation qui « boucle » (gestion de services, de moyens) le choix des responsables.

Le statut du formateur responsable est aussi une différence entre le 1^{er} et le 2^e degrés par rapport au lieu d'exercice : aucune similitude, dans le 2^e degré, les stagiaires sont formés par les pairs, pas toujours dans le 1^{er} degré où le rôle des formateurs reste fort. Dans le 1^e degré, on ne sait pas actuellement quels IMF interviennent dans les groupes, à quels moments, comment, pour quelle forme d'intervention.

Le Groupe de Référence et la recomposition des rôles des acteurs

Un nouveau rôle de formateur est apparu, central, tout-puissant : celui du responsable de ce type de groupe.

La diversité des modes d'installation des Groupes de Référence est corrélée aux différentes conceptions que les responsables ont de ces groupes ; chaque responsable donne la tonalité du Groupe.

Au départ, le responsable répond au référentiel général de compétences du rapport Bancel ; former « c'est aider le stagiaire à se construire des compétences professionnelles ». Mais il n'y a aucun cadre général précisé, pas de référentiel précis ; d'où une certaine angoisse des nouveaux formateurs devenus responsables et l'identification de manières de faire bien différentes.

Le responsable se voit comme « l'accompagnateur » des stagiaires, il est « le référent » avec le groupe, il facilite le « partage des expériences » ; il a une grande autonomie, le sentiment général est qu'il pilote son affaire comme il l'entend : il a une immense puissance, il est seul avec « ses » stagiaires. C'est une des dérives du dispositif, la dérive « démiurgique » (M. Lavigne).

Ceci est lié à la crise axiologique du système de formation : c'est au sujet responsable du groupe de recréer les valeurs dans chaque Groupe de Référence, d'aider les stagiaires à reconstruire les normes du métier d'enseignant. La question « d'où je m'autorise à faire ce que je fais ? » est posée par plusieurs responsables. Il y a une grande autonomie du formateur responsable : il vit seul, dans une « monade » en tout-puissant. Le responsable dit lui-même avoir trop de responsabilités, une charge trop lourde, trop de pouvoir : il parle d'inconfort. Ce qui pose problème c'est le hiatus entre la logique de formation et la logique d'évaluation en permanence présentes dans la validation de la formation, qui est assurée par le responsable.

Il existe un rapprochement entre la façon dont le formateur responsable du groupe parle de son Groupe de Référence et celle dont un enseignant parle de sa classe. Le

groupe de formation est un groupe d'appartenance, un « groupe-classe », lieu commun d'apprentissage.

Il y a peu d'évolution des responsables depuis la mise en place des groupes, dans le 2^e degré surtout. Les responsables du 1^{er} degré ont eux, suivi une formation de formateurs qui amène un récent changement dans la conception des Groupes de Référence de plus en plus centrés sur l'analyse de pratiques et de moins en moins sur le Conseil.

Le co-animateur

Le rôle du co-animateur est nouveau pour la plupart des formateurs, même s'il avait été initié à l'ENNA de Nantes, et s'il était présent dans quelques CPR. La co-animation existe, elle concrétise le refus d'une logique modélisante par une lecture plurielle. Le rapprochement entre formateur psycho-pédagogue et le didacticien ou l'enseignant de terrain favorise l'analyse multiréférenciée d'une pratique. Le co-animateur contribue à mettre à distance, à créer des écarts, à donner une lecture « autre ».

Les stagiaires

Dans ces groupes, les stagiaires jouent aussi un nouveau rôle : ce sont des acteurs engagés, des personnes actives, ils portent d'eux-mêmes, de leur positionnement par rapport à un Groupe, par rapport à des tensions vécues. Leur parole est tenue pour centrale et reconnue.

Le Groupe de Référence a un effet sur les représentations du métier sur l'année (la visée formative) : les représentations du métier ont évolué (apprendre à apprendre). Les stagiaires se sont décentrés des contenus pour se centrer sur l'élève : être enseignant, c'est communiquer et pas seulement maîtriser une discipline.

En fin d'année, ils expriment plus de lucidité face à leur métier : il reste à dégager ce qui vient de ces groupes, comme lieu d'alternance, et ce qui vient des pratiques réelles.

Les conseillers pédagogiques et IMF

Si tous les conseillers sont le soutien des stagiaires sur le terrain, leur rôle est perçu comme complémentaire de celui du responsable : ils font les apports pratiques, portent un autre regard sur la pratique. Mais on relève des différences dans le fonctionnement des conseillers pédagogiques du 2^{er} degré et les IMF du 1^{er} degré qui ont été souvent moins impliqués.

Le Groupe de Référence permet une articulation des lieux et moments de formation

Élément fédérateur autour de la pratique, le Groupe de Référence permet bien l'alternance : les pratiques de terrain sont rapportées et discutées dans les groupes *pour être formalisées, théorisées*.

Les pratiques initiées dans ces groupes ont des retombées au niveau du travail en établissement.

Chez les professeurs des écoles, on constate une sensibilisation au travail en équipe. Mais le Groupe de Référence n'est pas encore « le lieu central de régulation de la formation » comme le préconise le texte fondateur.

Ce qui est paradoxal dans ce dispositif innovant

L'identité professionnelle dans le Groupe de Référence se construit par un échange entre pairs, par la communication. Or, les responsables ne communiquent pas entre eux, ils reconnaissent qu'il n'y a pas d'échanges entre les différents groupes (aucun contact entre responsables) : « *Dans ma discipline, les autres profs, les autres responsables, je ne les connais pas.* »

Les réunions de concertation ne sont pas perçues comme un outil de régulation. Le département disciplinaire n'est pas cité. On parle d'où l'on est, du Groupe de Référence.

On aurait pu penser que le Groupe de Référence est un lieu d'interactivité : ce n'est pas le cas avec les autres groupes, ni totalement avec les autres éléments, modules de la formation. On constate un aspect de « closure » de ces groupes, sortes de « monade », d'univers clos : transparence à l'interne, opacité à l'externe. Le seul lieu de régulation entre les Groupes de Référence est la formation de formateurs, seul moment où il se dit quelque chose sur ce qui se passe dans ces groupes (sauf en AIS où il y a 9 journées de régulation réelle).

Une professionnalisation individuelle, pas de socialisation professionnelle

De plus, la formation est bien centrée sur la construction des compétences individuelles des stagiaires, dans l'optique d'une professionnalisation du métier d'enseignant, mais pas sur une socialisation professionnelle enseignante, alors que les missions de l'enseignant sont définies non seulement par l'enseignement en classe, mais par le travail en équipe dans l'établissement et la participation à la communauté éducative.

Une différence entre le local et le national

Les Groupes de Référence sont une construction spécifique de l'IUFM des Pays-de-la-Loire, mais il existe dans d'autres IUFM sur le plan national des dispositifs identiques

ou proches appelés autrement qui pratiquent l'analyse de pratiques et sont professionnalisants. Ce qui semble vraiment spécifique à ces groupes, c'est la théorisation du dispositif telle qu'elle s'est faite historiquement. Cette théorisation locale centrée sur l'approche globale et transversal du métier, commence à être connue voire reconnue par le national, même si L'IUFM se défend de vouloir exporter un « modèle de formation » : le label nantais existe et est discuté, comparé, à l'extérieur dans les autres IUFM.

En conclusion, cette recherche CREN/IUFM a mis en évidence que si le dispositif Groupe de Référence est un dispositif partiellement repris, sa théorisation et celle de la formation qu'il sous-tend est bien une innovation : la formation initiale est faite dans et par un Groupe de pairs qui accompagne et rassure le stagiaire débutant, lui permet de ne pas être isolé, de confronter sa pratique, de se construire « une référence transversale » autour de l'analyse de pratiques, par un travail transversal et une approche globale du métier. C'est un groupe de parole et d'écoute en quête de références, « d'un référent qui donne une cohérence aux stagiaires du groupe s'y référant ». Ce type de groupe de formation est bien un dispositif innovant qui s'inscrit dans les transformations professionnalisantes de la formation d'enseignants et participe au mouvement « d'une nouvelle épistémologie de la pratique professionnelle » (Tardif, 1998) basée sur le principe que la pratique professionnelle constitue en soi un espace original de formation car elle est porteuse de contraintes spécifiques à condition qu'elle soit théorisée (Altet, 1994 ; Perrenoud, 1994). Le deuxième effet de la mise en place des Groupes de Référence, c'est qu'elle a produit une recomposition du rôle des formateurs, créé de nouveaux rapports entre les formateurs de l'IUFM. Il devient nécessaire de réfléchir à un véritable partenariat de formateurs. À la coanimation, on pourrait ajouter, comme au Québec, un 3^e homme, avec un statut identique aux deux autres formateurs, pour envisager « une triade interactive de formateurs » (Tardif, 1998), autour du stagiaire et de ses pratiques, pour placer réellement le stagiaire au centre de sa formation.

L'autre innovation fut le partenariat de recherche entre formateurs de l'IUFM et chercheurs universitaires. Malgré les contraintes de calendrier qui rendaient difficile la participation suivie des formateurs aux séminaires de recherche et les difficultés méthodologiques rencontrées, la recherche a été menée à bien et a participé à un processus de professionnalisation des formateurs « par » la recherche.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1994). – *La Formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF, 283 p.
- ALTET M. (1994). – « La professionnalité enseignante vue par les enseignants », in *Éducation et formations*, Paris, DEP, n° 37.
- ALTET M. (1996). – « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser » (colloque REF, Louvain-la-Neuve, 1994) in Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P., *Former un enseignant-professionnel : quelles stratégies, quelles compétences ? Bruxelles, De Boeck*.
- ALTET M. (1996). – « Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorique-pratique », in Blanchard-Laville C., Fablet D. (éd.), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- ALTET M. (1998). – « Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de "l'enseignant-professionnel" et une culture professionnelle d'acteur ? » in Lessard C., Tardif M., Gauthier C., *Formation des enseignants et contextes sociaux*, Paris, PUF.
- ALTET M. (1999). – « Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage » in *Les cahiers du CREN*, CRDP Nantes.
- Analyse d'un dispositif de formation initiale des enseignants : Le Groupe de Référence des Pays-de-la-Loire*, Recherche CREN-IUFM, Nantes 1998. Rapport rédigé par : CREN : M. Altet, M. Fabre, M. Lani-Boyle, P. Rayou. IUFM : J.-P. Ardin, G. Baloup, M. Clapera, R. Depierre, S. Dupuis, S. Faes, C. Frin, C. Gérard, M. Herfray, M. Lavigne, J.-P. Picard, P. Royères, C. Sims, R. Torrent.
- BARBIER J.-M., GALATANU O. (1993). – *La qualité des enseignants sur l'examen des programmes de formation d'enseignants en France*, Rapport OCDE, MEN/DEP.
- BLIN J.-F. (1997). – *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- BOURDONCLE R. (1991). – « La professionnalisation des enseignants », in *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, n° 94.
- BOURDONCLE R. (1993). – « La professionnalisation des enseignants », in *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, n°105.
- FABRE M. (1994). – *Penser la formation*, Paris, PUF.
- FABRE M. (1995). – *La construction du mémoire professionnel : l'entrée dans le processus de problématisation* (colloque de Lille, mars 1995).
- GATHER THURLER M. (1996). – « Professionnaliser le métier de chef d'établissement : pour quoi et comment ? », in revue *Échanges*, Montréal.
- JOBERT G. (1988). – « Identité enseignante et formation continue des enseignants », in *Éducation permanente*, n° 96.
- LANG V. (1995). – *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Thèse nouveau régime, Université de Nantes, Directeur, M. Altet.
- LANG V. (1999). – *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF.
- LEMOSSÉ M. (1989). – « Le professionnalisme des enseignants », in *Recherche et formation*, n° 6, INRP.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (1996). – *Former des enseignants-professionnels : quelles stratégies, quelles compétences ? Bruxelles, De Boeck*.

PAQUAY L. (1994). – « Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant », in *Recherche et formation*, n° 16.

PERRENOUD P. (1990). – « Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants », in *Actes colloque INRP*.

PERRENOUD P. (1994). – « Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation » in *Société suisse de recherche en éducation*.

PERRENOUD P. (1994). – *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.

Rapport de la Commission Bancel, *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, MEN, 10 octobre 1989.

TARDIF M. (1993). – « Savoirs et expérience chez les enseignants de métier », in Hensler H. (dir) *La recherche en formation des maîtres, détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* Sherbrooke, Éditions du CRP.

TARDIF M., LESSARD C., GAUTHIER C. (1998). – *Formation des enseignants et contextes sociaux*, Paris, PUF.

INNOVATION ET FORMATION

Guy AVANZINI*

Résumé

Innovation et formation : au premier regard, le rapprochement de ces deux notions et, plus encore, de ces deux démarches peut rendre perplexe et sembler artificiel, voire incongru. La formation pousserait-elle donc à innover, et faudrait-il en avoir reçu une pour en devenir capable? Ne risque-t-elle pas plutôt de normaliser, donc d'inhiber? Mais, à l'inverse, son absence ou son insuffisance ne favorisent-elles pas, soit l'innovation « sauvage » et désordonnée, soit un misonéisme auquel, en outre, elle fournirait un alibi? L'innovation ne requiert-elle pas à la fois de se dégager d'une formation normalisatrice, qui entrave, et de suppléer à une formation lacunaire, qui laisse démuni? Dès lors, ne serait-il pas souhaitable de les articuler, pour devenir capable d'innover à bon escient? Pour voir si et comment cela serait possible dans le domaine pédagogique – le seul qui, ici, nous intéresse – nous fournirons d'abord quelques précisions d'ordre terminologique puis, à leur lumière, nous interrogerons sur la pertinence d'une formation à l'innovation et sur les conditions aléatoires auxquelles est suspendue son organisation.

Abstract

Innovation and training: at first sight, the connection of these two notions and even more so, of these two approaches can induce perplexity and seems to be artificial, if not incongruous. Can training foster innovation and is it a necessary condition to become capable of innovating? May it not rather normalize and therefore inhibit? On the other hand, cannot its absence or inadequacy favour, either "wild" and disorderly innovation, or a hostility to change which it would moreover justify? Does not innovation require both being free from a hindering normalizing training and supplementing a depriving incomplete training? Consequently, would it not be better to

* - Guy Avanzini, Professeur émérite des sciences de l'éducation, Université Lumière-Lyon 2.

link them so as to become capable of innovating advisedly? In order to see if and how this would be possible in the teaching field – the only one we are concerned with here – we shall first bring a few terminological precisions and then, in their light, we shall question the relevance of a training in innovation and the uncertain conditions its organization is subjected to.

De nombreuses définitions, plus ou moins approximatives, ont été esquissées de « l'innovation ». Sans doute s'impose-t-il pour cela, et d'emblée, d'en distinguer deux acceptions, selon qu'il s'agit du processus, c'est-à-dire de l'activité, de l'attitude, qui consiste à introduire une nouveauté, ou de l'objet même de celle-ci, ce sur quoi elle porte, ce que F. Cros appelle une « pratique nouvelle » (1). De même, écrit Ch. Marsollier, ce terme « désigne le processus et/ou le produit rencontré ou introduit par un enseignant » (2). Encore une autre précision s'impose-t-elle, car l'objet innové peut, lui aussi, être de deux sortes : il consiste, en effet, soit dans une formule radicalement originale, soit, pour ceux qui prennent connaissance de celle-ci, à l'adopter à leur tour. Dans le premier cas, c'est une invention et, dans le second, plus simplement, c'est une initiative. Ainsi, Freinet innove en ce sens qu'il invente des techniques originales, alors qu'un membre de l'ICEM innove en ce sens qu'il a eu l'initiative de reprendre à son compte, dans sa classe, l'invention de Freinet. C'est pourquoi F. Cros écrit à juste titre que « l'innovation peut n'être pas fondamentalement nouvelle. Il suffit qu'elle le soit pour les personnes engagées et pour l'ensemble considéré » (3). Elle revient donc ou bien à mettre en place à l'École une nouveauté radicale, ou bien à se rallier à celle qu'un autre a déjà introduite.

54

Néanmoins, même s'il en a spontanément le désir, même si c'est son vœu, secret ou explicite, l'inventeur n'a pas le pouvoir de garantir la promulgation et l'extension de la formule dont il est le créateur, et l'adepte de celle-ci ne peut non plus en provoquer à coup sûr l'imitation. À cet égard, bien que la carte des concepts soit ici un peu confuse et que les conventions terminologiques varient avec les auteurs, l'innovation se différencie du changement. Par exemple, celui-ci, pour J. Hassenforder, est plus planifié, plus global que celle-là (4); à la limite, il affecte tout un système

1 - Cros F., *L'innovation à l'École : force et illusions*, Paris, PUF, 1993, p. 31.

2 - Marsollier Ch., *Les Maîtres et l'innovation*, Paris, Anthropos, 1998, p. 106.

3 - Cros F., *op. cit.*

4 - Hassenforder J., *L'innovation dans l'enseignement*, Tournai, Casterman, 1972, 142 pages. Cf. aussi, M. Huberman, *Comment s'opèrent les changements en éducation. Contribution à l'étude de l'innovation*, Genève, Éd. BIE, 1973.

scolaire. De ce point de vue, la première vise à provoquer le second, du moins à l'induire. Mais il s'en faut qu'elle y parvienne, même si sa généralisation devrait, en bonne logique, consacrer la reconnaissance de sa pertinence.

Encore peut-on, s'agissant de l'essor auquel elle aspire, distinguer trois modèles. De type horizontal, le premier est celui de la propagation « de bouche à oreille », par influence, connivence et imitation ; l'invention est, en principe, contagieuse ; elle suscite l'initiative ; c'est la logique du « mouvement » pédagogique, au sein duquel militent ceux qui partagent la conviction de son bien-fondé et qui espèrent, sans y croire vraiment, provoquer le changement. Le deuxième, de type vertical ascendant, c'est la constitution de l'innovation en objet d'investigation de laboratoire ; cela comporte, plus ou moins, sa mise en forme expérimentale, au terme de laquelle, si les résultats s'avèrent probants, elle tentera d'obtenir sa reconnaissance officielle et son accréditation. C'est la logique de la « recherche », qui aspire à la démonstrativité scientifique. Enfin, le troisième, de type vertical descendant, se déploierait si ou quand, ainsi validée, l'innovation serait promulguée par l'autorité académique qui, évidemment avec plus ou moins de succès selon la docilité de ses agents, s'efforcerait d'en entraîner l'adoption. C'est la logique administrative ; qui procède d'un censé « pouvoir » hiérarchique. En réalité, il faut ajouter un quatrième modèle, qui emprunte aux trois précédents, et que nous appellerons oblique : il comporte une certaine imitation, généralement amoindrie et partielle, un peu affadie, de l'innovation authentique, se conforte de l'écho de quelque recherche universitaire qui en aurait tant bien que mal établi l'intérêt ou, au moins, l'innocuité, et s'autorise de quelque vague encouragement d'un texte officiel, qui recommande d'innover à condition que ce soit avec assez de prudence pour ne rien changer.

55

Néanmoins, quelle qu'elle soit et en dépit d'un préjugé répandu, l'innovation n'est pas nécessairement un bien ; elle n'est pas inconditionnellement facteur de progrès. Elle peut même constituer une régression, induire une détérioration, émaner de l'aventurisme, de l'illusion, de l'improvisation, d'un défaut de lucidité, fournir un alibi à l'instabilité ou à la cécité du jugement. C'est pourquoi elle appelle un jugement de valeur, qui s'efforce d'en apprécier la pertinence et la légitimité. Et cela est d'autant plus indispensable que, face à elle, comme l'écrit également Ch. Marsollier, « on observe chez les maîtres, différentes attitudes, allant de l'intérêt systématique à la résistance farouche » (5). Néanmoins, dans la mentalité actuelle, elle bénéficie, chez ceux qui se veulent ouverts et agents de progrès, d'un préjugé favorable qui, sans discernement et d'emblée, l'assimile à un bien. Une idéologie brouillonne a même parfois tendance à stigmatiser tout ce qui demeure du passé, tandis que le neuf est aussitôt vanté. Aussi bien, et quoi qu'il en soit des variations constatables selon les années, le tableau de fréquence dressé par F. Cros, des publications qui y ont trait,

5 - Marsollier Ch., *op. cit.*, p. 24.

confirme la valorisation dont elle est l'objet. Et, cela se comprend aisément : toute période de crise, de doute, de contestation, sinon de décomposition et d'effondrement d'une société – ce qui est bien le cas de la nôtre – suscite, face à l'immobilisme de certains, le philonéisme aveugle de plusieurs autres, à quelque déconvenue ultérieure que les expose néanmoins trop souvent le goût irréféchi de la nouveauté en tant que telle.

*

Ces précisions initiales permettent d'identifier les raisons qui militent en faveur d'une formation à l'innovation. Certes, on pourrait soutenir que ce n'est pas celle-là qui conduit à celle-ci, mais bien davantage le génie propre de l'inventeur et que, même, elle pourrait réussir à en détourner, à en dissuader, dans la mesure où elle est assez uniformisatrice pour étouffer l'originalité, assez ennuyeuse pour éteindre les motivations, assez autoritaire pour imposer une pratique prédéterminée, prétendument forte de l'expérience des anciens ! On songe à la « leçon modèle », que l'élève-maître de naguère (?) devait imiter dans sa « leçon d'essai » sous peine d'être exposé aux repréailles ou soupçonné de prétention. Ce n'est guère à l'École normale de Nice que Freinet dut de devenir celui qu'il fut. Il reste que la formation n'est heureusement ni exclusivement ni nécessairement celle de l'instance officielle préposée à cette tâche. Dans le petit livre que sa fille a réédité à l'occasion de son centenaire, *Touché* (6), on voit que celle qui compta, c'est celle qu'il s'est donnée lui-même au cours de ses années de convalescence. Et les membres d'un mouvement savent bien aussi que c'est de celui-ci qu'ils la tiennent. Quoi qu'il en soit, de statut officiel ou privé, due à l'apport d'autrui ou à l'effort de celui qui se la donne, une culture saine acquise ne détruit pas la créativité, mais la porte, la nourrit, lui sert de tremplin. C'est pourquoi une formation bien comprise, loin de la tarir, féconde et stimule la capacité d'initiative. Elle devrait, en principe, aider à dépasser le miso-néisme craintif d'un corps professionnel enclin à la routine.

56

Une formation appropriée peut aussi conduire à sauvegarder, chez ceux qui l'adoptent, l'authenticité d'une invention. Celle-ci, en éducation, est toujours exposée à un dilemme : son succès entraîne la diffusion, mais cette dernière en induit la dilution, la neutralisation, l'affadissement, *a fortiori* lorsqu'elle a l'infortune de bénéficier du soutien administratif, qu'elle n'obtient, même sans l'avoir sollicité, qu'au prix d'une banalisation qui la menace d'insignifiance. Et c'est bien pourquoi, afin d'éviter ce risque et de sauver son identité, elle définit une orthodoxie, en référence à laquelle se regroupent ses adeptes. Mais cela, alors, l'expose à l'enfermement en des cénacles où la volonté de fidélité condamne à l'isolement. Aussi bien, les deux dynamiques se déploient simultanément et sont successivement engagées par les leaders,

6 - Freinet C., *Touché*, Atelier du Gué, 1996.

selon qu'ils sont plutôt désireux de reconnaissance ou inquiets de l'affadissement. L'observation attentive de l'histoire des mouvements montre aisément et cette dualité et cette oscillation. C'est dire combien une formation aiderait à comprendre le sens précis d'une pratique pédagogique déterminée, à percevoir dans les textes fondateurs l'essentiel et l'accessoire, à distinguer la lettre et l'esprit, sans se prévaloir du respect de la première pour se dispenser de saisir le second ni s'autoriser de l'allégresse à celui-ci pour faire n'importe quoi. Elle aiderait de même à éviter les écarts, les contresens, les interprétations absurdes. N'est-ce pas le manque de formation qui a conduit la méthode globale à succomber au déferlement de sottises dont son commentaire fut l'objet, ou la non-directivité à dégénérer en permissivité enfantine, ou l'alternance à être victime de son interprétation la plus sottement juxtapositive ?

En outre, comme nous l'avons remarqué, toute nouveauté requiert un travail de discernement : discernement de sa signification, des fins qu'elle vise, du type d'homme qu'elle ébauche, des conséquences diverses qu'elle peut provoquer. Et cette élucidation importe d'autant plus que, outre les esprits mûrs qui s'y rallient en raison et à raison, elle séduit aussi, voire fascine, des anxieux, des « affolés », des caractériels, qui la compromettent mais à qui rien n'est proposé pour réguler des élans inconsidérés ou engager la réflexion qui leur serait bénéfique. Trop souvent, on ne voit en elle que des procédés ; ainsi, « les méthodes actives », ou n'importe quoi d'autre. Au nom des thèmes les plus variés – l'informatique, Internet, l'Europe – d'aucuns « innovent », en toute innocence et frivolité, pour fabriquer « l'homme du XXI^e siècle ». La répétition de slogans leur tient lieu de réflexion. Mais les significations leur échappent, de sorte que, littéralement, ils ne savent pas ce qu'ils font. À cette tendance, il n'est de remède qu'une formation : exigence éthique, elle préserve d'idées incongrues des élèves qui, quand ils viennent de milieux socioculturellement défavorisés, en sont à la fois les destinataires privilégiés et les victimes désignées (7). Inversement, c'est bien grâce à l'élucidation du sens qu'on peut espérer l'adhésion d'instituteurs réfléchis, qui n'attendent que de pouvoir recourir eux aussi à ce dont on aurait établi à leurs yeux le bien-fondé.

57

C'est bien pourquoi, compte tenu du type d'investigation dont il s'agit, la formation peut également – c'est un aspect nécessaire de la recherche – donner le goût et la capacité de la vérification « objective » des résultats. N'est-ce pas déjà ce que préconisait Alfred Binet, lorsqu'il s'efforçait, au sein du Laboratoire de la rue de la Grange aux Belles, d'initier les instituteurs à la démarche scientifique et de les amener à saisir que la vérification de la portée des innovations est préférable à une conviction éventuellement pertinente mais aussi porteuse de préjugés ? En cette année 1999, qui marque le centenaire de la fondation de la « Société libre pour

7 - Cf. sur ce point, Langouet G., *Suffit-il d'innover?* Paris, PUF, 1965.

l'étude psychologique de l'enfant » (8), dont il fut le président de 1902 jusqu'à sa mort, en 1911, et qui porte aujourd'hui son nom, il convient de le rappeler. Et c'est sur le même point que, dans un autre langage et sans s'en tenir aux seules procédures de la pédagogie expérimentale, insiste Ch. Hadji dans ses travaux sur l'évaluation (9).

*

Et cependant, un tel espoir n'est-il pas, à son tour lui aussi, naïvement abusif? Est-il fondé de croire à l'efficacité de la formation? Certes, c'est une confiance actuellement très partagée. À en croire certains, aucune activité n'est possible si elle n'est précédée d'un stage. Mais cette foi est-elle pertinente? Et, s'il est clair que certains ont avantage à l'entretenir, ce n'est pas pour autant qu'elle est justifiée. Son erreur tient en effet d'abord à ce qu'elle procède d'une vision rationaliste, consistant à croire que, clairement exposés et bien justifiés, les arguments fournis entraînent la conviction, comme si l'homme était vraiment cet être de raison, que la raison conduirait. Or, ne faut-il pas compter avec les passions, qui obscurcissent le jugement, avec les intérêts, qui détournent de ce qui est bon, avec le désintérêt, qui laisse indifférent et rend insensible au bien d'autrui, ici celui de l'enfant? Qu'il s'agisse de groupes de pression d'abord attentifs à la sauvegarde de leurs avantages, ou de certains administrateurs qui valorisent le nouveau à la stricte condition qu'il ressemble à l'ancien et apprécient d'autant plus les projets qu'ils sont moins originaux, bien des forces s'opposent à l'efficacité de la démarche formatrice ou entreprennent, avec succès, de normaliser ceux qu'elle aurait d'abord séduits. Rationaliste, cette vision est également mécaniste; elle suppose que la formation forme, comme la cause entraîne l'effet. Mais, de même que l'éducation, elle n'est pas une démarche de fabrication. Elle est aléatoire. Elle ne « produit » pas un professionnel compétent, à la manière dont une chaîne de montage délivre l'objet attendu. C'est pourquoi il est, au moins en partie, illusoire de trop espérer en sa portée et d'en attendre la rénovation de l'École et la sédation de sa crise.

58

De plus, quelle formation est urgente? À l'innovation didactique, ou à une relation plus attentive et plus fine, qui sache, à égale distance de l'autoritarisme et de la permissivité, s'adapter avec finesse aux personnes et aux groupes? On retrouve ici un vaste problème, dont la discussion n'a jamais fini de se déployer et qui se poursuit bien légitimement : qu'est-ce qui est facteur du progrès de l'élève : la compétence didactique de l'instituteur, ou son sens d'autrui? La bonne formation serait celle qui

8 - Qui sera célébrée à la Sorbonne, au lieu même de sa fondation, le samedi 27 novembre 1999.

9 - Cf. notamment Hadji Ch., *Évaluer les actions de formation*, Paris, PUF, 1992.

saurait les articuler, au lieu de les opposer. Mais les tentations scientistes auxquelles continue de donner lieu, malgré ses mérites, le courant didactique ne permettent pas trop d'optimisme en la matière.

Plus radicalement, pour qu'il y ait une formation efficace à l'innovation, il faudrait d'abord et préalablement que celle-ci affectât celle-là, c'est-à-dire qu'il faudrait préalablement inventer et imposer une formation qui favorisât et la créativité et l'initiative. Pas de formation à l'innovation sans une innovation qui transformerait d'abord la formation. Sont-ce donc les IUFM ? Ce serait là, au sens précis, un « changement », et point seulement une innovation. Et c'est là que l'utopie rejoint la chimère.

Néanmoins, ici, une précision s'impose : que les instances officielles de formation ne puissent être l'objet de cette transformation, il n'y a guère à s'en étonner. Ce n'est pas, quelles qu'elles soient, dû aux personnes, singulièrement considérées, mais à une situation globale, d'ordre politico-culturel, qui les dépasse largement. Dans une société plurielle et divisée, dépourvue de consensus et de finalités communes, il va de soi que la mission de l'École ne puisse être l'objet d'un large accord et pas davantage, dès lors, une conception, quelle qu'elle soit, de la formation. Au service de quel type d'homme ? Sitôt qu'un paradigme un peu fort en serait avancé, il susciterait nécessairement la coalition disparate d'adversaires aussi solidaires dans leur opposition que divisés dans leurs convictions. N'est-ce pas, au total, ce que disait déjà Durkheim ? Malgré les bavardages euphoriques ou les enthousiasmes de commande à propos du « XXI^e siècle », nulle société ne peut délibérément promouvoir des innovations ordonnées à un changement qui la transformerait.

*

Observer cela, ce n'est toutefois pas du tout estimer que les innovations soient vaines et constituent du temps perdu en illusions. Constaté leur échec apparent, ce n'est pas conclure à leur inutilité. Leur insuccès présent n'implique pas leur marginalisation définitive. Tout au contraire. Certes, cette mise à l'écart ou cette influence restreinte confirment que, comme nous l'avons montré ailleurs (10), il ne saurait y avoir un régime scolaire vraiment nouveau dans une société libérale divisée. En ce sens, le changement est impossible, et l'immobilisme fatal. En revanche, et paradoxalement, les innovations sont alors nombreuses qui, selon les cas, s'y substituent localement ou s'efforcent désespérément d'induire ou, du moins, de préparer à long terme la transformation que désirent leurs auteurs. La conjoncture étant ce qu'elle est, leur émergence n'est pas fortuite ; elle cristallise et officialise des processus qui, même non décelés, se dessinaient déjà, singulièrement au sein des courants latéraux :

10 - Avanzini G., *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*, Toulouse, Privat, 1974.

anticipateurs, investis d'un sens prophétique, ceux-ci sont des modèles mutationnels. Et s'il n'appartient pas au pédagogue en tant que tel de pronostiquer celui qui l'emportera, il lui revient d'identifier ceux qui se profilent dans le champ éducationnel et de s'interroger sur leur signification, leur consistance et leur rapport aux diverses issues de l'actuelle crise de civilisation. Vu la pluralité de ces dernières, il va de soi qu'existent simultanément plusieurs perspectives de changements qui, ajustées aux diverses familles idéologiques et sociopolitiques, fournissant une sorte de réserve polyvalente. Encore leur faut-il, pour devenir éventuellement utiles, être traitées d'abord en modèles expérimentaux, c'est-à-dire que soit appliquée à leur évaluation une procédure appropriée, qui vérifie leur adéquation aux objectifs qu'elles se sont donnés.

C'est, d'une certaine manière, l'intention porteuse de la recherche-action, c'est-à-dire d'une démarche qui, pour mériter d'être ainsi désignée, doit satisfaire à certaines conditions :

- Donner à l'étude des procédures inventées – structures ou didactique – une forme expérimentale telle que les objectifs, les hypothèses et la critériologie soient clairement posés et la comparabilité assurée, c'est-à-dire que soient réunies dès le départ les possibilités du contrôle terminal.
- Assurer la continuité et l'homogénéité de la pratique, tout au cours de son déroulement, pour que ce soit bien sûr le même objet que porte la vérification.
- Mettre en place des indicateurs précis et des critères qui permettent des conclusions objectives, c'est-à-dire passer de l'opinion ou de la conviction à une connaissance qui inclue l'estimation de ce qui lui confère sa part de validité et sa part de précarité.
- Accepter que l'hypothèse initiale soit infirmée, donc que la fin visée se révèle hors d'atteinte, la structure inefficace ou la méthode inajustée à ses buts.

C'est l'étude de chaque cas qui permet de dire s'il s'agit ou non d'une « recherche-action », mais il doit être clair que celle-ci peut revêtir un grand intérêt et que, pour différente qu'elle soit de celle de laboratoire, il dépend d'elle d'être ce qu'elle prétend être ; dans ce cas, elle constitue un genre non mineur mais original. Mais que d'innovations judicieuses se perdent, faute d'être évaluées, ce qui les condamne à n'avoir d'autres justifications que l'enthousiasme qu'elles soulèvent pendant un temps, puis à égarer le bénéfice des essais qu'elles ont compartés !

Quand et si ces clauses sont satisfaites, les innovations, si vaines soient-elles en apparence ou dans l'immédiat, constituent une sorte de réserve, disponible pour le jour où la conjoncture permettrait ou comporterait de faire appel à telle ou telle d'entre elles. Ce sont autant de modèles anticipateurs, dont l'utilisation future, donc l'utilité, n'est pas garantie, mais pas davantage exclue *a priori*.

Nous avons précisé ailleurs (11) les deux conditions d'une mutation de la didactique : d'une part l'émergence d'un objectif clair qui, circonscrivant un type d'homme et de société philosophiquement argumenté, soit adopté par un pouvoir doué, quels que soient son extension et son statut, d'assez d'autodéterminabilité pour parvenir à mettre en œuvre un système éducatif qui assure sa survie ; d'autre part, la disponibilité de techniques d'enseignement et de travail fixées par référence à lui ; sans régime propice, des procédures préalablement définies demeurent latérales ou marginales mais, sans modèle approprié, le pouvoir politique demeure incapable – c'est aisément visible – de changer l'École, c'est-à-dire de la réajuster aux finalités qui la spécifient : provoquer l'assimilation de connaissances de base, favoriser l'essor des capacités verba-conceptuelles, promouvoir la réflexion et l'esprit critique, développer des aptitudes mentales formelles susceptibles d'applications polyvalentes, assurer cela avec assez de rigueur, d'adaptation aux cas particuliers et de rapidité gratifiante pour asseoir chez tous les enfants le goût de la culture, assurer enfin une citoyenneté qui se dérobe aux invocations anxieuses dont elle est l'objet. Ces buts ne relèvent pas d'un choix contingent ou d'une conception à laquelle toute autre serait opposable. Ils se présentent comme seuls propres à singulariser l'institution scolaire comme à justifier son existence et la priorité que le discours officiel lui accorde.

En attendant, si les instances académiques de formation du corps enseignant ne peuvent guère, pour les raisons identifiées plus haut, les encourager et les cultiver, les UFR ou départements de sciences de l'éducation sont, quant à eux, du moins lorsqu'ils sont exempts de tentations néopositivistes ou de dérives scientistes, bien placés pour exercer ou faire en sorte que s'exerce en leur sein une réflexion évaluatrice sur les pratiques innovantes, dont plusieurs de leurs étudiants sont les auteurs ou les agents. Cela conduirait à choisir parmi elles en fonction des fins poursuivies en matière d'instruction et d'éducation et à les trier selon leur efficacité, elle-même jugée d'après ces fins.

61

À court terme, il n'est guère justifié d'espérer que s'organise une formation à l'innovation, du moins si l'initiative devait en revenir à ceux qui ont charge de formation. Non que, éventuellement, ils ne le veuillent. Mais ils ne le peuvent, parce que cela supposerait de sélectionner ces tentatives en référence à un programme de changement. Or, en dépit des apparences ou des illusions, l'organisation de celui-ci est exclue. Faute de formation à l'innovation, il reste à attendre une formation innovée, qui la rendrait possible. Mais cette dernière constituerait précisément un changement. À défaut de celui-ci, quoique sans exclure de contribuer à long terme à le préparer, des innovations surgissent, parfois « sauvages », porteuses et signes d'un espoir astreint à hiverner.

11 - *Op. cit.*, pp. 279 et sq.



L'OPÉRATION PYGMALION DANS L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE DES RÉSEAUX POUR FACILITER L'INNOVATION DES ENSEIGNANTS

Gilbert PESCATORI*

Résumé

L'opération Pygmalion débute en juin 1996 dans l'enseignement agricole (1). C'est une action nationale, prévue sur trois années, qui vise à favoriser l'innovation pédagogique dans les établissements de formation. Chronologiquement, à partir des orientations politiques initiales de la direction générale de l'enseignement et de la recherche, l'article propose de montrer les différentes phases de construction du réseau d'appui au développement des initiatives pédagogiques des établissements. Toutes les étapes décrites montrent l'importance du travail collectif d'appropriation réalisé par les équipes et la nature du dialogue établi entre les différents acteurs. Aujourd'hui, après trois ans de fonctionnement, et au moment du bilan, l'organisation qui s'est mise en place imagine des moyens pour consolider son existence et assurer la pérennisation du dispositif.

Abstract

The Pygmalion operation started in 1996 in agricultural schools. It was a three-year national action aiming at encouraging teaching innovation in training establishments. Chronologically, starting from the initial political orientations of the education and research general direction, this paper proposes to describe the different phases of the construction of the network supporting the development of teaching innovations in schools. The description of these different stages shows

* - Gilbert Pescatori, ministère de l'Agriculture et de la Pêche (sous-direction de la politique des formations de l'enseignement général, technologique et professionnel).

1 - Voir encadré 1, page 75.

the importance of the collective work of adaptation accomplished by the working teams and the nature of the dialogue established between the different actors. Today, after the three years of the project, at the time of assessment, the organisation which has been set up is trying to imagine the means to consolidate its existence and ensure the perpetuation of the system.

Encore aujourd'hui, le nom de baptême de l'opération interroge. Une courte justification mythologique et pédagogique permet d'expliciter la volonté du ministère de l'Agriculture. Pygmalion, roi de Crète, sculpte une statue si belle qu'il en tombe amoureux. Aphrodite sensible à cette passion change la statue en femme, cette dernière devient reine. La légende adaptée au domaine pédagogique devient l'effet Pygmalion : évaluation de l'effet que peuvent avoir les préjugés du maître sur les performances de l'élève. Par ce clin d'œil, le ministère souhaite souligner « l'importance de l'engagement actif et positif de tous les acteurs de l'éducation dans la réussite des élèves » et sa volonté de favoriser l'initiative des équipes éducatives. Nous sommes en septembre 1996, deux ans après le colloque du « Savoir vert » qui rassemble, sur le thème de l'innovation, l'ensemble des services régionaux, des proviseurs des établissements publics et des établissements nationaux.

64

L'opération Pygmalion est une expérience collective, conduite sur trois ans, qui vise à installer un dispositif permettant de favoriser le développement des initiatives pédagogiques. L'ambition est peut-être paradoxale : le terme de « dispositif » suppose une certaine rigidité et s'oppose à celui « d'initiative » plutôt lié à l'idée de liberté. Nous tenterons d'illustrer comment, pour résoudre cette difficulté, l'administration doit se recentrer sur ses missions d'impulsion et d'animation afin de pouvoir élaborer, pour l'avenir, avec l'ensemble des acteurs, une politique réaliste en matière d'amélioration des pratiques, d'innovation et d'expérimentation pédagogiques.

Pour cet article, nous avons choisi un plan plutôt de nature chronologique pour permettre d'évoquer, à chaque étape, les enjeux, la nature du travail réalisé, les difficultés rencontrées, les arbitrages qui se sont imposés et les solutions qui sont apparues. La succession dans le temps des événements a aussi le mérite de montrer comment le mouvement de mobilisation des acteurs s'est développé pour aboutir progressivement et naturellement à l'idée de réseau. L'action a débuté au dernier trimestre 1996 et s'est poursuivie pendant trois ans, le bilan prévu au dernier trimestre 1999 devra permettre de dégager les conditions de poursuite du dispositif.

Pygmalion : une opération politique d'incitation à visée identitaire

La rénovation de l'enseignement agricole, débutée en 1984, a mis en place un dispositif de formation développant des pratiques pédagogiques originales pour l'époque : les stages des élèves, composantes de la formation, enseignements construits en modules définis par des objectifs de formation, initiative locale des établissements pour une partie de la formation, pluridisciplinarité et contrôle en cours de formation. Ces pratiques ont été réintroduites lors de l'écriture des référentiels des baccalauréats technologiques et des baccalauréats professionnels cosignés avec le ministère de l'Éducation nationale.

Comment, dans le cadre de cette double poternité et en 1996, réaffirmer son originalité ?

Le public de l'enseignement agricole a changé : seulement 20 % de jeunes en formation sont issus de familles d'agriculteurs ou de salariés agricoles. Pour le reste de la population scolaire, toutes les autres catégories socioprofessionnelles sont présentes. Les élèves de l'enseignement agricole ne se distinguent plus de leurs homologues de l'Éducation nationale. L'établissement agricole n'est pas à l'abri des comportements d'incivilité...

Comment accompagner cette nouvelle population scolaire ?

La croissance rapide des effectifs et son évolution qualitative se sont accompagnées d'un renouvellement des enseignants. Ces derniers sont issus, pour la majorité d'entre eux, de l'Éducation nationale et n'ont pas bénéficié de l'effort d'accompagnement mis en œuvre lors de la rénovation de l'enseignement agricole.

Comment intégrer les nouvelles générations ?

Quelles méthodes pédagogiques spécifiques transmettre ?

Comment accueillir les nouveaux publics (élèves et personnels éducatifs) ?

C'est pour mobiliser l'ensemble des acteurs autour de ces questions essentielles que la Direction générale de l'enseignement et de la recherche du ministère de l'Agriculture souhaite encourager les établissements à participer à l'amélioration des pratiques, l'innovation et l'expérimentation pédagogiques.

En juin 1996, une circulaire (Innovation pédagogique dans l'enseignement agricole) affiche les orientations prioritaires du ministère :

- la dimension professionnelle des formations encourage les actions qui visent à améliorer l'articulation des disciplines, la pluridisciplinarité, le fonctionnement des stages et séquences en milieu professionnel, le rôle des maîtres de stage, l'utilisation pédagogique des exploitations... ;
- l'élève citoyen encourage les actions visant la mise en place de procédures de fonctionnement des conseils de délégués, la formation des délégués, les modalités

- de la formation sociale et civique des élèves, la prévention contre les conduites à risque, le développement et la pérennisation des associations d'élèves... ;
- le métier d'enseignant ou de formateur encourage les actions qui renforcent l'usage des technologies modernes de l'information et de la communication, l'expertise technique et professionnelle des enseignants, la prise en charge des publics en difficulté... ;
 - l'établissement encourage les actions qui permettent d'affirmer la présence de l'enseignement agricole dans les bassins d'emplois, de développer des réseaux efficaces, de mieux articuler les sites des établissements publics locaux d'enseignement agricole.

Les interrogations ne sont pas nouvelles, l'enseignement agricole en 1984 avait déjà apporté des réponses. Les critiques de certains anciens militants de l'enseignement agricole n'ont pas manqué : « Rien de neuf... on a déjà donné... ». Pourtant le contexte actuel, très différent de celui de 1984, justifie pleinement un nouvel effort d'imagination pour adapter l'appareil aux nouvelles réalités. À titre d'exemple, un extrait de la circulaire de juin 1996, « l'opération Pygmalion doit accueillir chaque établissement en fonction de sa situation, de ses projets, de ses compétences et possibilités... L'objectif est aussi de rassembler les différentes initiatives et réussites en vue d'en dégager l'exemplarité et de les faire connaître à tous. », est aussi un témoignage que les temps ont changé : nous ne sommes plus sur le registre de l'injonction de type réglementaire.

Pygmalion : le baccalauréat professionnel, une opportunité pour passer des orientations politiques aux thématiques pédagogiques

66

De 1994 à 1996, le ministère de l'Agriculture prépare le remplacement des brevets de techniciens agricoles (BTA) par les baccalauréats professionnels. L'enjeu est d'importance : le brevet de technicien agricole est le diplôme de référence, de niveau IV, qui permet d'obtenir les aides à l'installation pour les jeunes agriculteurs. Or, les textes (décret, arrêtés) qui réglementent les baccalauréats professionnels ne dépendent plus uniquement du ministère de l'Agriculture, ils sont signés conjointement par le ministère de l'Éducation nationale. Ce nouveau contexte oblige l'enseignement agricole à se poser un certain nombre de questions, notamment d'ordre pédagogique. C'est ce long travail d'écriture des nouveaux référentiels (deux ans et demi), réalisé par l'ensemble des acteurs (administration, inspection, équipes administratives et pédagogiques), validé par l'ensemble des instances (CPC, CTP, CNEA) (2),

2 - CPC : commission professionnelle consultative. CTP : comité technique paritaire. CNEA : conseil national de l'enseignement agricole.

qui a permis de réaffirmer les spécificités de l'enseignement agricole. Toute cette réflexion a été réinvestie dans la première traduction, que l'on peut considérer comme collective, de la circulaire « Pygmalion » de juin 1996. Les quelques exemples suivants permettent d'illustrer cette étape.

Première orientation : la dimension professionnelle de la formation

La commission professionnelle consultative (CPC) des métiers de l'agriculture, de l'agro-industrie et de l'espace rural, instance consultative qui participe à l'élaboration des diplômes, est très attentive à la nature des enseignements. Lors de l'écriture des baccalauréats professionnels, plusieurs inquiétudes ont été exprimées par cette assemblée. Concernant le thème qui nous occupe plusieurs reproches ont été faits au BTA : manque de pratique professionnelle, liaison distendue entre les établissements et les maîtres de stages, nature du rapport de stage, manque d'utilisation de l'exploitation de l'établissement par les élèves. Plusieurs sujets sont donc déclinés dans la note de service de septembre 1996 à partir de ces préoccupations :

- la valorisation des périodes de formations en milieu professionnel ;
- la liaison établissement-stagiaire-maître de stage, les documents de suivis de la formation en milieu professionnel ;
- la participation des maîtres de stage à l'évaluation, l'évaluation des compétences professionnelles ;
- les apprentissages professionnels et utilisation des exploitations des établissements, participation des responsables d'exploitation...

En revanche les méthodes pédagogiques prenant en compte la nature obligatoirement complexe de l'exploitation agricole, mises en œuvre dans le BTA, ont été confirmées pour leur efficacité. Il est souhaité qu'elles soient réutilisées et qu'elles intègrent un degré de complexité supérieur en développant l'analyse de la liaison agriculture-environnement. La fin des modèles est inscrite dans les mentalités et dans le projet de loi d'orientation agricole en cours de discussion à l'époque. C'est ainsi que l'approche systémique et la pluridisciplinarité sont remobilisées dans plusieurs thèmes :

- la mise en place des situations concrètes pluridisciplinaires identifiées dans les référentiels ;
- la mise en place du module d'approche globale, basé essentiellement sur une approche de terrain et faisant largement appel à la pluridisciplinarité ;
- l'approche agri-environnementale dans les modules des baccalauréats professionnels...

Deuxième orientation : l'élève-citoyen

Les quatre missions de l'enseignement agricole sont déclinées au niveau des établissements. Ces derniers se voient en effet confier la formation initiale, la formation professionnelle continue, des actions d'expérimentation technique et de développement et des actions d'animation du milieu rural et de coopération internationale. Ce cadre structurant associé à la taille humaine des établissements agricoles (moyenne 300 élèves), la présence systématique d'un internat et la mixité des publics (élèves, apprentis, étudiants, stagiaires) sont autant d'atouts pour l'exercice d'une citoyenneté active. Construire à partir de ces conditions le fonctionnement qui permette à la citoyenneté de devenir le « principe organisateur de la cité scolaire » reste une priorité pour le ministère. C'est une façon de travailler sur l'évolution de la nature des publics. Plusieurs thèmes sont attachés à cet objectif :

- la formation des délégués-élèves et la participation des délégués-élèves aux différents conseils ;
- le projet personnel de l'élève et la politique éducative de l'établissement ;
- la transformation des associations sportives et culturelles (ASC) en associations des lycéens, étudiants, apprentis et stagiaires (ALESA) gérées de manière plus autonome ;
- la prévention contre les conduites à risque, protection de la santé ;
- l'éducation artistique et l'animation du milieu rural...

C'est donc à partir de ces différents thèmes déclinés à partir des orientations politiques que s'est défini le champ de l'innovation pour l'enseignement agricole. Toute la nouveauté, nous l'avons vu, réside dans l'évolution du contexte de l'enseignement agricole. Cette première traduction réalisée, il reste à vérifier si les thématiques identifiées intéressent suffisamment les acteurs pour les amener à se mobiliser et à s'investir.

Pygmalion : une mobilisation sur la base du volontariat et de la transparence

Une fois fixée l'enveloppe des crédits pédagogiques alloués à l'action Pygmalion, l'administration décide de répartir son soutien de manière égale pour chaque thématique définie selon les modalités décrites au paragraphe précédent. Vingt-deux actions nationales sont ainsi soutenues. Il est d'autre part décidé que les établissements nationaux (ENESAD, ENFA, CEMPAMA, CEP, CEZ, CNPR), volontaires pour participer à Pygmalion, désignent une personne responsable du pilotage pour chaque action qu'il souhaite conduire. La répartition de ses dernières est réalisée lors d'une réunion nationale en présence de tous les établissements nationaux. La complète transparence de la procédure et le refus de l'administration d'arbitrer sur le

choix des responsables (établissement ou pilote) sont appréciés par la grande majorité. Ils apparaissent cependant à certains comme un signe de faiblesse.

Suite à ce travail d'attribution des actions nationales, une note de service lance, en septembre 1996, l'appel à candidature auprès des établissements publics locaux. Ces derniers sont invités à prendre contact avec chaque pilote s'ils souhaitent participer à l'opération. Deux thèmes sont éliminés faute de candidats (rythmes scolaires et organisation des lieux dans l'établissement). Encore, pour certains, un signe de manque d'autorité de l'administration.

Au total 20 pilotes répartis dans six établissements nationaux et 150 établissements publics locaux (216 au total) répartis sur 22 régions (3), sont engagés. Les projets sont portés par des proviseurs, des enseignants ou des équipes pédagogiques.

Compte tenu de la dispersion des établissements sur l'ensemble du territoire national, les financements (le budget de l'opération est de 2,90 MF) sont surtout utilisés pour assurer la logistique nécessaire à la mise en œuvre des actions. Les acteurs n'étant pas spécifiquement rémunérés pour leur participation aux actions, nous pouvons affirmer que leur adhésion est basée sur le volontariat.

L'administration n'impose pas de cadre de fonctionnement interne aux actions. Chaque pilote élabore des règles communes à son groupe en fonction des spécificités de sa thématique (taille du groupe engagé dans l'action, comité de pilotage ou pas, nature éventuelle de ses membres...). Cette liberté est apparue très déstabilisante pour l'ensemble des acteurs. L'élaboration collective de règles de fonctionnement semble vouloir indiquer l'absence de politique de l'administration centrale.

A posteriori, il apparaît que l'implication, dès le début, des différents acteurs dans la construction du dispositif constitue la phase essentielle de l'opération. L'absence d'autorité de l'administration n'est plus aujourd'hui reprochée, en revanche l'animation nationale lui est confiée sans réticence. Le travail collégial réalisé, à cette époque, parte en lui, sans l'exprimer concrètement, l'idée de réseau.

3 - 22 régions : Alsace, Aquitaine, Auvergne, Bourgogne, Bretagne, Centre, Champagne-Ardenne, Corse, Franche-Comté, Île-de-France, Languedoc-Roussillon, Limousin, Lorraine, Midi-Pyrénées, Nord-Pas-de-Calais, Basse-Normandie, Haute-Normandie, Pays-de-la-Loire, Picardie, Poitou-Charentes, Provence-Alpes-Côte d'Azur, Rhône-Alpes.

Pygmalion : d'une thématique à une problématique

Une seconde traduction intervient qui, à partir d'une thématique donnée, va aboutir à identifier une situation problème source d'innovation. Ce travail est encore une fois un exercice collectif, il concerne les équipes pédagogiques et le pilote de l'action, il est la base de l'engagement du groupe. Pour chaque action nationale, le groupe dispose d'un document d'une page du type de celui présenté dans l'encadré (4). Pour certaines actions, un comité de pilotage dont la composition varie en fonction de la problématique (chercheurs, administration, inspection, professionnels...), valide le document.

C'est à partir des problématiques que s'est concrétisée la notion d'innovation pour l'enseignement agricole. En effet, aucun texte lié à l'opération Pygmalion, n'avait précisé ce que le ministère entendait par innovation. Ce sont les acteurs de terrain qui ont explicité les intentions du ministère.

Les groupes constitués s'engagent à tester certaines pratiques pédagogiques, à en rendre compte et à produire des outils susceptibles d'aider l'ensemble des établissements à les intégrer dans leur pratique, s'ils le jugent nécessaire.

Pygmalion : une organisation souple et contextualisée

Ainsi, une vingtaine de réseaux horizontaux se constituent, composés chacun de cinq à dix équipes ou enseignants d'établissements publics locaux et d'un pilote. À partir de cette situation, il est hors de question d'imposer un modèle d'organisation qui fige les différentes initiatives. Chaque groupe définit son mode de fonctionnement en liaison avec le thème qu'il traite, les équipes qui le composent et la répartition géographique des établissements. De manière générale, un ou deux regroupements annuels de plusieurs jours sont organisés (séminaire ou réunions), ils sont complétés par la mise en place de conférences sur la messagerie de l'enseignement agricole public.

Compte tenu de la méthode utilisée qui laisse une large autonomie aux différents groupes, le danger de constitution de réseaux complètement indépendants apparaîtrait très rapidement à l'administration. À l'initiative de cette dernière, une première réunion, dès février 1997, de l'ensemble des pilotes est organisée pour assurer la cohérence du dispositif national. Il est décidé à l'issue de ce regroupement que chaque action doit faire l'objet d'une restitution intermédiaire basée sur la même

4 - Voir encadré 2, page 76.

trame (problématique de l'action, les actions dans les établissements, bilan de l'action) et diffusée sur le site Internet « educagri.fr » de l'enseignement agricole public. Deux réunions annuelles sont prévues, avec les pilotes des actions, pour compléter les échanges et permettre de préparer le bilan final de l'opération. L'objectif d'une restitution en 1999 qui propose d'installer le dispositif Pygmalion dans la durée devient le point de mire qui structure la réflexion. Les réseaux ainsi constitués autour des actions ont créé une dynamique entre les établissements nationaux et les équipes de terrain.

Pygmalion : des réflexions collectives pour favoriser la transposition des innovations

Il est apparu, dès le début, dans tous les groupes, que les conditions de contexte sont différentes d'un établissement à l'autre, suffisamment différentes pour exclure toute possibilité de transfert des innovations d'un lieu à l'autre. L'objectif de capitalisation dans l'esprit « base de données » qui a tenté l'administration au départ, s'est rapidement dissipé. Les motivations des équipes et la nature du travail réalisé permettent d'illustrer ces difficultés.

Les équipes ont rejoint le dispositif, en général, parce qu'elles avaient des problèmes à résoudre. À partir de chaque situation individuelle, le groupe améliore, innove, échange sur les pratiques pédagogiques. Au dire des enseignants, les apports essentiels de ce travail résident dans la durée (« intérêt de groupes de travail permanent qui permettent l'évolution et l'adaptation »), la mise en commun d'expériences (« échanges entre collègues de différents établissements »), le recul collectif sur sa propre pratique et la nécessité de la formaliser.

À partir de ce constat, il ne s'agit plus d'imaginer valoriser le simple transfert d'une réussite mais de mettre en évidence la dynamique qui a conduit à la solution. Il s'agit de promouvoir l'envie d'innover. L'appartenance à un groupe, qui partage les mêmes préoccupations et qui produit, est essentielle pour favoriser les initiatives. La constitution d'un réseau qui suppose une organisation et une animation est une réponse pour diffuser les innovations. Mais aujourd'hui les réseaux constitués apparaissent relativement fermés, cette situation est incompatible avec l'idée de développement des innovations qui reste l'objectif de l'opération Pygmalion.

Pygmalion : un réseau qui souhaite s'ouvrir à l'ensemble des acteurs

Fin 1998, un travail s'est engagé pour reconstruire, à partir des actions existantes, un schéma, qui, tout en réaffirmant les priorités, soit lisible par toutes les équipes éducatives et en particulier pour celles qui ne sont pas dans le dispositif. Après le travail de « déconstruction » collective décrit dans les paragraphes précédents, il faut envisager une reconstruction avec tous les acteurs (administration, inspection, services régionaux, établissements).

Il est nécessaire, pour pouvoir présenter un réseau national structuré et accessible à tous, d'inviter de nouveaux acteurs à exprimer leurs avis sur de nouvelles propositions. Les questions des services régionaux et de certains établissements, encore aujourd'hui, après deux années de mise en place, nous obligent à cet exercice de clarification.

Plusieurs raisons concourent à expliquer la difficulté actuelle des services régionaux et des équipes des établissements à se saisir du dispositif Pygmalion :

- de l'extérieur, il semble que les équipes engagées ont confisqué le dispositif (« C'est réservé à quelques établissements »), l'opération apparaît bouclée (« On fait partie, ou pas de Pygmalion ») ;
- les actions apparaissent, compte tenu de leur libellé, plus réductrices et plus utilitaristes qu'elles ne le sont réellement (« Comment former les maîtres de stage ? », « Comment former les délégués-élèves ? »...) ;
- les règles de fonctionnement de l'opération ont été élaborées progressivement, elles ont donc été modifiées en cours de route ;
- il apparaît aujourd'hui que la simple clé d'entrée proposée au début de l'opération : une thématique générale (exemple : le métier d'enseignant), déclinée en thèmes de rangs inférieurs (exemple : enseignants et technologies de l'information et de la communication ; enseignants et publics en difficulté...), pour permettre ensuite la mise en œuvre des actions, ne semble plus adaptée. Les thématiques générales ne sont pas suffisamment exclusives pour imaginer une bonne lisibilité (exemple : dimension professionnelle de la formation et métier d'enseignant).

En conclusion, nous constatons que la démarche qui a servi à la mobilisation des équipes en 1996, ne peut être utilisée pour instituer un fonctionnement durable en réseau national. La structuration à venir doit être capable de favoriser le renouvellement des personnes qui composent le réseau et de s'ouvrir à de nouvelles problématiques. L'important pour l'enseignement agricole reste d'amplifier le mouvement engagé pour éviter un clivage entre les anciens (conservateurs... exclus) et les modernes (innovants... inclus).

L'organisation sous forme de réseau semble aujourd'hui la plus pertinente pour entretenir la dynamique engagée autour du développement des initiatives. L'évolution de l'utilisation des technologies de la communication par les acteurs de l'enseignement agricole est un élément nouveau à intégrer dans la réflexion sur le fonctionnement à venir du réseau. Ces technologies sont très importantes pour rapprocher des acteurs obligatoirement géographiquement distants : les effectifs de l'enseignement agricole correspondent à une académie moyenne de l'Éducation nationale mais sont répartis sur l'ensemble du territoire national. Ici encore, il n'y a pas de modèle et seule la réflexion collective peut permettre d'intégrer efficacement ces nouveaux outils.

Faute de n'avoir pas encore tous les éléments pour construire le dispositif à venir susceptible de poursuivre le mouvement engagé, nous pouvons déjà présenter quelques pistes qui nous semblent intéressantes à explorer pour améliorer le fonctionnement actuel. La valorisation des outils pédagogiques produits, la liaison avec la recherche et le couplage avec la formation des personnels sont trois compléments qui peuvent renforcer le réseau existant sans en altérer l'ambition qui reste de favoriser les initiatives.

Pygmalion : la création collective d'outils

La création d'outils pédagogiques est une autre manière de capitaliser sur les pratiques. Naturellement des outils de nature variée ont été construits et testés par les équipes. Tous les supports ont été utilisés : papier, vidéo, cédérom, site Internet... et les contenus vont du guide méthodologique à l'ouvrage de référence en passant par des fiches techniques. Certains produits ont fait l'objet d'une validation extérieure au groupe (exemple : ouvrage sur la dimension environnementale du diagnostic global d'exploitation), d'autres sont pour l'instant réservés à un usage interne. D'autres ressources ne sont intéressantes que par le processus de construction qu'elles ont engagé lors de leur création (exemple : fiches d'évaluation des pratiques professionnelles par les maîtres de stage...). La question de la diffusion d'outils susceptibles d'améliorer les pratiques sans peur autant promouvoir des modèles n'est pas simple : un document peut n'être utile, par exemple, que s'il sert de base à un processus d'échanges pour envisager son adaptation au contexte local.

Lors du bilan de l'opération, toutes les ressources produites seront disponibles. La variété des productions nous permettra de faire une analyse des contenus avec l'ensemble des acteurs. À cette occasion, des pratiques de validations collectives, pour envisager les modalités de diffusion adaptées à la nature des produits, pourront être mises en place. Il s'agira aussi de vérifier s'il est utile de doter le réseau d'une réelle autonomie pour la diffusion de ses productions. Le type de réponse apporté, à cette

occasion, permettra de mesurer la reconnaissance institutionnelle du travail réalisé par le réseau.

Pygmalion : l'innovation et la recherche

Dans la dynamique de mise en place dans le cadre de Pygmalion, que nous avons observé ci-dessus, jamais le mot recherche n'est prononcé. Et pourtant, certains pilotes nationaux des actions, sont des enseignants-chercheurs. Le fait que la mobilisation se soit faite à partir des préoccupations des acteurs de terrain n'est certainement pas étranger à cet oubli.

Lorsque l'on regarde plus précisément le fonctionnement des actions, nous constatons pourtant que, dans plusieurs d'entre elles, des chercheurs ont été mobilisés. La liaison avec la recherche peut être directe, elle apporte dans ce cas un appui ponctuel aux établissements (« au moment où la question se pose »); elle peut être indirecte et plus permanente, elle assure dans ce cas la mise en relation des problématiques énoncées par les équipes avec des cadres théoriques de référence qui peuvent structurer la réflexion.

La souplesse de ces modalités d'articulation a été très appréciée par les différents acteurs (chercheurs et enseignants). Il y a donc, dans notre cas, pas de doute sur la complémentarité entre recherche et innovation. La demande générale est de réaffirmer la liaison établie, tout en évitant trop de rigidité, en essayant de renforcer des équipes de recherche dont les problématiques sont voisines de celles du réseau (exemple : équipe de recherche sur la didactique professionnelle et toutes les initiatives qui se développent autour de la dimension professionnelle des formations...).

74

Pygmalion : un outil pour la formation continue des personnels

Participer à la mise en place de pratiques innovantes dans un établissement est par nature formateur. Tous les participants (pilotes et acteurs de terrain) de l'opération Pygmalion le reconnaissent volontiers. Cependant, la motivation principale des personnes engagées dans ce type d'action n'est pas la formation, mais l'envie de tester de nouvelles modalités pédagogiques. Toutefois, une grande partie des thèmes qui sont encouragés dans Pygmalion, le sont également dans l'offre de formation continue des personnels de l'enseignement agricole. Sachant que cette offre est proposée, au moins pour partie, par les établissements nationaux, il est envisagé pour l'avenir de valoriser l'expertise acquise par ces derniers dans le cadre de Pygmalion. De nouvelles modalités de formation continue pourraient naître de ce rappro-

chement. Pour le système c'est une manière de reconnaître indirectement les réseaux mis en place et de mettre en synergie l'innovation et la formation. Le couplage innovation-formation est aussi susceptible de favoriser de nouvelles initiatives.

Conclusion

Des réseaux sont en place, l'enjeu aujourd'hui pour l'ensemble de l'enseignement agricole est d'aboutir à instituer une organisation qui permette d'entretenir de façon pérenne la dynamique engagée autour de l'amélioration des pratiques, l'innovation et l'expérimentation.

Cette étape nécessite un travail d'analyse de l'opération, la reformulation des objectifs et des thématiques, l'établissement de règles de fonctionnement... L'ensemble des documents qui auront été élaborés au cours de cette phase devra être soumis à la discussion collective. Le séminaire « Pygmalion : bilan et perspectives », en novembre 1999, doit permettre à chaque acteur d'interroger le dispositif qui lui sera proposé pour l'avenir. Le réseau ainsi redéfini, associé à la recherche et à la formation continue des personnels, devrait pouvoir être mobilisé par l'ensemble de l'appareil de formation.

Nous avons vu que l'administration, en proposant ce type d'échange, autour des pratiques pédagogiques, innove dans ses propres modalités de fonctionnement. Le rôle d'animation dont l'importance est évidente dans cette mobilisation l'oblige à développer des compétences centrées autour de l'aptitude au dialogue. Puisse Gide se tromper, lui qui affirme : « L'initiative dans l'administration est extrêmement rare, ici encore, l'on ne rencontre que des suiveurs ». À suivre...

75

Encadré 1

Quelques caractéristiques de l'enseignement agricole

Une direction générale de l'enseignement et de la recherche (DGER), des services déconcentrés (DRAF) organisés en régions (26 régions plus les territoires d'outre-mer). L'autorité académique est située au niveau régional pour l'enseignement agricole. Les établissements publics locaux d'enseignement agricole sont constitués de LEGTA, LPA, CFA, CFPPA.

Au total, 177 294 élèves regroupés au sein de 858 établissements répartis sur l'ensemble du territoire.

Formations dispensées : CAPA, BEPA, BTA, Baccalauréat professionnel, Baccalauréat technologique et BTS.

Six structures nationales (ENFA-Toulouse, ENESAD-Dijon, CEP-Florac, CEMPAMA-Beg-Meil, CEZ-Rambouillet, CNPR-Clermont-Ferrand) qui ont tout ou partie de leur mission consacrée à l'appui pédagogique aux établissements publics locaux.

Encadré 2

Situation-problème : comment introduire les systèmes d'information géographique et la télédétection dans les enseignements pour une meilleure adaptation des étudiants au marché de l'emploi ?

Aujourd'hui, la complexité croissante des questions posées au gestionnaire de l'espace (aménagement du territoire lié à des mutations économiques, impact écologique de l'implantation de sites industriels, conséquences des pollutions marines,...) lui impose de disposer de données géographiques d'origine et de nature diverses, ainsi que des outils susceptibles d'acquérir, traiter et restituer cette information dans des délais souvent très courts.

Avec l'essor de l'informatique est apparue la possibilité de numériser l'information géographique et d'en confier la gestion à des ordinateurs au travers des outils de cartographie automatisée et surtout des Systèmes d'information géographique (SIG). Parallèlement à ce développement, une nouvelle source de données localisées, l'image numérique issue de la télédétection satellitaire, est apparue et s'est révélée indispensable pour l'observation et l'étude des ressources terrestres.

Ces nouveaux outils et concepts représentent un ensemble de moyens modernes d'aide à la décision particulièrement utile au gestionnaire de l'espace. De nombreux projets, conduits dans des domaines variés (agriculture, urbanisme, géologie,...) ont démontré l'intérêt de leur mise en œuvre.

Le transfert vers l'enseignement du traitement satellitaire et des SIG permet de renouveler l'approche pédagogique dans les disciplines concernées (mathématiques, physique, géographie, biologie et écologie, agronomie, production forestière,...) par l'élargissement des perspectives et du champ des connaissances abordées : il se situe surtout dans une problématique interdisciplinaire par la mise en œuvre de connaissances et de savoir-faire (traitement de données et d'images, cartographie, photo-interprétation, manipulation du micro-ordinateur,...) variés, au-delà du cloisonnement traditionnel des matières.

Les SIG, la télédétection et l'utilisation des données satellitaires relèvent directement du profil professionnel des filières de formations ayant trait à la gestion de l'espace rural (aménagement rural, maîtrise de l'eau, environnement, production et aménagements forestiers). Les techniciens supérieurs devront être dans leur activité des utilisateurs avertis de données, de cartes et d'études intégrant ces technologies.

L'action mise en place doit tester l'introduction de la télédétection et des SIG dans les formations de techniciens supérieurs et étudier les conditions de réussite et de diffusion de ces innovations afin que cet enseignement soit disponible pour l'ensemble des établissements et qu'il ne se réduise pas à une simple sensibilisation.

DES RUPTURES QUI DONNENT SENS AU MÉTIER D'ENSEIGNANT

ANNE-MARIE BERIOT*

Résumé

Dans le cadre d'un dispositif national, des enseignants innovants ont été invités à écrire sur leurs pratiques. Ces écrits expriment combien l'engagement dans des pratiques innovantes permet à l'enseignant d'exercer différemment son métier. Il prend le temps d'écouter l'élève pour mieux comprendre ses difficultés mais aussi afin que celui-ci construise son savoir. Il pense son métier en termes de travail collectif et de responsabilité éducative partagée. Il porte une grande attention à l'élève en train d'apprendre, et a confiance dans ses capacités de progrès. Il s'agit d'une rupture avec la conception traditionnelle du métier, rupture vécue par les enseignants comme un enrichissement, une source de plaisir. Nous faisons l'hypothèse que la dynamique créative développée par les enseignants novateurs leur permet d'élaborer un rapport plus subjectif à leur métier et de mieux prendre en compte la réalité de l'élève. Celui-ci pourra alors s'identifier à un adulte qui lui montre une culture vivante et changer sa perception de l'école et de ses exigences.

Abstract

Within the context of a national plan of action, some innovative teachers have been asked to write about their practice. These writings show the extent to which the involvement in innovative practices allows teachers to practise their profession in a different way. They take the time to listen to their pupils so as to understand their difficulties better but also to make them build their knowledge. They conceive of their profession in terms of a collective work and a shared educational responsibility. They pay great attention to the pupils' learning process and trust their ability to improve. It is indeed a break with the

* - Anne-Marie Beriot, ministère de l'Éducation nationale, direction de l'enseignement scolaire, bureau de la valorisation des innovations pédagogiques.

traditional conception of the teaching profession which is perceived by teachers as an enriching and enjoyable experience. We can assume that the creative dynamic developed by innovative teachers enables them to create a more subjective approach of their profession and to take the pupils' reality more into account. The pupils will therefore be able to identify to an adult showing them a living culture and to change their perception of school and its demands.

Dans le cadre d'un dispositif national mis en place pour favoriser le développement des innovations pédagogiques (1), des écrits d'enseignants novateurs ont été adressés au bureau de la valorisation des innovations pédagogiques. La formalisation demandée aux équipes engagées dans le dispositif requiert de leur part un travail d'analyse et de réflexion, un accompagnement par des personnes ressources (formateurs d'IUFM, conseillers d'orientation, chefs d'établissement) leur est alors proposé pour favoriser un regard réflexif et aider à la mise en mot, à la mise en écriture.

Cette demande de formalisation, spécificité du dispositif, correspond donc à un regard porté sur l'innovation en tant que processus se développant dans un contexte particulier, où les acteurs impliqués sont porteurs de valeurs, de désirs, de compétences qui orientent leur action et non en tant que produit reproductible à l'identique par de multiples équipes. L'écrit est alors le récit d'une expérience singulière, il n'est pas une fiche technique délivrée par un expert. Il témoigne à la fois des problèmes que les enseignants cherchent à résoudre, des objectifs qu'ils veulent atteindre, des projets mis en œuvre, des activités proposées aux élèves. Il est également le reflet des questions qui se sont posées et met en lumière des éléments de l'action considérés

78

1 - En 1994, a été créé au sein de la direction des lycées et collèges (DLC), devenue depuis la direction de l'enseignement scolaire (DESCO), un bureau pour favoriser et diffuser les pratiques innovantes mises en œuvre dans les établissements (DESCO A11). Ce bureau propose aux recteurs des différentes académies de grandes orientations à l'intérieur desquelles les équipes volontaires mettent en œuvre des pratiques innovantes. Dans chaque académie, un coordonnateur placé sous l'autorité du recteur signe un contrat d'une durée de deux ans avec ces équipes qui s'engagent à formaliser leurs pratiques à la fin de la seconde année. Ces écrits parviennent au bureau DESCO A11 qui en réalise une synthèse sous forme de brochures diffusées aux équipes innovantes. Trois brochures ont été publiées à ce jour : *L'Éducation à la citoyenneté*, *L'Individualisation des apprentissages et de la formation* et *L'Information sur les métiers et les professions*, ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, Paris, INRP (Coll. Pratiques innovantes), 1998-1999.

comme particulièrement significatifs par les enseignants. L'objectif de ce travail de formalisation est que d'autres enseignants y trouvent un écho à leurs propres interrogations et des repères pour mener des démarches innovantes. Il s'agit là d'une rupture importante par rapport à d'autres écrits demandés aux enseignants : écriture de projets, rapports d'activités, etc.

Nous nous proposons ici, en prenant appui sur ces documents adressés au bureau de la valorisation des innovations pédagogiques, d'étudier les transformations que les enseignants perçoivent et expriment par rapport à l'exercice de leur métier. Nous avons fait le choix de partir d'écrits correspondant à des actions innovantes menées entre les années 1995 et 1999 sur deux thèmes « Éducation à la citoyenneté » (2) et « Pratiques de pédagogie différenciée pour lutter contre la violence » (3). Cet article ne présente pas les résultats d'une recherche à caractère scientifique, il propose une hypothèse sur le rôle de l'innovation dans l'évolution des pratiques professionnelles des enseignants, hypothèse élaborée à la lecture des récits de pratiques innovantes.

Quand des enseignants engagés dans des actions innovantes écrivent sur leurs pratiques que disent-ils ? Ils parlent des transformations qu'ils ont vécues, de l'intérêt renouvelé pour leur métier, ils parlent de l'enrichissement que cela leur a procuré. De façon récurrente et transversale, les transformations évoquées concernent trois aspects : l'écoute de l'élève, le travail collectif et l'acte d'apprendre. Ces transformations sont pour les enseignants, source de plaisir et situation d'apprentissage.

L'ÉCOUTE DE L'ÉLÈVE

79

L'enseignement est traditionnellement considéré comme un métier de parole : l'enseignant énonce, explique, ré-explique et corrige. Il détient un savoir que l'élève doit acquérir grâce à une écoute attentive. Dans leurs écrits, les enseignants novateurs font apparaître une autre face du métier : le maître se met à l'écoute de l'élève. Dans ce but, il propose des situations où la parole de l'élève de manière individuelle ou collective fait l'objet de toute son attention. Il s'agit d'écouter l'élève, pour le comprendre et l'aider mais aussi, pendant les temps d'enseignement, de favoriser l'expression du groupe pour que les élèves deviennent acteurs de leur apprentissage.

2 - 119 actions : 83 en collèges, 15 en lycées professionnels, 21 en lycées généraux et technologiques.

3 - 90 actions : 78 en collèges, 10 en lycées professionnels, 2 en lycées généraux et technologiques.

Porter un regard différent sur sa pratique grâce à une relation individualisée

Face aux élèves perturbateurs, exclus des cours de manière répétitive, les enseignants ainsi que les autres partenaires éducatifs, percevant que les multiples sanctions ne favorisent généralement pas de changement de comportements proposent à ces élèves une écoute et une aide individualisées. L'objectif est d'établir un lien plus personnel avec l'élève, d'instaurer une relation de confiance entre lui et l'adulte, de le considérer comme un partenaire actif dans le traitement de ses problèmes afin de casser une dynamique négative. Ce type de relation individualisée est soit ponctuel (élève exclus du cours) soit proposé à l'élève tout au long de l'année sous forme de tutorat.

Le bénéfice qu'en tire l'enseignant est exprimé ainsi : « *Tous les professeurs impliqués y ont appris à mieux écouter, à se maîtriser, cela a favorisé une réflexion sur une dimension différente de la relation enseignant-enseigné.* » Par rapport à l'élève il s'agit de « *changer de focale... de passer du groupe à l'individu et de l'individu à la personne* », mais aussi, d'apprendre le respect d'autrui et « *la parité ontologique* ». Un constat se dégage de façon forte : un autre regard sur l'élève provoque un processus de changement, l'enseignant « *se centre davantage sur la démarche que sur les résultats, vise moins à contrôler qu'à favoriser l'autonomie* ». En même temps, il se questionne sur l'adaptation des pratiques mises en œuvre : « *L'enseignant a un regard différent, cela lui permet de mieux connaître la mentalité des élèves. Cela éclaire l'écart qui existe entre notre mode de fonctionnement et le leur, et alimente notre réflexion sur nos pratiques de classe : importance du non dit, exigences en matériel, lisibilité de nos consignes. Le contact personnel et les engagements qui sont pris, créent une certaine compréhension mutuelle que leurs comportements en classe n'auraient vraisemblablement pas favorisée.* »

80

Lorsque la relation individualisée à l'élève passe par une rencontre avec leur famille, la perception de l'élève s'affine et le questionnement sur les pratiques s'élargit : « *Au cours de nos visites dans les familles, nous nous sommes aperçus que les élèves difficiles sont généralement des jeunes qui vont mal : violence familiale, problème d'identité, exclusion sociale, parfois racisme. Le rejet de l'école est une manifestation de ce mal vivre... Un processus de changement a été enclenché au niveau des enseignements. Comment inventer des pratiques pédagogiques nouvelles qui tiennent davantage compte du milieu familial des élèves, de leur vécu ? Comment mieux utiliser leur curiosité et leur motivation ? En bref, comment promouvoir une pédagogie différenciée qui permette aux élèves de s'appropriier les savoirs, en tenant véritablement compte de ce qu'ils sont. Des pistes ont déjà été explorées dans différentes disciplines.* »

Expérimenter des méthodes d'expression

À côté de cette écoute individuelle développée surtout auprès d'élèves en difficulté, apparaissent dans les écrits sur les innovations des situations d'écoute collective. Deux situations sont évoquées : les heures de vie de classe où les élèves s'expriment sur la vie à l'intérieur de l'établissement et les temps d'expression à l'intérieur d'une séquence d'enseignement ou dans le cadre d'un projet.

Ces pratiques constituent pour l'enseignant des situations d'apprentissage et transforment sa conception du métier. Ainsi une équipe, « pour faire dialoguer de façon disciplinée vingt-quatre élèves de sixième qui ont tous leur mot à dire », expérimente plusieurs techniques. « Le professeur note, au tableau, le nom des élèves qui demandent la parole et la distribue selon cette liste. Celui qui intervient sans y être invité perd son tour. Le professeur, s'il veut intervenir, s'inscrit lui aussi au tableau. » Dans une autre solution, « un tiers de la classe, neuf élèves seulement, a la parole ; les autres élèves, pour intervenir dans le débat, doivent le faire par écrit. » Les enseignants se posent la question de l'efficacité de ces techniques qui « ne leur ont pas donné entière satisfaction ». Ils se demandent si des pratiques de jeux de rôle n'étaient pas plus pertinentes mais « aucun enseignant ne s'est lancé dans l'aventure cette année car ils se sentent peu qualifiés pour mener à bien ce genre d'expérience et craignent de commettre des erreurs ». Cela les conduits donc à envisager une formation complémentaire à l'animation de groupe et l'appui d'intervenants qualifiés.

Une enseignante de lycée professionnel, pour sa part, retrace avec beaucoup de finesse la difficulté de passer des idées aux actes lorsqu'il s'agit « de donner la parole aux élèves et d'établir de nouveaux échanges avec eux » dans une heure de module bimensuelle sur la citoyenneté. Dans son écrit, elle analyse comment « les vieux démons sont revenus à la charge » à travers la sanction tout d'abord (« Lorsque, dans un groupe, plusieurs élèves ne semblaient pas vouloir participer ou s'intéresser à ce qui se passait, la sanction de la prise de note obligatoire était disponible : il faut bien que chacun conserve trace de son travail ») mais aussi par le maintien d'une position magistrale qu'elle pense pourtant inadéquate à son objectif (« Lorsqu'il a fallu mettre en commun les choix et réflexions de chaque groupe, je n'ai pas su leur donner la parole jusqu'au bout et le professeur est devenu celui qui écrivait au tableau les paroles des élèves. Même s'il n'y a pas eu de censure consciente à ce moment là, il y a eu transformation de leur parole en un corrigé de l'expression... Ma position aurait dû être plus une aide facultative qu'un passage obligé »).

Rompre avec une position d'unique détenteur du savoir

Les extraits précédents font apparaître un apprentissage par tâtonnement, l'enseignant se risque à agir différemment pour favoriser l'expression des élèves, il quitte ainsi une position « *de détenteur unique du savoir pour accompagner, encadrer la réflexion des jeunes* ». Dans un projet d'éducation à la sexualité, un enseignant exprime ainsi ce changement : « *Il s'agit de rompre avec les habitudes classiques du professeur unique détenteur du savoir pour passer au rôle d'éducateur qui consiste à accompagner et encadrer la réflexion du jeune dans sa découverte de la sexualité. Ce travail spécifique impose de gérer le dialogue à l'intérieur du groupe afin de favoriser la circulation de la parole et en éviter la confiscation par une minorité.* » Cette rupture s'accompagne d'un réel plaisir. Plusieurs équipes engagées dans des projets d'éducation à la citoyenneté (4) en font part : « *Et le professeur dans tout ça ? Il n'arrête pas d'enseigner et c'est un professeur heureux. [...] Mais il est là dans un rôle nouveau, plus proche de la réalité et des préoccupations de ses élèves d'aujourd'hui. [...] On ne dira jamais assez le plaisir des jeunes et des adultes dans de telles entreprises, plaisir du travail mené à bien, plaisir de la rencontre et de la découverte, plaisir de vivre ensemble de belles aventures humaines.* »

Prendre des risques

Associée à cette dimension de plaisir, apparaît une dimension de risque pour l'enseignant qui écoute l'élève et favorise son expression. Tout d'abord, ce dernier se risque à faire des choses qu'il n'a jamais appris à faire. Jusqu'où peut-il aller ? comme l'expriment les enseignants cités plus haut. En second lieu, il installe des situations où il est dans une relation d'égalité avec l'élève : « *Cette pédagogie active ne va pas, en contrepartie, sans une implication forte des adultes, y compris dans leur rôle professionnel. C'est ainsi que dans un jeu de rôle concernant le déroulement d'un conseil de classe, si les élèves sont amenés à devenir enseignants, ces mêmes enseignants sont amenés à épouser le point de vue des délégués élèves. Il y a là une rupture, qu'il s'agit de savoir gérer, avec la conception dominante du métier d'enseignant.* »

L'enseignant se risque à aborder des rives inconnues et périlleuses où vont s'exprimer des émotions, de l'affectivité, du plaisir. Ainsi des enseignants conduisant un projet d'éducation à la citoyenneté à partir de l'image et des médias constatent qu'ils « *mettent en avant leurs capacités personnelles et leur plaisir à travailler dans le*

4 - Il s'agit de la réalisation par les élèves d'émissions télévisuelles sur le parcours migratoire de leurs familles.

domaine des médias » mais aussi qu'ils « travaillent à partir des émotions de leurs élèves ». Ils se risquent enfin à rencontrer le regard réprobateur voire hostile de certains collègues : « Les différentes expériences, et particulièrement celles qui concernent le dialogue sont sous-tendues par un système de valeurs qui n'est pas celui de tous les collègues dans l'établissement. Posent problème notamment : l'autonomie de la personne, le droit à discuter et donc la perte de la souveraineté du professeur dans sa classe. » Apprentissage, plaisir et risque font donc partie intégrante de l'expérience des enseignants qui acceptent d'écouter la parole de l'élève et de la prendre au sérieux. Nous allons maintenant repérer ce que les enseignants écrivent à propos de la dimension collective de leurs pratiques.

LE TRAVAIL COLLECTIF

Dans son ouvrage *L'efficacité des enseignants* (5), Georges Felouzis parle, à propos du métier d'enseignant, d'un métier « solitaire » et note : « Lorsqu'ils sont amenés à parler de leurs relations avec leurs collègues et l'administration de leur établissement, les enseignants sont bien moins prolixes qu'à propos des élèves ou de leurs pratiques pédagogiques. Un temps de réflexion est souvent nécessaire pour formuler des réponses qui vont invariablement dans le même sens : l'enseignement n'est qu'exceptionnellement le résultat d'une concertation entre les professeurs. » Là encore les écrits des enseignants innovants vont à l'encontre de ce constat. Y apparaissent de multiples situations de travail collectif. Deux champs sont particulièrement évoqués : l'aide à l'élève en difficulté et la mise en œuvre de projets interdisciplinaires.

87

Partager la responsabilité éducative

Comme nous l'avons vu précédemment, des pratiques d'écoute, d'aide et de suivi individualisés se développent pour tenter d'enrayer la spirale d'échec que vivent certains élèves. Mais ces pratiques s'appuient sur un travail d'équipe. Voici, en effet, comment est décrit le travail du tuteur : « Inséré dans une équipe, le tuteur construit un itinéraire de travail et de réflexion propre à chacun de ses jeunes interlocuteurs en fonction de leurs besoins spécifiques. Mais il peut s'appuyer sur l'équipe pour échanger sur les difficultés qu'il rencontre, ses trouvailles, les outils qui sont à élaborer pour optimiser chaque action... Le tuteur peut être amené à construire un plan d'action avec ses collègues, le conseiller d'éducation, les surveillants, les camarades de l'élève suivi ou même avec d'autres élèves de l'établissement. » Dans d'autres cas, l'accent est mis sur la nécessaire concertation avant d'accueillir un élève dans un dis-

5 - Felouzis G., *L'efficacité des enseignants*, Paris, PUF (L'éducateur), 1997, p. 94.

positif d'aide individualisée : « *La démarche d'accueil est faite, la plupart du temps, par le professeur principal sur proposition d'un ou plusieurs professeurs et après concertation de l'équipe pédagogique et des permanents du dispositif. Cela permet de sortir de "l'insularité" éprouvée par l'enseignant, qui à l'origine faisait une démarche personnelle.* »

La nécessité de travailler à plusieurs pour avoir un regard pluriel sur l'élève et ainsi mieux analyser la situation, pour élaborer un plan d'actions, pour construire des outils (grille d'entretiens, fiches de suivi, aide à l'autoévaluation, etc.) mais aussi pour trouver un lieu d'écoute et d'expression de ses doutes, de ses difficultés et de ses « trauvailles » apparaît de façon récurrente dans les écrits des enseignants. Apparaît aussi le souhait de mieux intégrer tous les enseignants, d'améliorer la communication entre les personnes investies dans l'aide individualisée et les autres, comme si, à l'évidence, le travail collectif était l'avenir du métier d'enseignant. Les problèmes et difficultés des élèves sont multiples, complexes « *si chaque enseignant tente par des démarches individuelles d'aider l'élève, il risque rapidement de se sentir impuissant* » comme le note l'un d'entre eux dans un collège où un groupe intercatégoriel permanent (membre de l'équipe de direction, enseignants, conseiller principal d'éducation membre du personnel médico-social) examine le cas des élèves en grande difficulté pour mettre en place une aide adaptée.

Mettre en commun les éléments d'informations, analyser la situation, proposer des solutions, c'est l'orientation que prennent les enseignants novateurs. Cette orientation les conduit à travailler avec tous les membres de la communauté éducative et à s'inscrire dans une responsabilité éducative partagée. C'est ce qu'exprime le texte écrit par des enseignants d'un collège situé en ZEP : « *Tout adulte, de l'agent au professeur en passant par le surveillant, la gardienne, l'infirmière ou la conseillère principale d'éducation, chacun assure sa responsabilité auprès de l'élève mais se sent aussi capable d'intervenir de façon collective. Ainsi, lorsqu'un professeur repère un élève en détresse, il ne se contente pas de le confier à l'assistante sociale, ou des partenaires extérieurs à l'établissement, mais les points de vue sont croisés et la personne qui prend en charge le traitement du problème assure la diffusion des informations et le suivi des interventions.* » Nous voyons là encore se dégager une autre facette du métier d'enseignant.

84

Casser le cloisonnement disciplinaire

La possibilité et l'intérêt du travail collectif se manifestent vivement dans les actions mettant en œuvre un projet interdisciplinaire. À la suite d'un projet sur le thème de l'environnement dans une classe de seconde, des enseignants expriment leur satisfaction : « *Nous découvrons le plaisir du travail en équipe, du partage, de la place*

que l'on occupe, quelle que soit sa discipline. Il y a moins d'hégémonie des matières dites principales. Chacun a sa place, son rôle dans un projet commun... Notre métier prend un autre sens. Nous nous sentons plus responsables vis-à-vis des jeunes souvent désorientés... et aussi plus forts car sortis nous-mêmes d'un isolement. » Nous retrouvons le même constat que précédemment : l'éducation des jeunes nécessite un travail collectif. Mais, au travers des différents écrits sur des expériences de travail en interdisciplinarité, apparaissent d'autres éléments qui enrichissent le travail de l'enseignant.

Tout d'abord, un autre regard sur les savoirs disciplinaires. Ainsi, à propos d'une action dans une classe de quatrième sur les droits de l'enfant où ce thème a été travaillé conjointement dans les cours d'histoire et géographie, de français d'anglais et d'allemand, les enseignants écrivent : « *Il est évident que la construction de liaisons entre les matières est le meilleur moyen de mobiliser, collectivement et à la fois, enseignants et élèves. La rénovation des approches pédagogiques se situe dans un objectif de travail en réseau. L'interdisciplinarité présente d'une part une dynamique, une cohérence dans la construction du projet, d'autre part, produit des effets multiplicateurs dans notre propre enseignement. Elle évite surtout le repli sur la discipline tout en créant une liaison plus forte entre les activités et les nécessités pédagogiques des programmes.* » Il est intéressant de faire le parallèle entre ce que disent les enseignants concernant l'élève et ce qu'ils disent concernant les savoirs, dans les deux cas le travail de l'enseignant reprend du sens s'il est articulé à celui des autres partenaires.

Construire de nouvelles compétences

85

Les actions en interdisciplinarité favorisent à travers les temps d'échange, de concertation, de confrontation et d'élaboration, une réflexion sur le travail en équipe, une analyse des dysfonctionnements possibles. Les enseignants qui ont expérimenté ces démarches se sentent compétents dans la conduite de projets interdisciplinaires : « *Une équipe peut révéler des dysfonctionnements en cours de projet, des objectifs totalement divergents qui font obstacle au bon déroulement du projet avec les élèves. Cette expérience m'a permis de mesurer à quel point notre réflexion et notre démarche en éducation à l'environnement sont transférables à tout projet interdisciplinaire qui a pour objectif l'élève auteur et acteur de sa démarche.* » Le travail en équipe permet donc la constitution d'une culture commune au bénéfice de l'élève, parfois cependant en décalage avec le reste de l'établissement, ainsi une autre équipe engagée elle aussi dans un projet d'éducation à la citoyenneté reconnaît : « *Les détracteurs du projet nous ont fait avancer (ils nous obligent à affiner notre organisation) et aussi à repenser le contenu de notre projet quant à ses implications : le rôle de l'enseignant se limite-t-il à la transmission des contenus disciplinaires ?*

Quelle image de soi est remise en cause si le cours n'est plus la seule intervention auprès des jeunes qui soit reconnue et valorisée? [...] Nous avons mené cette réflexion à l'intérieur de l'équipe et ainsi pris conscience que l'écart se creusait sur ce plan avec les autres collègues. »

Deux profondes ruptures apparaissent par rapport à une conception traditionnelle du rôle de l'enseignant. Tout d'abord, l'élève est considéré en tant que partenaire de l'acte éducatif, il est indispensable de l'associer au traitement des problèmes qu'il rencontre, de le rendre acteur de son apprentissage, cela ouvre la voie à une approche compréhensive de l'élève et à un regard plus confiant dans ses capacités de progrès. En second lieu, l'enseignant ne se considère plus comme seul maître à bord dans sa classe et rompt avec les sentiments d'isolement et d'échec personnel en cas de difficulté. L'enseignant novateur insiste sur l'importance du travail en réseau, du travail en partenariat et sur le renouvellement que cela lui apporte. La troisième rupture concerne le regard des enseignants par rapport au processus d'apprentissage.

UN REGARD DIFFÉRENT SUR L'ACTE D'APPRENDRE

Les écrits des enseignants, dont nous sommes partis, relatent dans une forte proportion des actions innovantes menées auprès d'élèves en difficulté et/ou dans des établissements accueillant un public dont l'intégration scolaire et sociale ne va pas de soi. Ainsi à côté des deux dimensions évoquées précédemment les enseignants font part de leur réflexion, de leur recherche, de leurs avancées pour faire progresser tous les élèves. Se dégage alors une conception de l'enseignement orientée davantage sur le « comment l'élève va-t-il apprendre » que centrée sur un contenu que l'élève doit acquérir. Chemin faisant, les enseignants font part de leurs constats et de leurs découvertes.

86

Rompre avec le sentiment d'impuissance face à l'échec de certains élèves

Ils signalent tout d'abord la nécessité de permettre à l'élève d'être en situation de réussite, valorisé. La notion d'échec total, le sentiment d'impuissance de l'enseignant s'estompent car, à travers les actions innovantes, les enseignants se sentent libres de proposer des situations variées où tout élève pourra trouver sa place. Dans une classe de sixième, une enseignante de français pointe que dans le cadre des cours, l'hétérogénéité des élèves amène ceux qui perdent pied à chercher à exister en perturbant les cours par exemple. Elle organise alors en partenariat avec la documentaliste un travail de recherche documentaire où les élèves, en petits groupes, réali-

sent des productions à la fois individuellement et collectivement. Cette pratique « suscite chez les élèves motivation et enthousiasme, les rapports élèves adultes sont modifiés dans la mesure où l'élève-acteur prend possession d'un savoir par une démarche personnelle, l'enseignant occupant une place de médiateur, et enfin, les rapports des élèves entre eux sont basés sur les échanges, sur les négociations, et d'une manière générale, sur une organisation du travail faisant davantage appel à la collaboration qu'à la concurrence. »

Dans un autre collège un projet de classe consiste à créer un village « auquel des personnages vont donner vie en créant des événements ». L'enseignant qui relate cette pratique note : « La grande variété des activités interdisciplinaires permet à chaque élève d'inscrire son projet dans l'action collective, de se forger une image positive de lui-même puisqu'il existe toujours des situations de réussite à travers lesquelles il peut se voir autre. »

Faire apprendre autrement

Les enseignants analysent comment les situations qu'ils proposent entraînent chez les élèves des changements de comportements face aux apprentissages : « Les cours de français traditionnels utilisent des concepts devenant très vite des abstractions pour les élèves qui décrochent. Il apparaît que la réalisation vidéo utilise un vocabulaire très proche de celui de la composition française par exemple [...] Les élèves ont compris ce qu'était une ellipse, ont appris à résumer, à aller à l'essentiel. » Ils pointent l'importance d'engager les élèves dans des actions concrètes : « Les différentes activités réalisées sur ordinateur et en vidéo ont permis aux élèves d'être plus exigeants et plus rigoureux dans l'écriture des textes et dans la présentation des documents. Un soin tout particulier a été apporté à l'orthographe, la syntaxe, le style et la mise en page. » Ils font ressortir l'importance de considérer l'élève comme sujet de son apprentissage, c'est-à-dire de prendre en compte ses acquis, ses questions, ses centres d'intérêt, mais aussi son affectivité, son besoin d'être reconnu : « Il a été constaté que les élèves travaillent mieux quand : les enseignants explicitent les objectifs des activités proposées, c'est-à-dire quand les élèves savent à quoi ça sert; quand les enseignants prêtent attention aux préoccupations des élèves; quand le choix des thèmes se fait à partir de l'intérêt des élèves; quand les enseignants accordent une place importante à la dimension affective; quand ils adoptent des attitudes valorisantes vis-à-vis des élèves; quand ils prennent en compte la dimension du plaisir et la motivation des élèves dans les activités proposées. »

UNE DYNAMIQUE CRÉATIVE CHEZ L'ENSEIGNANT QUI FAVORISE LES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES

Ces différents extraits, nous semble-t-il, sont significatifs d'un changement de posture de l'enseignant. À travers l'innovation, il développe une expertise par rapport au processus d'apprentissage et ne se vit pas uniquement en tant que spécialiste d'une discipline. Pourquoi l'innovation favorise-t-elle ces ruptures qui correspondent à une vision élargie du métier et, comme l'analyse Georges Felouzis, à une plus grande efficacité dans la pratique? (6)

Innover est pour l'enseignant une activité qu'il choisit, une activité libre au sens des figures libres dans les compétitions de patinage artistique, opposées aux figures imposées. Il peut donc y exprimer des goûts personnels, utiliser des compétences acquises hors du champ professionnel, proposer aux élèves des savoirs non exactement délimités par les programmes. En même temps, dans les expériences décrites, l'innovation est généralement une tentative pour résoudre des problèmes posés à l'établissement, pallier les difficultés des élèves, rendre plus cohérents les apprentissages. Par rapport à une réalité complexe et changeante, l'enseignant prend le risque d'agir différemment, de quitter le connu. « *On est parti à l'aventure, on ne savait pas où on allait* », comme le dit l'un d'entre eux en présentant son projet. L'action innovante permet à l'enseignant d'utiliser un espace de liberté pour que les transformations de sa réalité professionnelle ne soient plus une contrainte qu'il déplore et subit, mais pour que la confrontation à cette réalité soit l'occasion d'une construction personnelle.

88

6 - Georges Felouzis, *op. cit.*, p. 137 et 138, étudie ce qui fait l'efficacité des enseignants et conclut en opposant deux modèles d'enseignants : « Confrontés à ces transformations radicales de l'enseignement, les professeurs doivent construire leur rôle et les conceptions qui y sont attachées : certains refusent cette "décadence" de l'École... Ils développent alors un mépris affiché (lors des entretiens mais aussi devant leurs classes) des élèves... Ils ne peuvent dans ce cas que développer et exprimer des attentes négatives envers leurs élèves dont ils n'attendent rien... Ces attitudes forment donc le socle de leur non-efficacité. Pour d'autres le rapport subjectif aux changements survenus dans l'enseignement se construit de manière radicalement autre : les élèves peuvent être moins bons, mais ils sont surtout différents... De ce fait, le but à atteindre n'est pas de "sauver la culture", mais plus modestement d'apprendre à des élèves des connaissances tout en préjugant de leur capacité à réussir. La construction de soi dans le rôle de l'enseignant est ici tout autre que dans le premier cas : c'est tout d'abord une manière de se centrer sur l'élève plus que sur la discipline dans sa forme académique. Cette attitude... ne peut se faire qu'au prix d'une reconversion qui permet de passer de la formation académique nécessaire à la réussite au concours, à la prise en compte des élèves et à une pratique pédagogique centrée sur eux. »

L'innovation s'inscrit donc dans un double mouvement : un mouvement d'expression de la personne enseignante et un mouvement de rencontre avec la réalité (les élèves, les savoirs mais aussi les collègues enseignants et non enseignants), non dans une dynamique de maîtrise mais dans une dynamique de créativité. On peut alors avancer que l'innovation constitue pour l'enseignant « un espace intermédiaire », au sens de D. W. Winnicot. « Dans la vie de tout être humain, il existe une troisième partie que nous ne pouvons ignorer, c'est l'aire intermédiaire d'expérience à laquelle contribuent simultanément la réalité intérieure et la vie extérieure. [...] Dès la naissance, l'être humain est confronté au problème de la relation entre ce qui est objectivement perçu et ce qui est subjectivement conçu. [...] L'aire intermédiaire à laquelle je me réfère est une aire, allouée à l'enfant, qui se situe entre la créativité primaire et la perception objective basée sur l'épreuve de réalité. » (7). Cette aire intermédiaire d'expérience « constitue la plus grande partie du vécu de l'enfant [mais subsiste] tout au long de la vie dans le mode d'expérimentation interne qui caractérise les arts, la religion, la vie imaginaire et le travail scientifique créatif » (8) et bien sûr, toute la sphère de la vie culturelle (musique, cinéma, livres, etc.). Cette dynamique créative par laquelle le moi reconnaît le monde extérieur comme un non moi et cherche à agir sur lui, permet à l'individu d'utiliser sa personnalité tout entière... « c'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi. » (9)

Il nous semble que nous pouvons rapprocher le processus innovant de cette dynamique qui trouve son origine dans la petite enfance et faire l'hypothèse que ce processus permet à l'enseignant d'intégrer la réalité interne et la réalité externe dans l'exercice du métier. En effet, celui-ci, en inventant, en tentant autre chose, en quittant les routines, en s'autorisant à jouer sur une gamme étendue de pratiques, s'inscrit dans cette aire intermédiaire et peut élaborer un rapport plus subjectif au métier et aller à la rencontre de l'élève réel. L'élève peut alors s'identifier à un adulte qui lui montre en action une culture vivante, intégrée et l'introduit au plaisir d'imaginer, de découvrir, de réfléchir, de mettre en forme. Il peut alors changer sa perception de la culture dans laquelle l'école a pour mission de le faire entrer et ne plus la ressentir comme une exigence externe dont le sens lui échappe, mais comme un point d'appui, un étayage pour son propre développement puisque l'enseignant prend en

7 - Winnicot D. W., *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Paris, NRF, Gallimard, 1977, p. 9, p. 21.

8 - *Op. cit.*, p. 25.

9 - *Op. cit.*, p. 76.

compte ses préoccupations, son vécu, et lui permet de mettre en lien les apports de l'école et ceux du monde extérieur. Il peut alors vivre de façon positive et non plus sur le mode du négatif et du rejet, les démarches intellectuelles, les méthodes de travail qu'on lui propose.

Ainsi, les actions innovantes dont nous avons dégagé les caractéristiques communes, permettent aux élèves de vivre différemment leur scolarité. Souvent, lorsqu'ils évaluent les actions qu'ils ont menées, les enseignants s'avouent un peu déçus que les résultats dans les matières générales ne se soient pas améliorés de façon plus spectaculaire, alors que tous les élèves, même ceux en « difficulté », avaient manifesté une curiosité, un sérieux, une capacité à s'informer, prendre la parole qu'ils ne soupçonnaient pas. Pour notre part, nous faisons l'hypothèse que les innovations, notamment par la motivation qu'elles provoquent, favorisent réellement le processus d'apprentissage et que même si le transfert n'est ni rapide ni immédiat, ce processus, utile tout au long de la vie dans les sociétés actuelles, pourra de nouveau être mobilisé. Les élèves ont développé des compétences qui, même si elles ne sont pas identiques pour tous, ni réinvesties immédiatement dans les apprentissages disciplinaires, permettront d'autres acquisitions, mais surtout l'acte d'apprendre a pu s'inscrire dans une expérience vécue comme positive, valorisante, source de développement et ainsi prendre sens pour chacun des élèves.

NOUER UNE PAROLE SINGULIÈRE À L'EXPÉRIENCE INÉDITE DE L'INNOVATION

ROSELYNE OROFIAMMA*

Résumé

Envisagée comme un dispositif de production de savoirs qui articule des dimensions d'action, de formation et de recherche, l'analyse des pratiques qui accompagne la démarche de formalisation et d'écriture des actions innovantes, représente un enjeu d'évolution identitaire et de développement professionnel des enseignants.

Parce qu'elle se fonde sur la capacité d'une équipe enseignante à élaborer une expérience inédite, elle tend à renforcer les modes de travail collectif et à valoriser les savoirs issus de la pratique. Pour les enseignants concernés, il semble que la représentation du savoir professionnel en jeu se transforme. De plus en plus, il engage la subjectivité et renvoie à la question de la légitimité d'une parole singulière dans un contexte institutionnel et professionnel.

Abstract

Seen as a device aiming at producing knowledge linking the fields of action, training and research, the analysis of practices which presides over the formalization and explicitation of innovative actions, represents a stake in the personal evolution and professional development of teachers.

Because it relies on the ability of a teaching team to work out a new experiment, it tends to reinforce collaborative work and to enhance knowledge born from practice. For these teachers, it seems that the representation of the professional knowledge at stake, is changing. This knowledge involves more and more subjectivity and raises the question of the legitimacy of a singular voice in an institutional and professional context.

91

* - Roselyne Orofiamma, CNAM (Centre de recherche sur la formation).

Le développement d'une action innovante inscrite dans le Plan national d'innovations (1) du ministère de l'Éducation, implique, pour les équipes enseignantes qui s'y engagent, l'obligation d'en rendre compte par un travail de formalisation écrit. Cette demande institutionnelle a pour but recherché la valorisation des réussites et l'émergence des caractères novateurs d'une expérience singulière qui puisse faire référence pour d'autres actions éducatives.

La formalisation attendue donne lieu à un « contrat d'écriture » établi avec chacune des équipes de terrain. Celles-ci sont tenues, non seulement de réaliser une action inédite, mais également de l'analyser et de la mettre en forme. L'analyse des pratiques prend ici tout son sens puisqu'il s'agit bien, pour des enseignants engagés dans des projets innovants, de mener une réflexion sur leur propre expérience, individuelle ou collective, dans le but de la faire partager. De ce point de vue, comme le souligne une responsable de la politique d'innovation : « *L'originalité de ce dispositif, c'est la formalisation [...]. On ne donne pas des moyens pour faire, on donne des moyens pour formaliser.* » Autrement dit, dans ce dispositif, la formalisation serait en soi innovation.

Partant de cette hypothèse, nous essaierons de dégager quelques éléments de réflexion autour d'une question reformulée en ces termes : en quoi la démarche d'analyse des pratiques qui soutient l'activité de formalisation et d'écriture des actions innovantes serait-elle un enjeu important dans le développement professionnel des enseignants ?

Élargir ses représentations de la pratique enseignante et développer des modes de travail collectif

On peut considérer que le recours actuel à l'analyse des pratiques dans l'activité enseignante dépose les seules situations d'innovation. Le sentiment de malaise et d'incertitude, les difficultés d'enseigner dans un contexte social et pédagogique en évolution contribuent à remettre en cause les représentations des élèves issus des générations antérieures et les modèles d'apprentissage qui y correspondaient. Les situations problématiques auxquelles sont confrontés les enseignants, sans y être toujours préparés, les obligent à reconsidérer de manière radicale la complexité de leur

1 - PNI : Politique ou Plan national(e) d'innovations mis en œuvre par la Direction des lycées et collèges. Notre article s'appuie sur les résultats d'une recherche conduite à la demande de la DLC, publiée sous le titre *Les pratiques de formalisation des actions innovantes*, in Rapport de recherche sur « L'évolution des compétences des enseignants à l'occasion de la production des innovations », publication CNAM, 1998.

pratique en débordant du strict cadre pédagogique, en interrogeant à la fois les fondements et les conditions de leur activité. Le besoin d'échanger à partir de l'analyse de situations concrètes serait, à défaut de modèles de référence ou de savoirs constitués pour traiter des difficultés rencontrées, un moyen de sortir de l'impasse, de dégager des principes d'action et de pouvoir transformer les pratiques.

L'expérience des équipes destinées à coordonner les projets innovants et à accompagner le travail d'écriture semble favoriser ces processus d'évolution en développant l'analyse des pratiques, comme type de travail collectif impliquant la mise en commun de représentations liées à l'activité enseignante. Le besoin de formaliser l'action menée conduit à s'interroger sur les contours de la pratique innovante qui sera objet d'analyse : s'agit-il d'une pratique pédagogique, portée par un enseignant, une équipe éducative ou s'agit-il d'une pratique institutionnelle, au sens d'une action, inscrite dans un dispositif soutenu par un établissement ? La pratique pédagogique est-elle considérée en termes de discipline ou d'interdisciplinarité ? Quels éléments sont pris en compte pour la caractériser : les méthodes, les outils ou la démarche et la relation pédagogiques ? Comment la délimiter en amont et en aval de l'acte d'enseignement : les actions de motivation, d'orientation, de régulation et de suivi des élèves sont-elles intégrées à l'activité d'apprentissage ?

Le désir d'échanger avec des collègues pour rechercher des solutions aux difficultés d'apprentissage et pour réfléchir aux conditions de réussite scolaire prend essentiellement appui sur l'expérience collective des acteurs engagés dans une action commune et sur leur capacité à élaborer cette expérience.

L'analyse des pratiques envisagée comme un dispositif articulant action, formation et recherche

L'analyse des pratiques liée aux processus de formalisation semble un outil privilégié. Le travail de recherche mené autour de ces questions (2) a été élaboré à partir de la notion d'analyse des pratiques dont les contours théoriques sont encore relativement flous. La notion reste à définir. Elle recouvre un champ de pratiques assez vaste dans le domaine de la formation professionnelle des adultes, et désigne aussi bien des dispositifs d'accompagnement de projets, des actions de formation ou des méthodes d'apprentissage servant à caractériser la démarche d'une formation. Elle concerne parfois seulement des exemples de pratiques, les cas sur lesquels s'appuie un enseignant pour illustrer un exposé.

2 - Roselyne Orofiamma, 1997.

La définition sur laquelle nous nous accordons provisoirement tend à considérer l'analyse des pratiques comme une activité réflexive conduite par les acteurs eux-mêmes sur leur propre expérience individuelle et collective, qu'il s'agisse d'actions réalisées ou de projets à entreprendre. L'analyse des pratiques met en jeu les dimensions objectives d'une action et ses dimensions subjectives dans la mesure où il est question de travailler le sens que chacun attribue à sa pratique et à son expérience.

Comme nous invite à le penser Jacky Beillerot, « Qu'est-ce qui autorise à "préférer" l'analyse des pratiques faite par les auteurs eux-mêmes, et par le biais de leurs discours, à une objectivation mieux assurée par des observations multiples et armées ? [...] Pour rester bref, le principe qui traverse tous les modes d'analyse est l'affirmation que le changement des conduites humaines implique la collaboration libre du sujet aux changements, ce qui n'exclut pas ses résistances ; que c'est par sa conscience, puis sa compréhension des situations et des phénomènes que le sujet accèdera à une possible transformation même du réel. » (3)

Les références théoriques qui nous semblent les plus pertinentes pour caractériser, dans ses formes nouvelles, cette approche de la formation et du développement professionnel, convergent pour définir l'analyse des pratiques comme un dispositif qui articule trois principales dimensions :

- *une dimension action* : il représente un dispositif d'accompagnement d'actions, de projets, qu'il s'agisse de préparation de l'action ou d'analyse dont les résultats sont réinvestis dans l'action ;
- *une dimension formation* : l'analyse produit des savoirs inédits, des savoirs d'action liés à l'expérience, dans des situations nouvelles, face à des difficultés pour lesquelles n'existent pas de modèles de référence, de savoirs disponibles. Elle s'avérerait être un moyen de formation et de développement de compétences professionnelles ;
- *une dimension recherche* (4) : l'analyse des pratiques a pour résultat la production d'hypothèses ou la formalisation de savoirs, de démarches et d'outils pour rendre compte de situations professionnelles. Autant d'éléments qui alimentent également l'activité de recherche.

La caractéristique essentielle, transversale aux trois dimensions, porte sur l'analyse des pratiques envisagée comme un dispositif de production de savoirs. L'analyse des pratiques fait émerger des savoirs inédits issus de l'expérience. La démarche d'ana-

3 - Jacky Beillerot, « L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? » in *Analyser les pratiques professionnelles*, ouvrage coordonné par C. Blanchard-Laville et D. Fablet, Paris, L'Harmattan, 1998, pp. 22-23.

4 - Jean-Marie Barbier, 1996.

lyse ne consiste pas à utiliser un savoir constitué, mais sert à se construire de nouvelles représentations, de nouvelles connaissances, de nouvelles manières d'agir pour aborder les situations à traiter, les questionner et les conceptualiser.

Les différentes étapes de l'écriture : objectifs et activités en jeu

Les pratiques de formalisation étudiées sont hétérogènes. Elles renvoient à des processus distincts qui accompagnent les différentes phases de l'action. Avant d'engager la pratique innovante, il s'agit de définir les contours du projet et les démarches d'action. Dans un deuxième temps, la formalisation porte sur le déroulement effectif de l'action, avec le souci d'évaluer les résultats de la démarche innovante, de se donner des moyens de conduite et de régulation de l'action. Dans la dernière phase de stabilisation de l'action, la formalisation tente de restituer le caractère innovant de l'action pour qu'elle puisse plus aisément être reproduite dans un autre contexte. Elle vise également à la théorisation de la pratique dans une perspective d'appropriation des fondements de l'action et de recherche pour les innovateurs.

Dans ces contextes, l'écriture suit elle-même différentes étapes. Les documents produits prennent des formes de plus en plus élaborées à mesure que le projet se développe. Aux écrits très descriptifs et souvent peu explicites de départ succèdent des récits de pratiques, puis des textes de « théorisation » de la pratique.

- Le premier temps de l'analyse consiste à nommer et à décrire les composantes de l'action, les choix qui ont été retenus. L'objectif est de se constituer un cadre de référence et un langage commun pour être en mesure d'échanger au sein du collectif engagé dans une action nouvelle. La fonction de l'analyse des pratiques est, à cette étape, essentiellement opératoire. Les résultats de l'analyse sont directement au service de l'action, pour permettre de faire des choix, de prendre des décisions, de définir de nouveaux moyens d'action ou d'apporter des améliorations.
- Après un certain temps d'expérimentation, la réflexion porte sur le fonctionnement de l'action innovante, le repérage et l'évaluation des premiers résultats, des effets observés. L'analyse des pratiques aboutit à se construire collectivement des savoir-faire, des méthodologies, des démarches issues de l'expérience. Par la formalisation de ces savoirs pratiques sur l'action, il y a en quelque sorte appropriation de l'innovation, telle qu'elle peut être formulée par ses initiateurs et ce faisant, l'activité d'analyse contribue pleinement à la formation des innovateurs.
- Enfin, s'engage une activité de théorisation de la pratique et de recherche. L'objectif est ici de rendre compte de la pratique en proposant des modèles de fonction-

nement des processus observés. L'analyse est guidée par un questionnement « éclairé », empruntant à des cadres théoriques et à une démarche de recherche pour mieux interroger les fondements de la pratique, restituer ses caractéristiques innovantes et en faire un objet plus aisément transférable (5).

Un enjeu de transformation du rapport au savoir

Écrire sur les innovations contribue à valoriser des savoirs pratiques issus de l'expérience. Une des dimensions essentielles de la professionnalité des enseignants que l'analyse des pratiques semble en mesure d'ébranler considérablement porte justement sur cet enjeu de transformation du rapport au savoir.

Les démarches d'analyse de pratiques ne sont pas homogènes mais elles reposent sur des principes communs qui définissent des modes d'accès et d'élaboration des savoirs spécifiques. Les savoirs issus de la pratique sont le produit d'une réflexion sur l'expérience et non pas une donnée préalable. Ils s'élaborent, dans la plupart des cas, collectivement, en situation et dans un système de relations qu'il convient également d'analyser comme étant traversés par des intérêts et des jeux d'acteurs.

La conception des savoirs en usage dans la pratique des enseignants a tendance à évoluer vers une remise en question des savoirs d'ordre théorique et scientifique, liés à la connaissance du réel sans pouvoir y être appliqués, au profit de savoirs professionnels liés à l'action. L'enjeu est de taille puisqu'il s'agit de légitimer les compétences professionnelles sur la base de savoirs construits à partir de l'expérience.

96

Les savoirs issus de la pratique et de la formalisation sont des savoirs qui engagent la subjectivité. Ils impliquent un certain regard sur cette pratique, qu'elle soit envisagée comme une réalité globale, complexe et, à chaque fois, inédite. Ils impliquent également une certaine conception du savoir qui ne se réfère pas à une pure rationalité scientifique ou technique, mais prene en compte la subjectivité et l'implication du sujet dans la construction de ces savoirs.

À travers ces évolutions du rapport au savoir, ce sont des transformations identitaires liées au métier d'enseignant qui sont en jeu. On peut volontiers reprendre, pour le compte des enseignants, les propos de Guy Jobert sur les formateurs d'adultes pour définir leur identité professionnelle : « Pour un formateur, écrire c'est s'autoriser à

5 - Le passage à l'analyse des pratiques et au questionnement de recherche est dans bien des cas suscité ou renforcé par le travail d'accompagnement à l'écriture dont bénéficient les équipes.

devenir lui aussi producteur de savoir. Il est tentant de dire que cette subversion du rapport au savoir est un passage obligé pour devenir libre d'apprendre et permettre aux autres de le faire. » (6)

Un enjeu d'implication subjective et affective dans l'évolution du rôle enseignant

Dans des situations d'engagement professionnel fort, comme c'est le cas pour les innovations, l'écriture est un moyen de soutenir l'implication personnelle tout en modifiant le rapport à la pratique, les représentations que l'on en a. Nous partons de l'hypothèse qu'il n'est plus simplement question de se focaliser sur l'objet d'enseignement, sur la discipline, mais sur l'activité de l'élève, sur le fonctionnement du groupe et sur l'activité de l'enseignant. Il s'agirait d'être capable d'analyser sa pratique, et aussi sa propre implication, les représentations de soi et les enjeux personnels mobilisés dans l'activité et dans la relation pédagogique, en lien avec son propre parcours d'apprentissage. Il serait aussi question de se risquer à énoncer les valeurs dont chacun est porteur dans la relation à l'institution, la relation aux élèves et dans la relation au savoir. Dire ses certitudes aussi bien que ses doutes.

Conçu comme devant rendre compte d'une expérience innovante, c'est-à-dire inédite, l'activité de formalisation attendue des enseignants pose une autre question majeure, celle de la difficulté à décrire ce qui constitue la singularité de leur action. En d'autres termes, il est question de saisir les ressorts essentiels de ces pratiques, qu'ils soient institutionnels ou personnels. Sans pouvoir aborder ici les conséquences de cette proposition, il convient simplement d'évoquer ce qui relève de l'implication des enseignants novateurs amenés à s'engager fortement, à mettre à l'épreuve leurs convictions et leurs doutes. Comme le rappelait un enseignant : « *Mettre au clair ce qui nous fait agir* », mais aussi, mettre l'accent sur ce qui fait problème. Nous voudrions souligner toute l'importance qu'il y aurait à faire entendre dans les écrits sur les innovations cette part du vécu singulier, de la sensibilité, de l'implication affective et de la passion qui portent à développer une dynamique nouvelle au sein de son établissement, à transformer sa pratique pédagogique et à la questionner.

Dans une perspective clinique, un enjeu essentiel de la formalisation serait, pour reprendre la formule de Christine Revuz, « ce nouage de la parole à l'expérience concrète du travail ». Ce qui fait problème renvoie à la question de la légitimité d'une parole singulière et de son autorisation dans un contexte institutionnel et professionnel : « C'est la capacité du sujet à s'autoriser une pensée conforme à son expérience intime et non aux lectures que d'autres lui en proposent. Si la parole sur

6 - Guy Jobert, 1990, p. 81.

le travail est si embarrassée, c'est que l'exigence d'approcher au plus près la vérité de l'acte de travail renvoie le sujet à la manière toute singulière et souvent fort douloureuse dont il s'inscrit dans la parole pour y faire entendre quelque chose de sa vérité » (7).

L'implication subjective que suscite « l'écriture praticienne », comme certains la désignent (8), renvoie directement à des enjeux de représentation de soi et d'identité professionnelle. L'analyse de pratique requiert un ensemble de règles déontologiques et éthiques pour permettre les conditions de cette implication personnelle et plus généralement pour permettre à chacun de s'y retrouver. Se situer comme acteur et sujet de la démarche en sachant identifier les multiples enjeux, bien souvent méconnus, de cette écriture sur la pratique professionnelle et les ambiguïtés dont elle est porteuse.

Pour conclure sur l'intérêt d'une analyse clinique des pratiques, il ne s'agit pas simplement de soutenir cette parole singulière de sujet engagé dans l'action comme valeur en soi. L'approche clinique apparaît comme la condition même d'élaboration de savoirs que d'autres pourront se réapproprier.

« Qu'est-ce qui, dans l'expérience, apporte des connaissances ? » s'interroge Mireille Cifali. Elle évoque des récits qui expriment « l'émotion ressentie », qui touchent l'affect avant d'atteindre l'intellect. « Ce qui est transférable, dit-elle, c'est d'abord une éthique, ce sont des valeurs, des possibilités, l'encouragement à créer, le courage de commencer, la nécessité de réfléchir, de se risquer sans être assuré dans tout, le courage du deuil d'un modèle qu'il suffirait d'appliquer consciencieusement. » (9)

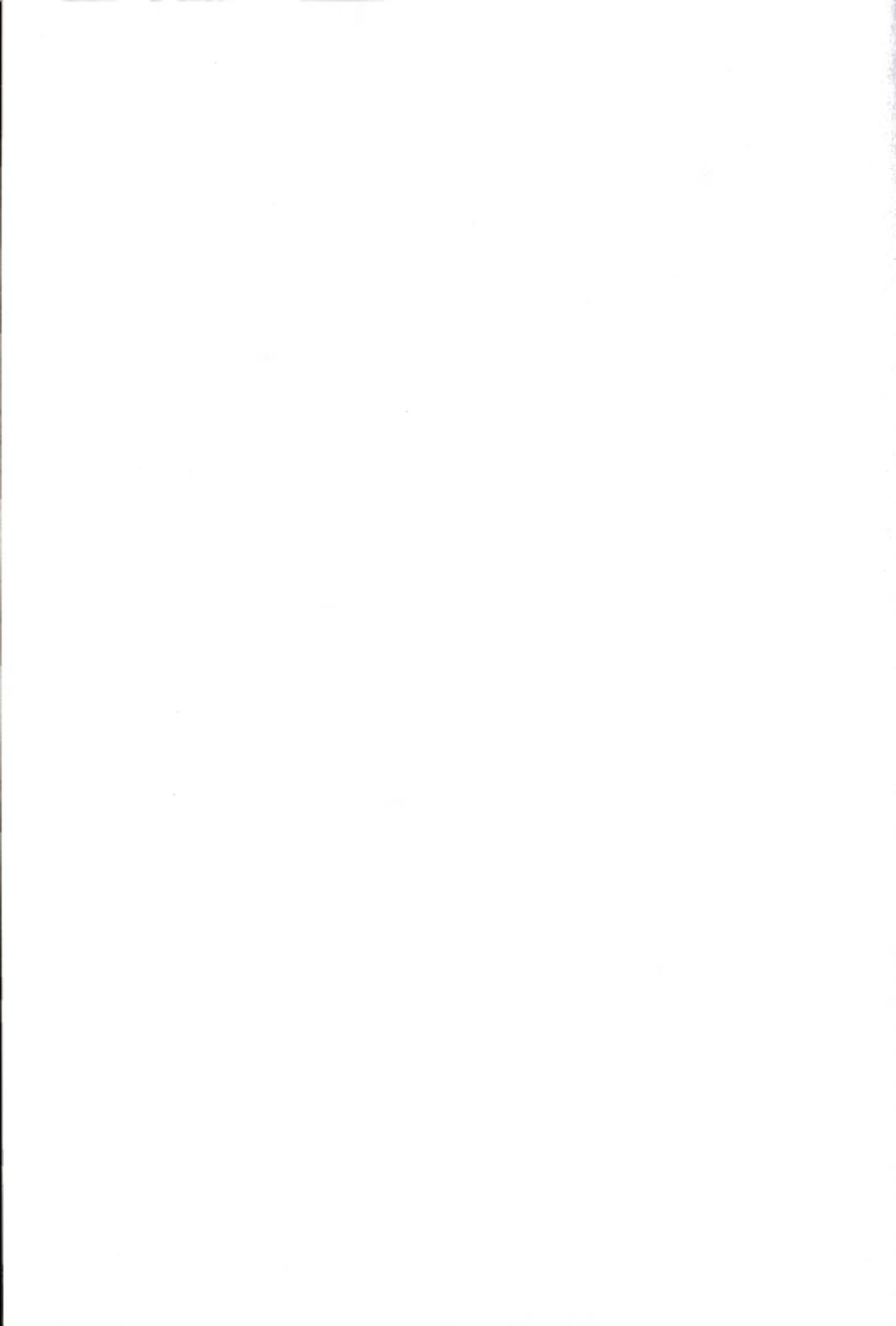
7 - Christine Revuz, 1994-3.

8 - Notamment Guy Jobert, Martine Dumont et Abraham Pain.

9 - Mireille Cifali, 1996-2, p. 198.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET Marguerite (1996). - « Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique », in *L'analyse des pratiques professionnelles*, ouvrage coordonné par C. Blanchard-Laville et D. Fablet, Paris, L'Harmattan.
- BARBIER Jean-Marie (1996). - « L'analyse des pratiques : questions conceptuelles », in *L'analyse des pratiques professionnelles*, ouvrage coordonné par C. Blanchard-Laville et D. Fablet, Paris, L'Harmattan.
- CIFALI Mireille (1996-2). - « Transmission de l'expérience, entre parole et écriture », in *Éducation Permanente*, n° 127.
- CROS Françoise (1997). - « L'innovation en éducation et en formation, note de synthèse », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 118.
- DELCAMBRE Pierre (1994-3). - « Écrire sur sa pratique en milieu de travail : à la recherche d'un espace de discussion », in *Éducation Permanente*, « Écriture, travail, formation », n° 120.
- Éducation Permanente* (1990). - « Les adultes et l'écriture », n° 102.
- Éducation Permanente* (1994). - « Écriture, travail, formation », n° 120.
- GIUST-DESPRAIRIES Florence (1995). - « L'École Républicaine : l'envers d'un mythe », in *Revue internationale de psychosociologie*, « Détours identitaires », vol. II, n° 2.
- JOBERT Guy (1990). - « Écrire, l'expérience est un capital », in *Éducation Permanente*, « Les adultes et l'écriture », n° 102.
- OROFIAMMA Roselyne (1997). - *Les pratiques de formalisation des actions innovantes*, volume 3 de la recherche, « L'évolution des compétences des enseignants à l'occasion de la production des innovations », Centre de recherche sur la formation, CNAM, 68 p.
- REVUZ Christine (1994-3). - « Écouter la parole sur le travail ou écrire sur le travailleur ? Les impasses du bilan de compétences », in *Éducation Permanente*, « Écriture, travail, formation », n° 120.



INNOVATION ET DYNAMIQUES IDENTITAIRES

MOKHTAR KADDOURI*

Résumé

L'auteur présente l'innovation comme point de vue évaluatif porté par certains acteurs sur d'autres. Il la décrit comme espace de tensions et comme lieu d'expression de trois types de dynamiques identitaires. Tout d'abord, les dynamiques de transformation identitaire qui visent la réduction d'un écart actuel entre identité vécue et identité visée. Ensuite, les dynamiques de préservation identitaire visant le maintien d'un écart possible entre identité acquise et identité assignée. Enfin, les dynamiques d'entretien identitaire ayant pour objectif d'empêcher l'avènement d'un écart virtuel entre identité actuelle et identité visée qui, dans le moment présent de la trajectoire personnelle, sont concordantes.

Abstract

The author presents innovation as an evaluating point of view directed by certain actors towards others. He describes it as an area of tension and as a place of expression of three types of identity dynamics. First of all the dynamics of identity transformation which aim at the reduction of a current discrepancy between real-life identity and wished for identity. Then, the dynamics of identity preservation aiming at preserving a possible discrepancy between acquired identity and assigned identity. Finally, the dynamics of identity maintenance whose objective is to prevent the advent of a virtual difference between current identity and wished for identity, which agree at the present moment of personal evolution.

101

* - Mokhtar Kaddouri, CNAM, CRF ; Nanterre, Paris X.

Le présent article a pour objectif de présenter une typologie de dynamiques identitaires exprimées par des enseignants à l'occasion de leur implication dans des innovations institutionnalisées. Le matériau empirique ayant servi à son élaboration est issu d'entretiens semi-directifs d'enseignants, de chefs d'établissement, et de responsables institutionnels, menés dans le cadre d'une recherche commanditée par la DLC (1). Son contenu a été enrichi par l'observation d'autres politiques et pratiques d'innovation, notamment au sein du ministère de la Jeunesse et des Sports (2). Même si les dynamiques identitaires en question sont présentées ici dans le cadre de l'innovation, leurs expressions ne lui sont pas spécifiques. Nous les avons rencontrées dans d'autres champs tels que des pratiques partenariales (Kaddouri, 1997), ou de formation d'adultes (Kaddouri, 1996)...

Confrontés dans l'élaboration de notre objet de recherche à la définition de l'innovation, nous avons effectué le choix, certes discutable, d'observer les actions qualifiées d'innovantes par les enseignants et les représentants de l'institution. Ce choix a été facilité par la commande officielle qui nous fixait comme champ d'investigation les actions conduites dans le cadre du PNI (programme national d'innovation). Le contenu de cet article reste, donc, tributaire de cette limite. Il ne traitera pas des dynamiques s'exprimant dans d'autres types d'innovation brièvement présentés ci-dessous. Dans un premier temps nous ferons quelques remarques relatives à l'innovation. Dans un second temps nous présenterons les dynamiques identitaires repérées. La conclusion nous servira de support pour soulever deux limites les concernant.

L'INNOVATION : POINT DE VUE D'ACTEUR

L'innovation en tant que telle, nous avons eu l'occasion de le dire (Kaddouri, 1998a), n'a pas d'existence objective. Elle existe et se construit en référence à son contraire : la non-innovation, c'est-à-dire le déjà établi. L'attribution du qualificatif d'innovant à une pratique ou à son acteur n'est pas neutre. Elle exprime un point de vue d'acteurs qui, à partir de leurs places et de leurs représentations, évaluent d'autres acteurs. Cela fait que, en fonction du jugement de ses interlocuteurs, une même personne

1 - M. Kaddouri, *Innovations et dynamiques identitaires des enseignants*, recherche réalisée pour le ministère de l'Éducation nationale, direction des lycées et collèges, sous-direction des innovations et de la formation continue des enseignants du second degré, juin 1997.

2 - Ces observations se sont effectuées au sein du GAIN : groupe d'appui aux innovations (il s'agit d'un groupe constitué d'experts, de chercheurs et de représentants institutionnels) ayant entre autres pour fonction, d'observer et d'appuyer les innovations conduites par des acteurs du terrain au sein du MJS.

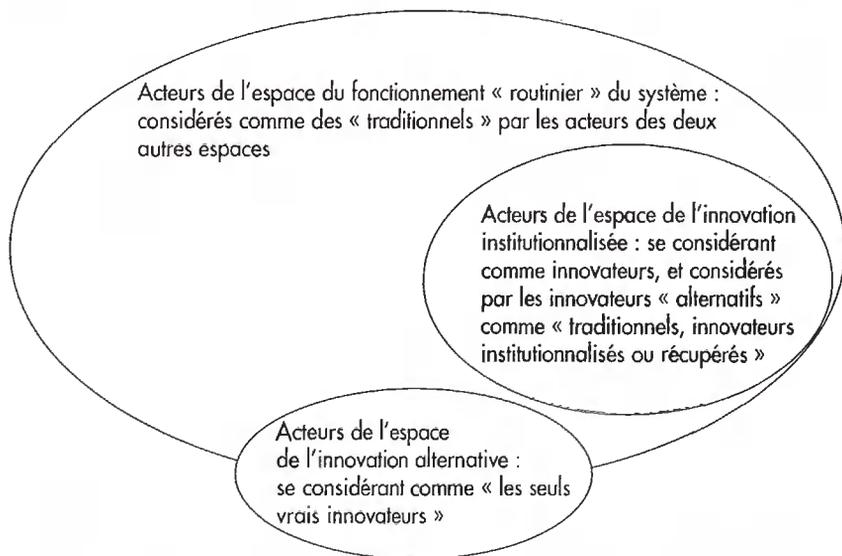
peut être considérée comme engagée dans une pratique innovante ou dans une pratique traditionnelle. Le flou et l'ambiguïté qui entourent la notion et les pratiques en la matière permettent des usages sociaux différenciés de l'innovation. Ils facilitent l'occultation du pouvoir et plus globalement, les fonctions qui lui sont assignées dans les rapports sociaux. C'est la raison pour laquelle son écriture au singulier risque d'être trompeuse. Le singulier cache la diversité des acceptions et des pratiques. Une même innovation peut en cacher d'autres. En effet, la recherche et les observations dont il était question plus haut, ont rendu, à nos yeux, inadéquat de parler de l'innovation dans l'absolu et de façon indifférenciée. Elles nous ont permis d'en repérer différents types (Kaddouri, 1998b). Il y a tout d'abord l'innovation *endogène* institutionnalisée. Celle-ci trouve son origine dans l'initiative d'un ou de plusieurs acteurs du terrain. Repérée par les représentants locaux ou régionaux, elle fait l'objet d'une « contractualisation » l'intégrant dans le dispositif national d'innovation. Ses acteurs sont convaincus de son importance et comptent la mener jusqu'au bout, dans le cadre, ou en dehors du dispositif officiel. Il y a ensuite, l'innovation *exogène* intériorisée. Elle provient d'une incitation externe aux équipes du terrain. Introduite à l'origine par la hiérarchie de proximité ou impulsée par le dispositif national, celle-ci est adoptée localement et fait, à son tour, l'objet d'une « contractualisation ». Il y a encore, l'innovation *en marge* qui coexiste et se juxtapose avec une innovation institutionnalisée. Elle ne bénéficie pas d'une aide officielle particulière, même si elle peut être tolérée par l'institution. Ses acteurs se débrouillent, généralement, en ayant recours à des moyens propres, et ne se situent pas, de manière claire et intentionnelle, dans une relation conflictuelle avec l'institution. Il y a enfin, l'innovation *alternative*. Comme son nom l'indique, elle représente une alternative aux pratiques « traditionnelles du système ». Remettant en cause, globalement ou en partie, les principes de fonctionnement de celui-ci, elle n'est pas reconnue comme telle. Ses acteurs peuvent, dans certains cas, être en conflit avec l'institution et avec ses représentants.

La contextualisation de ces différents types d'innovations dans le cadre d'une organisation donnée permet de distinguer différents types d'espaces :

- l'espace du fonctionnement habituel, constitué par le noyau dur des orientations, des politiques et des pratiques traditionnelles du système ;
- l'espace de l'innovation en marge qui est ignorée et/ou tolérée, quelque part au sein du système ;
- l'espace de l'innovation institutionnalisée, lieu où le système accepte, tolère, encourage ou initie, lui-même, une série d'actions dites innovantes ;
- l'espace de l'innovation alternative situé, lui, clairement ou implicitement à la limite, en dehors et/ou contre le système.

En fonction de leur positionnement dans l'un ou l'autre espace, les acteurs ne bénéficieront pas de la même caractérisation par les autres. C'est le cas, notamment, des

enseignants interviewés impliqués dans l'innovation institutionnalisée. Ceux-ci sont qualifiés de traditionnels par certains acteurs de l'espace de l'innovation alternative, et traités d'innovateurs, voire, « dérangeants » par d'autres de l'espace dit traditionnel. Ainsi, ce qui est innovateur pour les uns n'est que conventionnel et conformiste pour les autres. C'est ce que nous exprimons à l'aide du schéma ci-dessous.



104

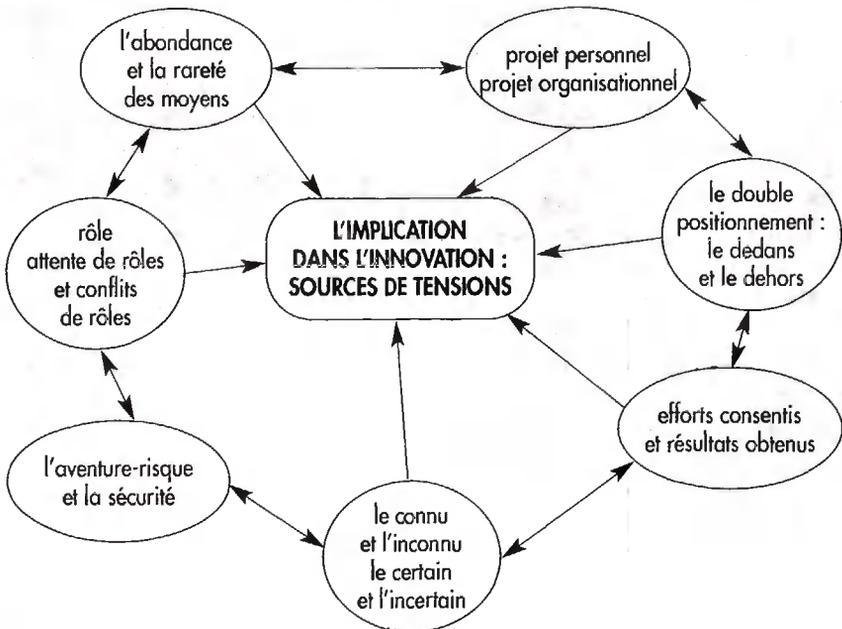
L'implication dans l'innovation et le positionnement de chacun dans l'un ou l'autre des espaces mentionnés plus haut, ne vont pas se faire sans laisser de traces dans les rapports inter-personnels et institutionnels. Les points de vue et les regards évaluatifs réciproques génèrent chez les acteurs concernés un certain nombre de tensions que nous abordons maintenant.

L'INNOVATION INSTITUTIONNALISÉE ESPACE TENSIONNEL

S'engager dans une action innovante – quelle que soit par ailleurs sa nature – n'est pas neutre. Cet engagement, malgré le plaisir, et parfois la fierté, qu'il procure n'est pas exempt de tensions, pour ne pas dire d'angoisse. En effet, « il ne faudrait pas penser que les innovateurs ne « payent » pas leur hardiesse car ils investissent personnellement dans le travail, il y a implication forte, auto-surmenage, anxiété et risques » (Cros, 1997). Ces tensions et cette anxiété se trouvent amplifiées par une multitude de facteurs, parmi lesquels on peut retenir :

- la nature des rapports entre les projets personnels et les projets organisationnels. Ceux-ci sont-ils cohérents et complémentaires ou incompatibles et exclusifs ? Dans certains cas, alors que la complémentarité se manifeste au niveau des finalités qui, au vu de leur généralité, ne sont contestées par personne, l'incompatibilité apparaît au niveau des objectifs qui sont les témoins de priorités et de choix institutionnels et personnels divergents ;
- l'originalité mais également la difficulté du double positionnement de l'acteur dit innovant. Celui-ci est-il dans ou en dehors du système, avec ou contre celui-ci ? Ce double positionnement peut lui causer des conflits de rôles parfois insurmontables et paralysants. C'est le cas notamment quand l'acteur innovant se trouve acculé à choisir entre un impératif de « solidarité institutionnelle » – sorte d'acte d'allégeance et de conformation aux règles officielles – et une prise de position personnelle le conduisant à des pratiques incompatibles avec cette « soit disante solidarité » ;
- le décalage entre les efforts fournis et les résultats obtenus grâce aux pratiques innovantes. La minimisation, pour ne pas dire dénigrement, de ces résultats par les responsables du système et/ou leurs représentants peuvent être à l'origine d'une « lassitude » (Alter, 1993) pour ne pas dire « usure » de l'innovateur.

Ce sont là quelques facteurs de tensions que nous résumons dans le schéma ci-dessous :



INNOVATION, DYNAMIQUES ET STRATÉGIES IDENTITAIRES

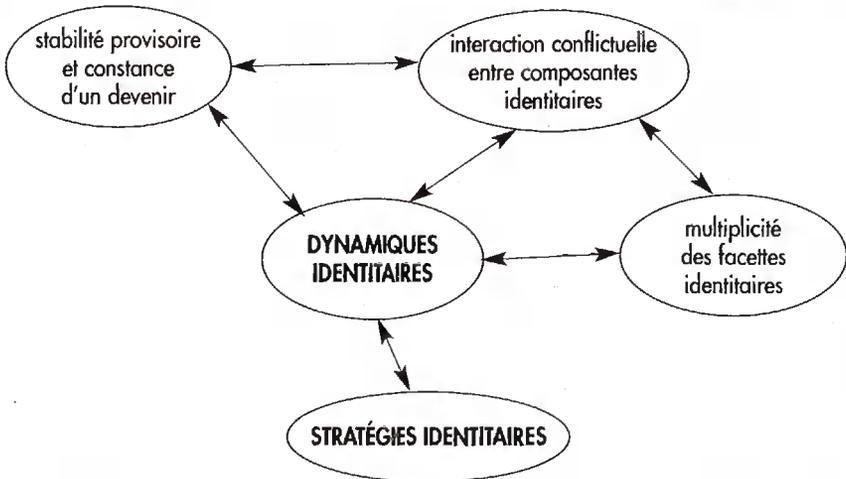
Notre intention ici ne consistera pas à établir des liens entre identité et innovation, c'est un travail qui reste à faire. Nous n'aborderons pas, non plus, l'innovation en tant que dispositif mais en tant qu'espace signifiant dans lequel l'implication des individus concernés prend signification. Si les actes posés par les acteurs à l'occasion de leur engagement dans l'innovation institutionnalisée ont constitué pour nous l'un des indicateurs de leurs dynamiques et stratégies identitaires, ceux-ci ne seront pas décrits dans cet article. Cela fait l'objet d'une autre publication (Kaddouri, sous la direction de Abou A. et Giletti M.-J., à paraître).

Le terme de dynamiques identitaires sera utilisé ici pour signifier que l'identité n'est pas une donnée figée, constituée une fois pour toutes. Elle est à considérer dans son évolution : elle n'est pas qu'un « étant » mais également un devenir. Sa construction n'est pas le résultat de la somme des expériences personnelles et sociales mais « de remaniements et de tentatives d'intégration plus ou moins réussies » (Marc, 1997). Elle résulte d'un processus mû et mis en mouvement grâce aux tensions et à la conflictualité de ses différentes composantes. Nous faisons l'hypothèse que les dynamiques identitaires sont le produit des effets conjugués de plusieurs paramètres, le plus souvent inconscients, dont certains sont schématiquement présentés ci-dessous :

- La multiplicité et la variété des composantes identitaires : l'identité, même si elle est singulière doit, du fait même de cette multiplicité, s'écrire au pluriel. En effet, chacun d'entre nous, selon les cas et les situations, présente des identités multiples : familiale, professionnelle, politique, sociale, etc., ce qui pose le problème de la gestion de la cohérence de cette multiplicité.
- La stabilité provisoire de l'identité : cette stabilité n'est qu'une étape dans le cadre d'un perpétuel devenir. Devenir dans lequel les rapports et les interactions entre les différentes composantes (3) de l'identité seront différemment structurés et combinées dans le cadre d'une nouvelle configuration.
- L'interaction complémentaire et/ou conflictuelle entre les différentes composantes : à différents moments de la vie d'une personne, certaines composantes de son identité peuvent entrer en conflit entre elles. Conflit et tension entre « l'identité pour soi » et « l'identité pour autrui », « l'identité héritée » et « l'identité visée », entre la « permanence et le changement », « la différence et la similitude »...

3 - Pour ces différentes composantes consulter, notamment, P. Tap, 1997.

C'est cette idée de dynamique dans ses relations avec les stratégies identitaires définies ci-après, que nous essayons de faire apparaître à travers le schéma suivant :

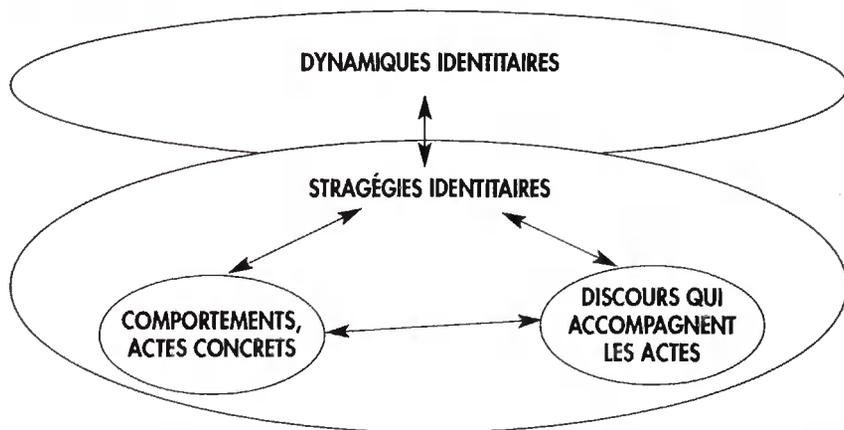


Le terme de stratégies identitaires, quant à lui, est souvent utilisé pour désigner des « mécanismes de défense » des « séquences de comportements » (Malewska Peyre, 1987) des « ajustements » (Taboada-Leonetti, 1990), ou des « transactions externes » ou « internes » (Dubar, 1991). Ces comportements et transactions ont, selon les auteurs, pour finalités de réduire des écarts entre « l'identité pour soi et l'identité pour autrui » et/ou l'« identité héritée » et l'« identité visée ». Selon d'autres auteurs(4), ces stratégies permettent de faire face à la souffrance qui résulte d'une image de soi dévalorisée. Nos propres recherches nous ont permis de mettre en valeur une autre de leurs fonctions. Dans certains cas, ces stratégies identitaires servent à maintenir un plaisir éprouvé que l'on cherche à prolonger. Plaisir qui résulte de la concordance entre l'identité vécue et l'identité visée. Ce qui revient à dire que les finalités et les fonctions de ces stratégies dépendent de la trajectoire de chaque individu pris dans sa singularité. Tous les « comportements » et toutes les « transactions » ne relèvent pas des mêmes dynamiques et stratégies identitaires. Les uns visent à combler des écarts, d'autres, au contraire, à les maintenir ou à empêcher leur avènement. Sur la base de ces considérations nous formulons l'hypothèse de l'existence de trois types d'écart entre « identité héritée » et « identité visée » : l'écart actuel, possible et virtuel (5) définis ci-après.

4 - Malewska Peyre M., *op. cit.*

5 - Voir travaux de Gilles Deleuze, notamment, *Différence et répétition*, 1981, plus particulièrement les pages 269 à 276.

Demeure posée la question du lien entre dynamiques et stratégies identitaires. Les dynamiques identitaires sont constituées de l'ensemble des tensions et des interactions entre les différentes composantes de l'identité. Elles expriment l'orientation identitaire dont laquelle se trouve inscrit un individu à un moment donné de sa vie. Cette orientation et les tensions qui la sous-tendent, donnent lieu à des stratégies identitaires. Ces stratégies sont constituées de l'ensemble des actes et des discours qui les accompagnent. Elles ont pour fonction, selon les cas, de réduire, de maintenir ou d'empêcher l'avènement des écarts dont il était question plus haut. C'est ce lien que nous essayons de visualiser par l'intermédiaire du schéma ci-dessous.



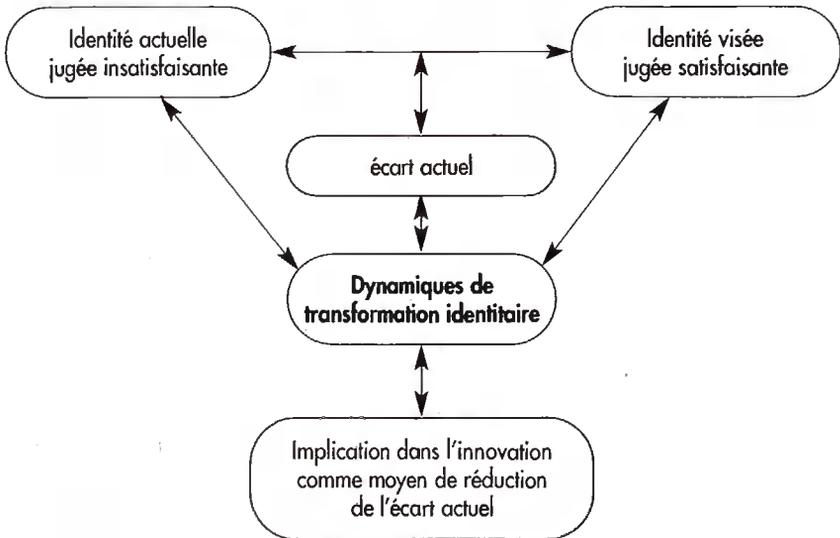
108

Revenons maintenant à la présentation des dynamiques identitaires repérées. Elles sont au nombre de trois.

- **Les dynamiques de transformations identitaires.** Il s'agit de dynamiques visant la réduction d'un écart *actuel* vécu en tant que tel par la personne concernée. Celle-ci se trouve, généralement, insatisfaite d'une situation qu'elle veut quitter. Elle est inscrite dans un projet dont la réalisation permettra de se retrouver dans une situation jugée satisfaisante. C'est de cet écart que naîtra la stratégie de transformation identitaire. L'implication dans l'innovation est l'un des moyens utilisés pour ce faire. C'est le cas d'enseignants en conversion identitaire qui cherchent à abandonner leur établissement pour devenir, notamment, formateurs d'adultes. C'est le cas également d'enseignant inscrits dans une promotion identitaire qui changent de grade sans quitter le corps des enseignants.

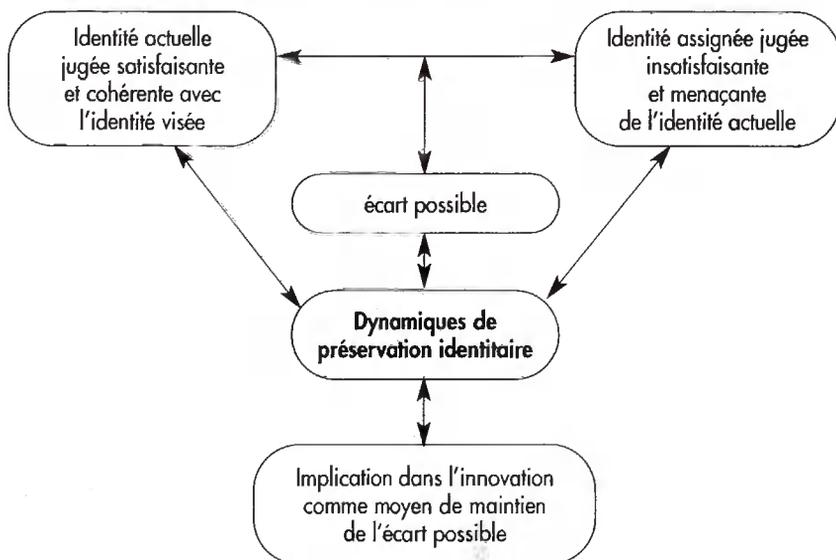
Ce sont, globalement des personnes qui se trouvent et/ou se sont trouvées à un moment donné de leur histoire dans une double situation : gérer leur identité professionnelle actuelle et préparer le passage à la nouvelle identité.

Le schéma ci-dessous nous permet de visualiser cette dynamique :



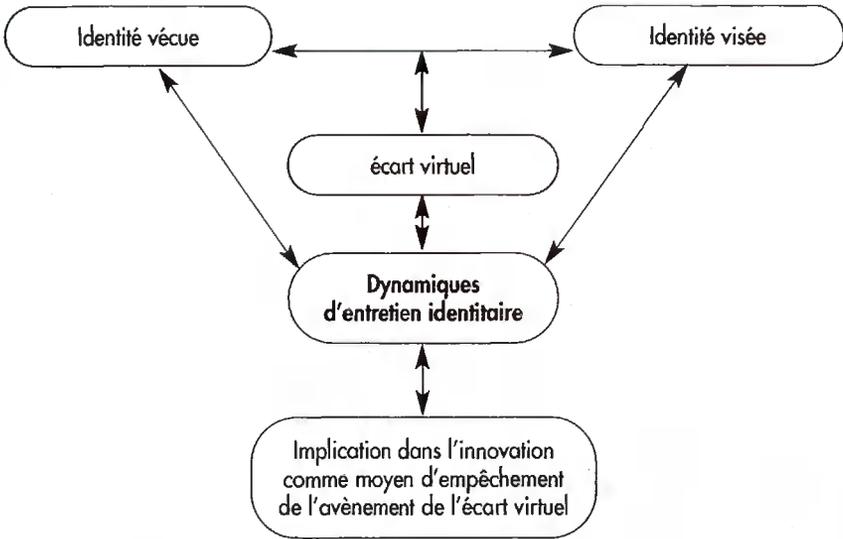
• **Les dynamiques de préservation identitaire.** Il s'agit, de dynamiques dont l'objectif est le maintien d'un écart possible entre une identité acquise et une identité assignée. Ce possible « est déjà tout constitué, mais il se tient dans les limbes (Lévy, 1995) ». Il « se réalisera sans que rien ne change dans sa détermination ni dans sa nature. C'est un réel fantomatique, latent. Le possible est exactement comme le réel : il ne lui manque que l'existence » (*ibid.*). Contrairement aux personnes inscrites dans la première dynamique, ici, les personnes concernées sont satisfaites de leur identité actuelle. L'implication dans l'innovation constitue l'un des moyens de préservation de cette identité. Elle sert à retarder, pour plus tard, l'avènement de l'écart en question. Celui-ci n'existe pas en tant que tel mais son avènement est rendu possible par la réactualisation d'une identité initialement assignée par l'institution et provisoirement mise de côté suite à une transaction interne locale. Il s'agit d'enseignants polyvalents qui, ayant eu l'accord des collègues et de l'équipe de direction, privilégient dans l'exercice de leurs activités professionnelles une discipline de leur choix au détriment d'une autre (histoire-géographie et français). L'une des conditions de cet accord (qui fragilise l'identité acquise) est la possibilité, en cas de nécessité, d'intégrer dans ses activités, et de l'enseigner, l'autre discipline. Il s'agit également d'enseignants ayant acquis le statut de professeur principal. Ils investissent ce statut de façon chargée, puisqu'à leurs yeux, il leur confère un positionnement particulier au sein de l'établissement. Ils savent que leur reconduction, comme professeur principal, dépend du directeur. Mais ils savent aussi que celui-ci apprécie fortement leur implication dans

le cadre du projet d'établissement, et en l'occurrence dans les actions innovantes. Dans ce sens, on peut dire que leur implication dans les actions innovantes et plus globalement dans le projet d'établissement constitue un moyen de préservation d'une identité acquise susceptible d'être remise en cause. C'est ce que nous allons illustrer par le schéma ci-dessous :



• **Les dynamiques d'entretien identitaire.** Ce sont des dynamiques dont l'objectif est l'empêchement de l'avènement d'un écart *virtuel* entre une identité actuelle et une identité visée. Les deux identités sont vécues comme étant identiques l'une à l'autre (« je suis ce que je voudrais être », pourraient dire les personnes concernées). La virtualité dont il est question ici, désigne le « caractère d'une chose virtuelle, c'est-à-dire qui est incluse dans les puissances d'un être réel, mais qui ne passera à l'acte et ne deviendra elle-même réelle que moyennant des conditions qui peuvent manquer » (Foulquié, 1971).

L'implication dans l'innovation est l'un des moyens utilisés pour empêcher l'avènement de cet écart. C'est le cas d'enseignants qui sont, pour la plupart, d'anciens militants pédagogiques, associatifs ou politiques. Pour eux l'innovation se situe, non seulement en continuité de leurs activités et préoccupations militantes anciennes, mais constitue un prolongement « naturel » de celles-ci. Dans leur cas, l'intention de changer de métier est exclue, car ils ne s'imaginent pas faire autre chose que d'être dans l'enseignement. Leur engagement dans des actions innovantes – souvent initiées par eux-mêmes – est source de plaisir. Et justement c'est ce plaisir qu'ils comptent prolonger par et dans le cadre de leurs pratiques professionnelles. Le schéma ci-dessous nous permettra de rendre compte de cette dynamique :



CONCLUSION

Pour conclure provisoirement cet article nous voulons attirer l'attention du lecteur sur deux points.

Le premier concerne le caractère provisoire de notre construction des dynamiques identitaires. Un travail comparatif en cours s'appuyant sur trois recherches que nous avons menées auprès de populations différentes (inspecteurs du travail, salariés du secteur agroalimentaire, enseignants du secondaire) nous permettra d'aller plus loin dans l'affinement de cette construction. Nous pouvons d'ores et déjà affirmer que les dynamiques identitaires présentées ne sont pas à opposer l'une à l'autre. Celles-ci peuvent être complémentaires et non exclusives. En effet, la même personne peut être, à un moment donné de sa vie, inscrite dans une double dynamique : par exemple la transformation et la préservation identitaire. C'est un cas que nous avons rencontré chez des tuteurs professionnels fortement impliqués dans des activités de formation. En attendant de devenir formateur à plein temps ils s'inscrivent dans une dynamique de préservation du double profil : tuteur-formateur.

Le deuxième point concerne les notions même de dynamiques et de stratégies identitaires. Celles-ci doivent être considérées comme une construction du chercheur. Il s'en sert pour caractériser l'orientation identitaire d'une personne à un moment donné de sa trajectoire et analyser les compartements qu'il pose pour réduire ou maintenir les écarts mentionnés auparavant. Nous restons conscients qu'accoler

stratégie à identité relève du paradoxe. En effet, si les actes stratégiques posés par un individu sont de l'ordre du conscient, l'identité ne l'est pas forcément. Une stratégie identitaire explicite nécessite, non seulement l'existence d'une conscience subjective de la part de l'acteur-auteur de cette stratégie, mais également formalisation et mise en place de façon consciente, volontaire et intentionnelle, de moyens et de comportements visant la réduction de l'écart en question. Or, dans la réalité, rares sont les fois où l'on rencontre un individu conscient de ce processus. C'est la raison pour laquelle nous soutenons l'idée que les dynamiques et les stratégies identitaires n'existent pas en tant que telles mais résultent d'une inférence du chercheur à partir d'indicateurs qu'il se donne pour les saisir.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTER N. (1993). - « La lassitude de l'acteur de l'innovation », *Sociologie du Travail*, n° 4.
- CROS F. (1997). - « L'innovation en éducation et en formation », Note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie*, n° 118.
- DELEUZE G. (1981). - *Différence et répétition*, PUF.
- DUBAR C. (1991). - *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- FOULQUIÉ P. (1971). - *Dictionnaire de la langue pédagogique*, PUF.
- KADDOURI M. (à paraître). - « Innovation et stratégies identitaires des enseignants », in *Enseignants d'Europe et d'Amérique : question d'identité et de formation*, ouvrage collectif sous la direction de Abou A. et Giletti M.-J., Éditions INRP.
- KADDOURI M. (1998a). - « L'innovation en question », éditorial, *Éducation Permanente*, n° 134.
- KADDOURI M. (1998b). - « Quelques attitudes face à l'innovation institutionnalisée », *Éducation Permanente*, n° 134.
- KADDOURI M. (1997). - « Partenariat et stratégies identitaires : une tentative de typologisation », *Éducation Permanente*, n° 131.
- KADDOURI M. (1996). - « Place du projet dans les dynamiques identitaires », *Éducation Permanente*, n° 128.
- LÉVY P. (1995). - *Qu'est ce que le virtuel?* Éditions la Découverte.
- MALEWSKA PEYRE M. (1987). - « La notion d'identité et les stratégies identitaires », *Les amis de Sèvres*, n° 1.
- MARC E. (1997). - « L'identité Personnelle », *Revue Sciences Humaines* (hors série), n° 15.
- TABOADA-LEONETTI C. (1990). - « Stratégies identitaires et minorités », in Camilleri C. et al., *Stratégies identitaires*, Paris, PUF.
- TAP P. (1997). - « Marquer sa différence », *Revue Sciences Humaines* (hors série), n° 15.

ENTRETIEN

Avec Michel CALLON*

RÉALISÉ PAR ROBERT LHOMME** ET JEAN FLEURY***

POUR UNE SOCIOLOGIE DE LA TRADUCTION EN INNOVATION

La sociologie de la traduction a fortement contribué à modifier le regard que l'on porte sur l'innovation. En mettant l'accent sur « l'innovation en train de se faire » et sur la dynamique des réseaux, cette théorie a mis en évidence l'importance des processus et du jeu des différents acteurs – qu'ils soient humains ou non – dans l'émergence et la consolidation de l'innovation. Le monde dans lequel on vit n'est pas issu de la nécessité mais du jeu contrasté d'acteurs et d'actants qui le font apparaître et le rendent peu à peu indispensable. On retrouve ainsi une perspective intéressante qui mêle liberté et déterminisme.

Dans le contexte du système éducatif, cette réflexion semble apporter des éclairages significatifs, au moment où l'on parle de « priorité au terrain » et de « transfert des innovations », par rapport à une dynamique de changement où les controverses sont vivaces.

Michel Callon, cofondateur de cette approche des innovations avec Bruno Latour, a accepté de répondre à nos questions.

Pouvez vous nous dire quelle est votre conception de l'innovation, sur quels points porte votre regard lorsque vous voulez la décrire ?

Nous avons commencé par nous intéresser à l'innovation technique proprement dite. À l'époque où nous avons débuté nos travaux, un modèle s'imposait que nous avons appelé « modèle linéaire » ou « modèle de la diffusion ». Pour ce modèle, l'innovation a un lieu de naissance, par exemple un laboratoire de recherche, avec à sa source, une idée originale. Puis elle se diffuse grâce aux qualités qui lui sont attachées. Pour nous, c'est une vision idéalisée.

* - Michel Callon, Centre de Sociologie des Innovations, École des Mines. Entretien réalisé le 23 mars 1999.

** - Robert Lhomme, IUFM de Lyon.

*** - Jean Fleury, Rectorat de Lyon.

En réalité, lorsqu'on observe un processus d'innovation, quel qu'il soit, on constate que le transport d'un point à un autre se fait par transformations successives. Il n'y a pas de diffusion spontanée sans effort, sans coût, sans dépense d'énergie. Il faut que les acteurs s'en saisissent. Ils ont des intérêts singuliers qui fondent leur résistance et les conduisent à entrer dans des négociations. Une innovation ne s'impose jamais sans discussion. Elle peut être rejetée si elle est contraire aux intérêts en présence ou bien elle peut être transformée, adaptée par les acteurs : « pas d'adoption sans adaptation », tel est le slogan qui pourrait résumer ce modèle. Toutes les histoires d'innovation sont des histoires de progressives transformations. L'innovation finale ne correspond jamais au projet initial.

Ainsi pour décrire une innovation avec notre modèle nous retiendrons quatre points. Au départ, les idées initiales sont le plus souvent mauvaises, mal ficelées. Elles ont l'impardonnable inconvénient de ne pas avoir été éprouvées. Ce que l'on constate habituellement c'est que les bonnes idées arrivent en bout de course et pas du tout au point de départ. Ce n'est pas la qualité de l'idée originelle qui fait la bonne innovation, mais ce qui se passe pendant le processus.

En effet, deuxième point, dans le processus de conception sont pris en considération les intérêts, les projets, les valeurs, les attentes, les savoir-faire de tous les acteurs, de tous les groupes sociaux qui, à un moment ou un autre, vont peser sur le destin de l'innovation. Le processus de conception est un processus collectif dans lequel sont négociés les intérêts qui vont être touchés, mobilisés par l'innovation. Ces négociations aboutissent à des compromis, l'innovation n'est jamais quelque chose de parfait, et ces compromis se jouent dès les premiers instants.

Cette idée est fondamentale : il n'y a pas dans un processus des choix premiers qui seraient par exemple des choix techniques, auxquels on ajouterait des choix organisationnels, puis des choix commerciaux... L'innovation n'a pas une structure en oignon. Dans une innovation, il ne s'agit pas d'empiler les contraintes, mais plutôt de partir d'un creuset qui permet de jouer sur toutes les contraintes simultanément et d'aboutir à un compromis ou à un équilibre.

La grande force des ingénieurs ou des scientifiques c'est qu'ils peuvent retourner à leur laboratoire si la solution ne convient pas. La technique, vue de cette manière là, « en train de se faire », négociée, est très flexible. On part de quelque chose qui est souple, léger : des papiers, des dessins, des plans, des comptes rendus de réunion... et au fur et à mesure que l'on avance, l'innovation s'alourdit, prend du poids... et là, elle devient beaucoup plus difficile à réorienter. Il y a toute une dialectique de la légèreté et de la gravité qui est à gérer dans une innovation en projet.

Ne pourrait-on penser à une sorte de darwinisme de l'innovation. Autrement dit que l'innovation qui résisterait serait celle qui serait la plus adaptée ?

C'est très différent du darwinisme parce que l'environnement se trouve transformé. Dans le darwinisme, pour simplifier, l'environnement est considéré comme le tribu-

nal qui juge du caractère d'adaptation d'une espèce nouvelle ou, en l'occurrence, d'une technologie nouvelle.

Au contraire, pour nous, et c'est là notre troisième point : l'innovation et l'environnement se transforment mutuellement. Lorsque vous négociez le contenu d'un projet avec des utilisateurs, avec des intermédiaires, leurs intérêts, leurs projets, leurs valeurs, leurs attentes se transforment en cours de route. Le processus d'innovation se produit dans un environnement qui se modifie en même temps que le projet et avec lui. Un chercheur, qui a tenu la chronique du projet Twingo, a bien montré que, non seulement, par rapport au projet initial, la Twingo changeait de forme, mais qu'en plus la façon même de concevoir l'unité de production, la commercialisation, les coopérations avec les sous-traitants, ont introduit des modifications dans l'environnement. C'est-à-dire que ce qui a été co-construit – pour nous cette notion de co-construction est très importante – par négociations et adaptations successives, qui commencent très tôt dans le processus, c'est l'innovation et le monde qui va avec. Et l'échec se produit quand cette co-construction ne se réalise pas.

Il n'y a donc pas de processus formel qui se traduirait par une évolution quasi naturelle des techniques, il y a constamment des échanges entre les différents acteurs pour transformer à la fois le monde et le projet d'innovation.

Enfin, quatrième point de notre théorie de l'innovation : nous adaptons un « principe de symétrie généralisée ». Ce principe additionne deux symétries. La première, c'est que nous essayons d'expliquer les échecs et les succès, en utilisant les mêmes catégories, les mêmes outils d'analyse. Alors qu'en général, on explique toujours de manière différente les échecs et les succès, l'échec étant caractérisé par des facteurs bien définis comme l'absence d'une demande, l'irrationalité des utilisateurs, les imperfections techniques, etc.

La deuxième symétrie nous conduit à refuser toute coupure *a priori* entre acteurs humains et acteurs non-humains. Les matériaux, la matérialité de l'innovation, et plus généralement, l'ensemble des équipements technologiques et matériels jouent un rôle essentiel dans la trajectoire, dans le destin d'une innovation. L'environnement technique, la compatibilité des procédés, les effets de réseaux sont souvent déterminants. Les éléments non-humains, que nous appelons les « actants » (pour souligner qu'ils sont actifs et qu'ils prennent part au succès ou à l'échec de l'innovation) ont souvent un rôle aussi important que les humains. Pour mettre en œuvre une innovation, il faut aussi discipliner les choses, les « actants »... qui résistent (voir, par exemple, la compatibilité des ordinateurs) et peuvent ne pas se plier à l'idée de départ, il faut en convoquer de nouveaux pour qu'ils viennent résoudre les problèmes insolubles sans eux.

Mais pour vous, qu'en est-il des acteurs de l'innovation ? Est-ce que l'innovation tient au caractère des acteurs de l'innovation ou à d'autres éléments ?

À partir du moment où l'on accepte cette vision dynamique, hétérogène, du processus d'innovation, les acteurs qui sont convoqués jouent des rôles un peu différents de ceux auxquels on s'attend. Ce qui est important, c'est l'organisation du processus d'innovation.

D'une part, il est primordial de mettre en place des procédures, des structures de gestion, qui permettent les adaptations. Cela correspond à l'idée qu'il ne faut pas imposer à tout prix des projets qui ont été élaborés dans le secret des laboratoires, mais qu'il faut penser le plus précisément possible l'adaptation.

D'autre part, il faut également mettre en place des procédures qui permettent d'impliquer les différents acteurs dans le processus de conception, et ceci le plus tôt possible. C'est en effet dès le début que se joue le destin de l'innovation, c'est-à-dire la mise en forme conjointe de l'environnement et du contenu de l'innovation, par compromis, négociations, adaptations successives.

Enfin, il faut que ces procédures permettent aux spécialistes (ingénieurs, chercheurs...) de retourner dans leurs laboratoires, lorsque ceci s'avère nécessaire, pour proposer des solutions nouvelles qui tiennent compte des expérimentations, des discussions qui ont eu lieu. Il faut donc des chercheurs ou des ingénieurs d'un genre un peu particulier, qui ne soient pas persuadés que leurs solutions sont forcément les meilleures et qui acceptent de reconnaître que, s'il y a des résistances à l'innovation, ce n'est pas parce que les acteurs sont irrationnels ou obtus, c'est parce qu'ils ont des intérêts, des attentes ou des besoins, qui n'ont pas été pris en considération.

Cela correspond au principe de symétrie défini plus haut. À ce propos, il faut se méfier de la notion d'« acceptabilité sociale », car elle laisse penser que l'innovation est une pilule à faire avaler, et que ce qui compte, c'est le verre d'eau que l'on boit avec, pour la « faire passer ». Pour nous, l'idée de traiter de façon symétrique l'échec et le succès, cela veut dire que l'échec n'a pas pour principale cause la fermeture et l'irrationalité des acteurs, mais l'inadéquation des solutions qui leur sont proposées.

Il faut donc concevoir des formes d'organisation, des formes de gestion de projets et de compétences qui soient compatibles avec cette vision de l'innovation si on veut orienter l'innovation plutôt du côté du succès que du côté de l'échec.

L'innovation, c'est donc un mode d'organisation. Mais il y a une perception de la théorie de la traduction qui accorde une grande importance au hasard, aux rencontres fortuites. Qu'est-ce qui l'emporte, alors, du hasard ou de l'organisation ?

On n'est jamais innocent de ce dont on nous accuse. C'est vrai qu'il y avait dans nos premiers travaux publiés cette vision qui nous a souvent été reprochée d'acteurs démiurgues qui ressemblaient à l'entrepreneur schumpéterien et qui étaient capables

de connecter, de négocier, d'imposer des épreuves... et cela nous conduisait à sous-estimer l'importance de l'organisation et des procédures. Mais je crois que ce travers a été assez vite corrigé. Notamment avec les travaux que nous avons faits sur la dynamique des réseaux.

Qu'entendez-vous par « dynamique des réseaux » ?

Il faut distinguer des réseaux émergents et des réseaux irréversibilisés. Il s'agit de comprendre comment émergent des réseaux et comment ils vivent le cycle de leur consolidation et de leur irréversibilisation. Si l'on prend le cas de l'informatique, il y a au départ une série d'événements qui sont relativement déconnectés les uns des autres, qui se produisent dans des laboratoires ou dans des entreprises et qui tiennent à des domaines divers comme par exemple la physique du solide ou la mise au point d'algorithmes... Ils n'arrivent pas par hasard, ils ont leur singularité et sont chacun explicables. Sous certaines conditions, qui sont liées par exemple à l'existence de certaines institutions, de réseaux d'information... ces événements se connectent ou sont connectés par des acteurs qui les portent, qui voient des associations possibles et imaginent de premières technologies émergentes, par exemple, qui seraient associées à ces connexions. Bien entendu, ces connexions, ces mises en relation, ont à se battre contre des institutions qui sont là, contre des technologies qui existent, qui sont efficaces parce qu'elles sont le fruit de nombreux et lourds investissements, et le combat, au début, est très inégal.

Il faut donc du temps et un peu de chance, pour que ce réseau émergent se consolide et commence à faire apparaître de premières innovations (premiers produits, premiers procédés utilisés par de premiers « adopteurs », qui, pour une raison ou pour une autre, sont intéressés plus particulièrement que les autres par ce nouveau produit pour des usages particuliers, par exemple, des capacités de calcul plus performantes, même si le prix à payer doit être élevé). Progressivement, le réseau s'étend, il traverse les institutions existantes, les organisations ; il mélange plusieurs technologies, connecte et remodèle des savoir-faire professionnels, des compétences, des demandes, des marchés, etc. Plus on avance, plus le réseau se structure et plus se produit ce que les économistes appellent un « verrouillage technico-économique » : un investissement additionnel est d'autant plus rentable pour le producteur comme pour l'utilisateur que des investissements élevés ont été préalablement réalisés. Lorsque tous les réseaux d'ordinateurs sont en place avec des usagers compétents, bien formés, il suffit de rajouter un petit investissement dans un logiciel ou dans une certaine gestion du système d'exploitation pour que, d'un seul coup, l'innovation se répande dans tout le réseau sociotechnique (des compétences et des machines) qui est prêt à l'accueillir. C'est ce phénomène que les économistes appellent le « verrouillage » : il correspond à l'irréversibilisation technico-économique des réseaux.

Il y a donc une sorte de dynamique d'émergence, de consolidation, d'irréversibilisation, qui décrit d'une certaine manière le cycle technico-économique d'un certain nombre d'innovations.

Ce qu'il faut souligner, c'est que les variables comme les types de comportement, les types d'activité, le degré de marge de manœuvre, sont très différentes selon le moment de la trajectoire des réseaux. Au départ, les acteurs individuels ont du poids : les initiatives privées, les rencontres qui sont un peu le produit du hasard, les événements contingents, jouent un rôle très important. Lorsqu'on se rapproche de la situation de réseaux stabilisés, longs, irréversibilisés... les acteurs sont beaucoup plus encadrés, leurs comportements sont beaucoup plus disciplinés et l'éventail des innovations plus restreint.

La leçon à tirer, c'est qu'il n'y a pas une théorie générale du comportement et des marges de manœuvre des acteurs vis-à-vis de l'innovation. Ils dépendent de l'état d'avancement de la constitution du réseau.

Mais lorsque j'évoque la consolidation d'un réseau, les comportements humains et non humains étant disciplinés, rendus compatibles et cohérents, il faut bien se dire que c'est un cas exceptionnel. Très souvent, les trajectoires avortent, les réseaux n'arrivent pas d'émerger. En réalité ils n'arrivent que rarement à une situation stable, d'irréversibilité.

Ce qui est important, c'est de montrer le travail qui est mis en œuvre pour aboutir à un nouvel état de l'économie ou de la société.

Dans un livre que je viens de publier, *The laws of the markets*, (Blackwell, 1998), Granovetter présente l'histoire de la production et de la distribution d'électricité aux États-Unis. Il montre le travail qui a été fait par les acteurs, industriels, politiques, les collectivités locales... pour rassembler les petits producteurs, les petits distributeurs, pour éliminer certains choix techniques au profit d'autres et pour aboutir à un oligopole avec des grandes centrales et des entreprises qui réunissent la production et la distribution d'électricité au lieu de petites unités proches du consommateur. Ce que l'on est en train de redécouvrir actuellement, c'est que, si l'on s'est engagé dans une situation plutôt que dans l'autre, c'est par des décisions, des coups de force, des négociations politiques qui ont fini par rendre nécessaire et difficilement transformable une situation qui n'avait rien d'inévitable... En somme, il y a de moins en moins de hasard au fur à mesure que l'on monte dans l'extension du réseau, mais ce qui se réalise n'a pas été donné au départ.

Ce que vous dites là peut rappeler le sociologue Max Weber quand il montre dans l'éthique protestante et l'esprit du capitalisme comment l'avènement du capitalisme est la résultante d'un ensemble de décisions individuelles et comment, une fois installé, il y a une « cage de fer » qui contraint les actions des acteurs. Est-ce que vous vous y retrouvez ?

Oui, effectivement. Il a bien mis en évidence dans sa réflexion sur les marchés le rôle de la compétition, des rapports de force, des dispositifs matériels qui finissent par prédéterminer à la fois les choix techniques et les choix possibles pour les consommateurs. Cela met en lumière l'importance de ce que l'on appelle aujourd'hui la socioéconomie pour comprendre les phénomènes économiques. Ce qui nous amène à réviser ce que l'on entend par marché et à placer au cœur de leur compréhension les rapports de domination dont ils sont en quelque sorte la cristallisation. Ils nous font vivre dans un monde qui n'était pas le seul possible et qui n'était pas nécessaire.

Mais n'y a-t-il pas des solutions plus efficaces que d'autres ?

Non. Si l'on reprend l'exemple de l'électricité aux États-Unis, les choix technologiques effectués comportaient des alternatives. Si l'on prend l'exemple du choix de l'équipement centralisé, on n'est pas certain qu'il était le meilleur possible. Ce qui s'est spontanément développé ce sont des petites unités de production, proches des utilisateurs, en phase avec le développement local... et c'est un coup de force qui explique le choix d'une technologie, celle qui est centralisée, plutôt que de l'autre, la technologie décentralisée. L'idée selon laquelle l'efficacité serait maîtresse du jeu est démentie par les faits.

Autre exemple, celui du clavier des ordinateurs. Ce qui existe ce n'est pas la solution la plus efficace, dans la mesure où le clavier utilisé demande de nombreux mouvements des doigts entre les rangées du clavier. Pourquoi a-t-on choisi ce clavier ? Parce qu'au départ les machines à écrire étaient mécaniques. Les ingénieurs ont voulu éviter le chevauchement des marteaux et, sur une base de l'analyse des mots qui revenaient le plus souvent, ils ont conçu un clavier qui évite que les marteaux ne se rencontrent et se coincent. La contrainte n'était pas le mouvement des doigts, mais le mouvement des marteaux. Une fois que l'on est passé à l'ordinateur, ces contraintes n'existant plus, on aurait pu tout simplement changer le clavier. Cela a été tenté, mais sans réussite. Pourquoi ? Parce que l'on avait affaire à un complexe sociotechnique dans lequel se trouvaient enchevêtrés un dispositif technique – le clavier –, des compétences particulières qui étaient déjà là – des gens formés aux anciens claviers, des enseignants formés à apprendre la dactylographie sur ces claviers – ; parce qu'il y avait ce « mur » sociotechnique, un mélange, un complexe, presque au sens freudien du terme, sociotechnique, qui fait que le clavier est enchâssé, encastré, intriqué dans tout un réseau à la fois d'institutions, de compétences, de formations.

Il y a ainsi une intrication entre l'efficacité sociale et l'efficacité technique, que l'on pourrait nommer « efficacité sociotechnique ».

La notion de réseau est aujourd'hui très fréquemment utilisée, comment percevez-vous ce que l'on en dit ?

On peut tout dire et rien dire avec la notion de réseau, mais elle a des avantages considérables.

Le premier avantage est qu'il n'y a pas, dans la notion de réseau, de distinction entre le local et le général, le micro et le macro. La seule chose qui compte c'est d'ajouter des connexions nouvelles, c'est l'extension du réseau, sa densité, sa connectivité... Donc on n'est pas pris dans cette sociologie qui nous agace un peu et dans laquelle on a des microstructures qui sont encastrées dans des macrostructures.

Le deuxième avantage, c'est que vous pouvez expliquer plus facilement la notion de force, de domination. Plus un point est connecté avec d'autres points suivant certaines modalités de connexion et plus il est capable de s'imposer dans un réseau, d'imposer certains mouvements, certaines alliances... On peut faire apparaître des asymétries qui permettent d'expliquer certaines mises en œuvre. La force est toujours une composition de faiblesses : c'est en associant des faiblesses les unes aux autres, en les connectant, qu'on devient fort. Il n'y a rien dans l'essence des êtres ou des choses qui permet d'expliquer la faiblesse ou la force. Ce n'est qu'une question de connexion et de composition. Ensuite, les formes d'action dépendent fondamentalement de l'état des réseaux. Ce n'est pas la même chose d'agir dans un réseau émergent que d'agir dans un réseau irréversibilisé. Cette perspective libère la théorie de l'action, elle l'ouvre...

Bref, il y a toute une série d'avantages à la notion de réseau. C'est une sorte de grammaire minimale, finalement, qui est assez utile et efficace, une sorte de grille d'enregistrement de ce qui se passe. Ça redonne la main aux acteurs, ça ne les contraint pas, ça ne les enferme pas dans un certain nombre d'exigences que l'analyste leur imposerait.

Mais ces réseaux ne se limitent pas à des connexions entre des points, à des structures formelles. Il faut aussi ajouter à l'analyse des éléments qui permettent de comprendre la diversité des relations, la diversité des formes de dynamique. Les réseaux qui décrivent les sciences et les techniques sont assez bien adaptés au raisonnement qui met en avant l'extension et les transformations par l'apport de connexions. Mais ils ne permettent pas de rendre compte des relations de présence, d'amitié, des relations politiques. On pourrait dire que nos réseaux sont un peu « monochromatiques » dans la mesure où tout un ensemble de « grains de relations » y est absent. Un réseau politique, par exemple, ne fonctionne pas comme un réseau scientifique. Un réseau scientifique s'accroît, s'allonge... un réseau politique au contraire, à travers les mécanismes de consultation, se clôt. Il crée des territoires, des identités... Il y a donc des types de dynamiques très différents. Et ce à quoi on travaille actuellement, c'est précisément à l'enrichissement de l'analyse des relations, des dynamiques, pour prendre en considération toute la couleur des relations qui se nouent, y compris dans les réseaux scientifiques et techniques. L'éthique et la morale, par

exemple, donnent des points d'arrêt aux réseaux qui ne peuvent pas s'étendre au-delà de certaines limites. Il faut en rendre compte.

Vous utilisez souvent la notion de traduction. Tout comme la notion de réseau, celle-ci peut faire l'objet de multiples interprétations. Pouvez-vous nous préciser le sens dans lequel vous l'employez ?

La notion de traduction, nous a permis d'échapper aux sphères, aux institutions, qui ont des frontières claires, découpées... Elle permet de comprendre comment des acteurs et des actants se connectent, se lient et s'intéressent les uns aux autres.

Prenez le cas de l'innovation dans les services. Pour déterminer le contenu de la prestation qui est offerte, il faut évidemment que le prestataire interagisse avec l'utilisateur. Et pas seulement avec l'utilisateur, mais aussi avec tous les acteurs qui encadrent, influencent l'utilisateur.

Le cas de l'éducation nationale est intéressant, parce que l'utilisateur rapproché, c'est l'élève. Puis en second rang, il y a les parents, qui expriment des demandes et qui le font savoir, il y a l'administration, il y a les entreprises, il y a les partis politiques... on n'arrêterait pas d'énumérer la liste des acteurs qui sont de près ou de loin concernés par la définition de la prestation de service qu'est l'enseignement. Est-ce que cela a un sens de considérer qu'il y a des sphères distinctes, séparées les unes des autres, si vous voulez comprendre comment évolue la prestation de service, le contenu de l'enseignement ? Évidemment non ! Qu'est-ce que serait un professeur qui ne rencontrerait jamais les parents, qui n'organiserait jamais de retour avec ses élèves (à travers les conseils de classe, les délégués ou les tests...), qui ne discuterait jamais avec son administration, qui ne se présenterait jamais dans des débats publics, par porte-parole interposé, où il est question du rôle de l'enseignement dans la nation... ? Au lieu d'avoir des sphères disjointes, (la classe, l'Éducation Nationale, la sphère familiale, l'économie etc.) – certains acteurs ont tendance, d'ailleurs, à essayer de bâtir des cloisons étanches –, on a un grand nombre d'interactions, d'échanges, de relations qui deviennent étudiables en tant que telles. Innover, c'est établir ces échanges, ces flux d'information entre des acteurs venus d'horizons distincts et que tout tend à séparer.

La théorie de la traduction montre toute l'importance des actions qui permettent à des acteurs venant d'horizons très différents de se coordonner, de coopérer soit pour défendre leurs intérêts, soit pour définir un projet exprimant des intérêts communs... Dans cette optique, le rôle des dispositifs, et notamment des dispositifs techniques, est absolument essentiel. Une salle de classe, un lycée, des horaires rendent possible la prestation de service qu'est l'enseignement. Une prestation de service qui n'est pas encadrée matériellement, de manière procédurale, ne peut pas se maintenir. Toute traduction, pour survivre, dans la mesure où elle met en relation des gens qui ont toutes les raisons du monde de ne pas se rencontrer, s'appuie sur des équipements,

des dispositifs matériels, institutionnels, législatifs ou autres, qui ont des conséquences sur la nature et le contenu des interactions ainsi cadrées.

La notion de traduction permet ainsi d'expliquer la mise en relation d'acteurs, d'actants, qui autrement n'auraient aucune raison de se rencontrer et les dispositifs qui permettent de cadrer cette interaction.

Dans le domaine de l'éducation, les valeurs, l'éthique et la morale sont partout. Est-ce que c'est intégrable à votre théorie ?

Les acteurs qui sont traduits dans un projet d'innovation, qui sont associés à un projet d'innovation sont des acteurs singuliers, ils sont équipés d'intérêts mais aussi de valeurs particulières qu'ils apportent dans la négociation et qui vont leur permettre d'accepter certains compromis, certaines adaptations et pas d'autres. On peut donc admettre dans la théorie la notion de valeur, tout comme les notions d'attentes, de besoins, d'intérêts, dans la mesure où elles expriment la singularité d'un acteur et ce qu'il est prêt à négocier ou à ne pas négocier dans un processus d'innovation.

Si l'on parle des problèmes d'éthique, c'est un peu différent. Qu'est-ce qui permet de prendre des décisions, par exemple, en matière de santé et de prévention du risque génétique ? On peut adopter deux attitudes

La première est d'édicter des principes généraux et de dire : « Voilà comment on doit se comporter dans telle ou telle situation ». La deuxième, c'est de dire que les acteurs, localement, ont toutes les compétences pour prendre les décisions satisfaisantes par rapport à leur problème et ce, d'autant plus qu'ils sont entourés, encadrés par tout un dispositif de mesure, de discussion... Ces décisions peuvent être très satisfaisantes du point de vue éthique pour le petit groupe qu'ils forment. Ce qu'il faut, c'est permettre la délibération locale et respecter la décision qui est prise. Il faut permettre à tous les acteurs concernés d'enrichir leur point de vue, de discuter, de débattre, de prendre une décision en connaissance de causes (au pluriel). L'hypothèse est que les acteurs sont aussi compétents sur le plan moral que n'importe quel éthicien ou législateur de profession.

La première option nie les compétences des acteurs, c'est pourquoi j'ai une nette préférence pour la seconde, qui est d'ailleurs compatible avec l'affirmation du caractère local de l'innovation. Tout ce qui permet de fragmenter l'espace social, qui permet à des identités différentes de se construire, à la fois par la mobilisation de ressources techniques, de ressources scientifiques, d'équipement, mais également par la délibération morale est à encourager. Tout ce qui renforce cette fragmentation - qui n'est pas synonyme d'éclatement -, dans la mesure où elle permet l'affirmation de soi et l'affirmation d'identités spécifiques, me paraît aller dans la bonne direction.

On parle beaucoup du transfert des innovations. Est-ce que cette idée a un sens, pour vous ?

Oui. Dans l'innovation qui concerne les services, cette idée est particulièrement importante, et particulièrement dans le cas de l'éducation.

En effet, il y a une relation immédiate, constante, beaucoup plus que dans d'autres secteurs d'activité, entre, disons, la galaxie des utilisateurs et la galaxie des producteurs de la prestation de service. D'une part, cette relation permanente entre les prestataires et les bénéficiaires, fait surgir ou a de fortes chances de faire surgir en permanence des innovations, puisque c'est dans cette relation que s'évaluent les problèmes, que sont proposées des solutions... Donc, localement, l'innovation a toutes les chances de prospérer et de foisonner.

D'autre part, ces innovations locales ne deviennent visibles, capitalisables, que si des procédures de formalisation et de collecte sont mises en place. Il faut faire circuler tout cela, le rendre visible, communicable, de telle sorte que l'innovation locale soit pillée, utilisée par d'autres, dans des contextes différents, ce qui nécessite des adaptations. À partir du moment où il y a une « mise en visibilité » des innovations locales ainsi qu'une présentation et discussion de ces innovations, on peut dire que l'organisation est innovante. Des solutions qui se sont avérées efficaces dans un endroit, peuvent être transposées en un autre endroit.

Bien entendu, cela suppose un équilibre entre cette capitalisation qui nécessite une certaine centralisation, une certaine mise en visibilité et puis le caractère informel, non visible et un peu obscur des innovations locales.

Mais, en ce qui concerne l'école, on constate qu'il y a très peu de flux d'échanges tels que vous les décrivez.

Ce qui paraît important, c'est d'installer les conditions de l'innovation locale ainsi que celles de la circulation des informations et des apprentissages croisés...

Il y a bien des possibilités d'échanges, de flux, entre les professeurs et les parents, les conseils de classe, les relations avec les associations de parents... La question intéressante est de savoir quels sont les réseaux qui fonctionnent et ceux qui ne fonctionnent pas.

Le développement d'innovations locales, la coproduction de service, cela marche assez bien dans les établissements où il y a un public difficile... mais dans les établissements plus tranquilles, il n'y a pas vraiment d'innovation... Cela pose le problème du développement de l'innovation dans le service public unifié de l'éducation.

Le problème qui se pose est celui de l'organisation de la traduction là où la coopération, la coordination ne se produisent pas. On peut prendre l'exemple de ce qui a

été mis en place dans certaines entreprises de service : des forums dans lesquels des gens, retenus sur des critères définis, viennent présenter leur innovation. Cela permet de créer un système d'échanges pour que les acteurs puissent se saisir d'idées en les transformant, en les adaptant à leur contexte singulier. Ces processus d'échanges permettent d'allier le singulier (l'innovation telle qu'elle se fait) et le général (l'évolution du système éducatif).

Ce qui me frappe, c'est le caractère universel du dispositif existant, par exemple, dans les lycées. Bien sûr, une diversité est reconnue (par la multiplication des filières et des options...). Mais les outils pédagogiques sont complètement standardisés : ils s'appliquent à tout le monde de la même façon. Il y a une sorte de paradoxe : on reconnaît la diversité des situations, des publics, mais en même temps, on adopte une grille qui est la même pour tout le monde.

Dans le milieu scolaire il y a une grande homogénéité qui rend difficile les opérations de traduction.

Entre les professeurs de classe préparatoire, les professeurs de lycée, les professeurs de collège, l'administration, les élèves, etc., cela fait quand même beaucoup d'acteurs qui ont des intérêts différents. C'est une population qui me semble quand même très diversifiée pour ne pas dire éclatée.

Mais qui ne se rencontre pas...

Effectivement, l'ensemble est sédimenté, segmenté... tout est en place pour que rien ne transpire, rien n'exsude. S'il y a des innovations locales, elles ont toutes les chances de ne pas apparaître.

Lors de la production des innovations, on demande rarement l'avis des élèves. Chacun s'estime sans doute le traducteur de l'acteur-élève ?

Bien sûr, et c'est un de nos grands classiques, dans la sociologie de la traduction : être porte-parole, c'est parler au nom d'autrui mais c'est surtout faire taire autrui. Le principal savoir-faire du porte-parole, c'est, d'une certaine façon, de réduire au silence. Car si vous ne réduisez pas au silence, vous avez la cacophonie, et la politique devient beaucoup plus difficile à organiser.

Donc le porte-parole, c'est quelqu'un qui s'empare de la parole d'autrui ?

Oh, il peut consulter ! Prenez l'exemple de la consultation lycéenne. On peut l'interpréter comme le processus de construction d'un porte-parole qui va synthétiser les réponses et qui va dire : « Voilà ce que les lycéens veulent »... On a ainsi construit un porte-parole : un représentant légitime et un groupe – on ne sait pas s'il existe,

mais en tout cas, il a été instrumenté -, au nom duquel parle le porte-parole. C'est exactement la même chose en ce qui concerne les électeurs et les acteurs politiques.

Là, on est en plein dans les phénomènes de pouvoir. Dans la théorie de la traduction, vous parlez bien des phénomènes de pouvoir... mais vous n'en parlez pas à la manière de Crozier.

Ah, non, pas du tout ! Notre théorie est construite autour de la notion de porte-parole, qui transforme la structure de jeu. Cela passe par l'opération de traduction, qui permet de parler au nom des autres. Imaginons un professeur qui fait des innovations dans un collège de ZEP. S'il sort de sa classe et qu'il dit : « Voilà ce que mes élèves veulent et voilà ce que j'ai organisé avec eux comme procédure de travail... », il s'établit en porte-parole, il parle au nom des élèves. Sa légitimité dure aussi longtemps que personne ne lui dit : « Vous n'exprimez pas le point de vue des élèves ». Ce qui fait sa force, c'est la relation de traduction dans laquelle il est entré, qu'il a équipé, et qui lui a permis de faire émerger des attentes, des besoins, des dispositifs pédagogiques, etc.

C'est là où la notion de controverse intervient...

Exactement. Le débat suppose toujours qu'il soit circonscrit à des porte-parole ; ces porte-parole sont engagés dans des opérations de traduction qui leur permettent de dire ce que veulent ceux au nom desquels ils parlent et ce qu'ils sont. Une fois que le professeur de la ZEP d'Aubervilliers dit : « Voilà ce que veulent mes élèves », le groupe « des élèves qui veulent ça » commence à exister. C'est ce que l'on appelle la performance des groupes sociaux.

C'est une idée importante pour comprendre la dynamique sociale. Le fait d'exprimer ce que veut un groupe contribue à le faire exister. En effet, l'affirmation de la volonté présumée d'un groupe lui donne les moyens d'exister, de se singulariser, de se reconnaître. Le groupe social au nom duquel le porte-parole s'exprime est « performé » par celui-ci. Et cette « performance » est d'autant plus forte et robuste que la traduction a été bien faite. Après cela, le débat s'effectue entre les porte-parole.

C'est vrai que, dans l'éducation nationale, il y a très peu de porte-parole entendus à un niveau local, pour les raisons que nous avons évoquées. On entend des porte-parole nationaux, qui parlent devant des caméras, qui engagent des dizaines de milliers de professeurs, qui eux-mêmes engagent des centaines de milliers d'élèves... sans que l'on n'entende jamais la voix de ceux au nom desquels ils parlent.

Donc les groupes sont trop grands pour être performés, pour reprendre votre expression...

Mais oui, exactement. Une fois que l'opinion a été exprimée au micro d'une chaîne de télévision, ceux au nom desquels la parole a été prise, s'égayent dans la ville comme les gazelles dans la savane devant le chasseur. Vous ne savez plus qui est qui, qui dit quoi... C'est peut-être là qu'il faut faire porter l'effort de traduction, appuyée sur une organisation plus robuste...

En répondant à nos questions, Michel Callon invite à penser l'innovation d'une manière dynamique. En effet, l'innovation, pour la théorie de la traduction, n'est pas une réalité isolée qui viendrait se juxtaposer à l'existant mais c'est au contraire le résultat d'un travail qui conduit à transformer en profondeur une réalité sociale et technique.

En insistant sur la dynamique des réseaux, la théorie de la traduction met bien l'accent sur les relations; en mettant au centre de sa réflexion la traduction, elle insiste sur les processus qui permettent d'unir les actions et de les rendre compatibles; en se proposant de mettre à jour des porte-parole et des investissements de forme (des procédures d'action, des modalités, des lieux, etc.), elle montre l'importance des controverses et des négociations qui imposent peu à peu de nouvelles modalités d'action collective.

La théorie de la traduction se propose de comprendre comment l'aléatoire devient nécessité et comment le nouveau peut devenir incontournable par le jeu de transformations successives impliquant les choses et les hommes.

AUTOUR DES MOTS

L'INNOVATION EN ÉDUCATION ET EN FORMATION DANS TOUS SES SENS

CETTE RUBRIQUE PROPOSE AUTOUR D'UN OU DE QUELQUES MOTS UNE HALTE PENSIVE À TRAVERS UN CHOIX DE CITATIONS SIGNIFICATIVES EMPRUNTÉES À DES ÉPOQUES, DES LIEUX ET DES HORIZONS DIFFÉRENTS.

La définition de l'innovation en éducation et en formation pose un réel problème car, à y regarder de plus près, nous sommes assaillis par une multitude de définitions fournies à la fois par les dictionnaires mais aussi par des écrits émanant de plusieurs domaines, scientifiques, industriels, technologiques, économiques, juridiques ou sociaux. Ce ne sont pas les définitions qui manquent, c'est « la » définition, celle qui permettrait un consensus, qui n'existe pas.

Il semble, en effet, qu'aucune définition en elle-même, ne soit satisfaisante. Nous avons fait l'expérience de donner à une assemblée d'enseignants une définition du terme et d'entendre quelque temps après de la bouche même de ces auditeurs, qu'aucune définition n'avait été fournie ! Il existerait une sorte d'amnésie face à la définition du mot innovation, surtout en éducation. Nous pourrions dire que, pour que l'innovation en éducation et en formation existe pleinement, il faut qu'elle ne soit pas définie, car on n'en arrête pas le cours fluctuant et changeant par une définition toujours réifiante.

Aucune définition n'épuise le sens social de l'innovation, mot chargé d'espoir, mot incantatoire, mot « mana » qui semble porté par notre époque et qui, pour continuer de jouer un rôle chargé de symbolique, se doit d'échapper à une et une seule définition.

Il est donc intéressant d'analyser l'ensemble des définitions à la fois dans leur contexte historique et dans leur contexte social mais aussi en liaison avec d'autres termes qui gravitent dans la même sphère sémantique, comme révolution ou invention.

Dans cette brève revue de questions sur le sens de l'innovation en éducation et en formation, nous aborderons l'innovation dans les siècles passés, puis l'innovation face à la réforme, la rénovation, l'adaptation ou un ensemble d'autres termes avec lesquels elle est parfois confondue, enfin nous tenterons de fixer les composantes indispensables de l'innovation en éducation et en formation.

Une perspective historique qui montre que l'innovation n'a pas toujours été considérée comme bienfaitrice...

De nos jours, celui qui innove est moderne, il est de son temps et celui qui n'innove pas est un passéiste, un routinier, un conservateur, un légaliste dans ce que cela peut avoir d'immobile et de rétrograde. Pour être de son époque, il faut innover, faire preuve d'initiative, de créativité dans un milieu en continuuel changement.

Mais une telle vision de l'innovation n'a pas toujours été si positive... Quelques définitions prélevées au hasard en apportent la preuve :

- « L'innovation est le changement d'une coutume, d'une chose établie depuis longtemps. En bonne politique, toutes les innovations sont dangereuses. Les innovations en matière de religion aboutissent à des schismes, à des guerres civiles. Tous ceux qui ne se jettent pas comme le peuple, dans les excès opposés aux innovations passent peur des monstres à ses yeux. » (*Dictionnaire Furetières*, 1690)

- « Nouveauté ou changement important qu'on en fait dans le gouvernement politique d'un état, contre l'usage et les règles de sa constitution. Ces sortes d'innovations sont toujours des difformités dans l'ordre politique. Des lois, des coutumes bien affermies et conformes au génie d'une nation sont à leur place dans l'enchaînement des choses. Tout est si bien lié, qu'une nouveauté qui a des avantages et des désavantages, et qu'on substitue dans une mûre considération aux abus courants, ne tiendra jamais à la tissure d'une partie usée parce qu'elle n'est point assortie à la pièce... Mais, surtout, quand on a besoin d'appuyer une innovation politique par des exemples, il faut les prendre dans le temps de lumières, de modération, de tranquillité, et non pas les chercher dans les jours de ténèbres, de trouble, et de rigueurs. Les enfants de la douleur et de l'aveuglement font ordinairement des monstres qui portent le désordre, les malheurs, et la désolation. » (*L'Encyclopédie - Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Diderot et D'Alembert, 1751-1772)

- « Action d'innover ; changement apporté à ce qui se faisait : il n'y a de bon dans les innovations que ce qui est développement, accroissement, achèvement. » (*Larousse du XIX^e siècle* en 17 volumes, 1876)

- Montaigne lui-même disait ne pas apprécier la « nouvelleté » et trouvait que « le monde n'était qu'une branloire pérenne ».

- Rousseau, dans *De l'inégalité parmi les hommes* écrivait : « Au contraire, j'aurais désiré que, pour arrêter les innovations dangereuses qui perdirent les Athéniens, chacun n'eût pas le pouvoir de proposer de nouvelles lois à sa fantaisie... »

- « Le canon 216 interdit de rien innover, sans avoir pris l'avis du Saint-Siège, dans les paroisses constituées pour les groupements de fidèles de langues ou de nationalités diverses. Il ne faut rien modifier non plus sans consultation préalable du Saint-Siège, à tout ce qui touche les fêtes d'obligation qui ont été supprimées ou transférées. De même, toute innovation dans les chapitres de cathédrales ou de collégiales est réservée au Saint-Siège. » (*Encyclopédie « Catholicisme »*, Letourney, 1964)

Nous voyons, à travers ces citations qui vont du XVII^e siècle (et bien avant, le mot étant employé pour la première fois dans notre langue au XIV^e siècle) jusqu'au XX^e siècle dans les milieux catholiques, que l'innovation est vue comme dangereuse car elle remet en cause les choses établies par un ordre supérieur à l'homme, notamment l'ordre religieux. Cela est valable pour toutes les religions et cela se traduit parfois dans la langue : en arabe, *bid'a* signifie à la fois nouveauté et hérésie !

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, même (et peut-être surtout) si cela est à une échelle modeste. C'est parce que nos sociétés occidentales ont placé l'homme au-dessus ou en dehors de Dieu que l'innovation possède un caractère éminemment positif. L'homme, tel un *deus ex machina*, peut décider de l'avenir de l'humanité et être un référent unique de l'ordre des choses.

Non seulement l'homme peut se prendre pour Dieu, mais il a la prétention de maîtriser le temps et surtout l'avenir, ce qui appartient à Dieu ! L'homme se met à construire son avenir et à jouer sur le devenir de l'humanité. Nous rencontrons, dans le caractère améliorant de l'innovation, un paradigme de la place du sujet social et de son autonomie voire de sa liberté. L'innovation prend avec le mouvement de pulsion de vie et s'abîme dans son contraire, le désir de maîtrise de l'Univers, le désir d'emprise sur le futur. L'innovation, tel Janus possède deux versants : l'un de vie et l'autre mortifère, de dénégation de la mort.

Les doctrines de l'église romaine incitent à résister au progrès économique, à l'esprit marchand puisque le salut ne vient pas de cette terre, mais dans un au-delà. Calvin fut le premier à réinterpréter la Bible, affirmant que la loi divine n'interdit pas l'usure et le capital. Il a même déplacé la mentalité économique du partage des richesses vers la « création » des richesses. Il fait de l'ici-bas la fin en soi de l'activité humaine qui entraîne une conception de l'individu abandonné à ses propres ressources. L'apprentissage de l'autonomie intellectuelle du sujet doit être, en ce sens, moins un des effets de la Réforme Calviniste que des traits communs à l'éthique protestante et à l'esprit du capitalisme (Max Weber, *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Plon, 1964). Alors que le catholicisme a longtemps continué d'enchaîner la question du salut et de l'activité terrestre à un réseau de hiérarchies, de contraintes et d'interventions inhibitrices.

Il n'est donc pas étonnant que l'innovation, dans son acception positive soit née du domaine économique et entrepreneurial : c'est aux États-Unis, où Schumpeter s'était réfugié durant la seconde guerre mondiale, qu'on voit fleurir l'innovation comme plus value à l'économie. Les entreprises ne peuvent survivre que parce qu'elles innovent, poussées dans un mouvement incessant de concurrence. Ne subsistent que les entreprises qui ont conquis des parts de marché par des produits compétitifs et toujours nouveaux. L'idée d'innovation repose sur celle d'un progrès indéfini et continu qui, du domaine technique et économique, se communiquera très naturellement au domaine social puis à celui de l'éducation et de la formation.

- « L'innovation est, en effet, la raison, la justification du rôle de l'entreprise et du manager. » (M. Crozier, in *Éducation Permanente*, n° 134, 1998-1, pp. 35-40)
- « L'innovation est une idée transformée en quelque chose de vendable. » (A. Frascati, in *La politique d'innovation en France*, OCDE, éd. Economica, 1986, p. 50)

Il faut attendre les années 1960 pour voir apparaître dans les textes officiels de l'Éducation nationale, le mot « innovation ». Nous sommes en pleine période des « Trente Glorieuses », dans un esprit triomphant du capitalisme enrichissant : il n'est pas étonnant de voir pénétrer cet esprit dans l'école. L'innovation est alors fille du capitalisme et du libéralisme introduits à l'école. Mais cela n'est pas aussi clair : l'innovation bénéficie d'un double mouvement, celui de la contestation (les mouvements pédagogiques en sont l'illustration) et celui de la régulation (c'est un moyen de mieux accueillir les transformations inévitables de l'école). Mais il semble que, plus les années passent (notamment avec le mouvement de décentralisation), et plus l'innovation à l'école relève du rôle intégratif (par exemple, la recherche de qualité ou d'efficacité voire de rentabilité de l'école).

Nous voyons par là le caractère éminemment fragile au cours des temps de l'innovation et rien ne dit que l'innovation ne sera pas rejetée dans quelques siècles.

Innovation, réforme, rénovation, révolution, mutation, adaptation et les autres...

L'innovation est souvent confondue avec des termes qui lui sont proches et il est parfois malaisé d'en faire la distinction selon les contextes. Nous tentons ici de les prendre les uns à la suite des autres et de voir en quoi ils sont différents de l'innovation.

Réforme et innovation. Toutes les deux portent de changement. La distinction vient du mouvement d'origine du changement. La réforme est un changement voulu par les autorités hiérarchiques, par les décideurs centraux. La réforme se manifeste par des lois et des décrets. Elle apporte des éléments nouveaux mais elle les impose à ceux qui doivent les mettre en œuvre. La réforme est un changement voulu par ceux qui détiennent les règles, et l'innovation est un changement par ceux qui n'ont pas la maîtrise des règles. La réforme des mathématiques ou des lycées est une décision politique centrale même si une consultation l'a précédée.

Rénovation et innovation. Toutes les deux parlent de changement. La rénovation est une transformation de surface, une sorte de remise à neuf : par exemple, on modifie les contenus scolaires sans changer les objectifs à atteindre. On emploie rénovation pour refaire une façade sans bouleverser l'immeuble. L'innovation, au contraire est une transgression des règles et des valeurs existantes.

Révolution et innovation. Toutes les deux parlent du changement. La révolution est un changement radical de cap, un bouleversement de fond en comble dont les effets sont brutaux. La radicalité de la révolution en fait une action très ponctuelle et en rupture par rapport à l'existant. L'innovation est moins une question de seuil : elle occupe un espace « soft » mais suffisamment net pour être aperçu.

Mutation et innovation. La mutation est plutôt née du domaine biologique. André Langaney fait la distinction entre trois mécanismes qui se conjuguent dans l'évolution : « La reproduction qui assure croissance et continuité du vivant ; la mutation qui fait fonction d'invention et l'innovation assurée par la sexualité en une recombinaison de gènes mutés. » (*Le sexe et l'innovation*, Paris, Seuil, 1979, p. 34) L'innovation recouvre ici l'idée de réponse à une adaptation jugée nécessaire.

Adaptation et innovation. D'après la distinction faite entre mutation et innovation, nous voyons que l'innovation est adaptation. Cependant, l'adaptation est une réponse « collée » au changement du contexte alors que l'innovation, si elle ne fait pas à proprement parler appel à l'invention ou la création, est inventivité et créativité, c'est-à-dire qu'elle se détache du réel pour imaginer autre chose, elle s'éloigne de la réponse directe au changement du réel pour apporter des solutions inventives et inattendues.

Invention et innovation. L'invention est toute nouvelle, elle émerge souvent des laboratoires de recherche. Nous dirions que l'innovation est une invention socialisée, une invention qui a été socialement appropriée. L'innovation est une invention transformée en quelque chose de vendable. Par exemple, l'invention de la brosse à dents électrique a été faite avant la seconde guerre mondiale. Il a fallu attendre plus de vingt ans pour que cet appareil se répande dans les foyers. Ce n'est que quand les brosses à dents électriques sont apparues sur le marché de la consommation qu'elles sont devenues des innovations.

« Considérer les faits de diffusion permet de distinguer la novation de l'innovation : la découverte de la poudre à canon ne devient innovation qu'avec l'usage qui s'en répand. » (B. Lepetit et J. Hoock, *La ville et l'innovation*, éd. EHESS, 1987)

Découverte et innovation. La découverte est en général brutale. Elle naît dans la tête d'un seul homme et pas dans un laboratoire à l'occasion d'un travail d'équipe.

« La découverte scientifique et technique fait partie des activités que l'on associe le plus spontanément au génie individuel... une innovation est d'abord une addition d'actes élémentaires et peu spectaculaires dont chacun constitue le résultat de négociations et d'interactions entre de multiples acteurs. » (*Dictionnaire Hachette*, CD-Rom, 1989)

Le découvreur est solitaire et il ne possède pas obligatoirement le cursus du savant. Le découvreur du télescope fut un simple lunetier, par hasard, en inversant les verres

de diverses formes ; Pelton, qui a découvert la turbine, n'était qu'un modeste charpentier ; Gramme (la dynamo), un ouvrier modeler ou Morse (le télégraphe électrique), un peintre en bâtiment. Une fois encore, l'innovation est une découverte insérée socialement.

Projet et innovation. Le projet possède deux éléments indissociables : une visée qui traduit les choix philosophiques ou de valeurs qui le sous-tendent et une programmation qui indique le calendrier des actions, le déroulement le plus précis des activités prévues, ainsi qu'une planification financière et une évaluation. L'innovation est l'inverse du projet. Elle ne sait pas où elle va si ce n'est à travers des valeurs et des intentions (la visée qu'elle a en commun avec le projet). L'innovateur construit le chemin en le faisant et il est incapable de dire de quoi sera fait demain. En effet, l'innovation est une prise de risque avec des aléas, des inattendus, des imprévus. Son déroulement n'est pas linéaire et, souvent, les objectifs indiqués au départ de l'innovation ne sont pas ceux qui ont été atteints. C'est d'ailleurs une ruse de l'institution que de demander un « projet d'innovation » ; cela veut simplement dire que l'on corsete l'innovation de manière à la faire entrer dans les fourches caudines des réglementations institutionnelles. L'innovation est gênante pour l'institution car elle est au départ, impertinente et constitue un danger ; elle échappe à l'administration de par son manque de programmation.

« Il n'y a point d'innovations sans avances, sans risques. » (Condorcet, in *Grand Larousse de la langue française*, 1978, p. 2711)

« L'innovation est une sorte d'aventure au cours de laquelle on découvrira la logique des hypothèses de départ, des problèmes, les contradictions qu'elle soulève, les ouvertures, les voies nouvelles qu'elle dévoile. » (R. et R. Millot, in *Une voie communautaire*, Casterman, 1979, p. 67)

Raymond Boudon fait une mise au point dans son *Dictionnaire de la Sociologie* chez Larousse (1989), et signale cinq connotations du mot innovation, connotations qui le situent par rapport aux termes déjà évoqués :

- « 1. il existe une disproportion entre la cause (par exemple, l'initiative d'un innovateur) et l'effet (transformer le mode de vie d'une population éventuellement importante) ;
2. l'impact de l'innovation est considéré comme globalement bénéfique, c'est-à-dire qu'elle est censée contribuer à un progrès (économique, social) ;
3. cet impact est saisi sous plusieurs aspects à la fois : si l'on envisage seulement l'aspect scientifique et technique, on utilise plutôt les expressions invention et découverte ;
4. cet impact n'est ni anodin (auquel cas on se contente de parler d'amélioration) ni très important (on parle alors plutôt de révolution ou de mutation) ;
5. l'innovation ne peut être dite telle qu'une fois qu'elle a commencé d'être acceptée, diffusée. »

Et nous pourrions ainsi continuer la liste avec des mots comme « expérimentation », « régulation », « développement », « étude pilote », etc.

Dans le cadre de l'Observatoire européen des innovations en éducation et en formation, nous avons mené une enquête auprès des quinze pays de la Communauté européenne pour connaître les mots employés pour dire l'innovation (*L'innovation en Éducation et en Formation en Europe*, Rapport final, 1998, F. Cros (coord.), INRP/CEE). À notre surprise, certains pays n'emploient pas du tout le mot innovation, non parce qu'ils ne le possèdent pas dans leur vocabulaire, comme le Danemark ou la Finlande, mais parce que c'est un mot importé par l'OCDE pour introduire une forme de changement très liée au capitalisme économique et à l'économie libérale. À titre indicatif, voici la liste des mots employés à la place d'innovation (bien sûr, traduits en français) : ajustement, amélioration, développement, étude pilote, expérience positive, expérimentation, initiatives, modernisation, réforme, renouvellement, rénovation, réussite. Le mot le plus employé est réforme puis vient le mot expérimentation et, en troisième position, le mot développement.

Par ces exemples, nous voyons à quel point le mot est peu stabilisé!

« Notion fourre-tout dont l'utilisation a été développée par les institutions internationales, la notion d'innovation est surtout intéressante à repérer comme signe des intentions de celui qui l'utilise. » (L. Marmoz, G. Mialaret, in *Vocabulaire de l'éducation*, 1967)

Comme je l'ai déjà dit, je crois qu'il s'agit d'un mot fonctionnel et que peu importe sa labellisation, l'essentiel est que l'on parle du mouvement imprimé par les systèmes éducatifs dans leur ensemble. La nécessité de sa définition intervient lorsqu'on veut extraire ce mot de sa gangue socio-médiatique pour l'introduire dans la recherche en éducation en en faisant un objet de recherche voire un concept explicatif (F. Cros, « L'innovation en éducation et en formation : vers la construction d'un objet de recherche? », in *Éducation Permanente*, n° 134, 1998-1, pp. 9-20).

133

Les caractéristiques propres de l'innovation

Nous avons donc tenté de théoriser l'innovation en éducation et en formation par les attributs incontournables qu'elle possède. Ils sont au nombre de quatre :

1. L'innovation porte sur du nouveau. Son caractère éphémère et relatif réduit la force du nouveau. Sans nouveau, pas d'innovation. Mais la question réside dans l'essence de ce nouveau. Qui peut décréter qu'il y a nouveauté?

Un domaine particulier est celui du domaine des arts. En effet, comment cerner quelque chose de nouveau dans une trajectoire du progrès en esthétique? Dans le *Dictionnaire de l'Esthétique* (PUF, 1989), nous trouvons sous la plume de Germaine Prudhommeau et d'Anne Souriau : « La valorisation du nouveau peut être la conséquence d'une croyance au progrès comme on l'a vu au XVII^e siècle dans la querelle

des anciens et des modernes ou au XIX^e siècle. Cependant, l'idée de progrès linéaire de l'humanité ne semble guère applicable dans le domaine de l'art...

L'innovation est l'action de créer ou d'introduire dans un domaine artistique, quelque chose de nouveau ; la chose nouvelle elle-même résultant de cette action. L'idée d'innovation suppose toujours un acte d'invention, de création d'où vient la chose nouvelle, la nouveauté est la qualité de ce qui est nouveau ou la chose nouvelle en tant qu'elle présente cette qualité.

A certaines époques comme la nôtre, l'innovation est valorisée (elle est ainsi un élément caractéristique de la danse contemporaine) on va jusqu'à considérer comme sans valeur ce qui n'apporte pas quelque chose qui n'ait jamais été fait. On confond même parfois l'innovation avec la transgression ou la négation des règles, en quoi on voit alors le critère de la richesse imaginative (bien que certaines nouveautés puissent être tellement nouvelles qu'elles n'ont aucune relation avec les règles préexistantes, de sorte qu'elles ne les contredisent pas).

La recherche constante de l'innovation peut être un puissant stimulant de l'imagination créatrice ; mais elle peut aussi conduire à des excès ou à une quête stérile de l'inédit quel qu'il soit, sans souci de sa valeur esthétique. Ce n'est plus un moyen au service d'idées nouvelles mais une fin en soi. »

2. L'innovation est incontestablement du changement. Mais pas un changement adaptatif inconscient, c'est un changement délibéré, intentionnel et volontaire.

3. L'innovation est finalisée. Elle est portée par le désir des innovateurs. Ces derniers veulent faire du meilleur. Le meilleur se traduit par des valeurs, par une vision d'une société meilleure et d'un sujet épanoui dans cette société idéale.

« Une innovation est une amélioration mesurable, délibérée, durable et peu susceptible de se produire fréquemment. » (A.M. Huberman, in *Comment s'opèrent les changements en éducation*, UNESCO/BIE, 1973, p. 7)

4. Enfin, l'innovation ne peut être identifiée à un objet nouveau introduit. Chacun sait que ce n'est pas en introduisant, par exemple, un ordinateur dans une classe que la pédagogie ou le rapport avec les élèves seront changés. L'innovation est essentiellement un « esprit », une attitude. Quand on veut étudier l'innovation, c'est par son processus qu'on peut le faire. Le processus est au cœur de l'innovation : c'est par le chaînon des actes accomplis que s'appréhende l'innovation.

« L'innovation est le mode tâtonnant selon lequel une société se dirige vers l'avenir. Elle alimente et oriente ainsi la réflexion prospective. L'échec ou la réussite ne dépendent pas seulement des qualités intrinsèques de l'innovation mais aussi de son adaptation à la réalité sociale du moment. De sa vitalité dépend la qualité de l'enseignement aujourd'hui comme son adaptation à la vie de demain. C'est le processus lui-même qui est facteur de productivité et c'est pourquoi il importe de la favoriser et de l'encourager constamment. » (J. Hassenforder, in *L'innovation dans l'enseignement*, Casterman, 1972, pp. 115-117)

Nous retrouvons ces caractéristiques dans les nombreuses définitions apportées par des auteurs :

« Nous entendons par innovation toute tentative visant consciemment et délibérément, à introduire dans le système d'enseignement un changement dans le but d'améliorer ce système. » (*La gestion de l'innovation dans l'enseignement*, CERI/OCDE, 1970, p. 13)

« Innover, c'est par un acte volontaire, introduire dans le système éducatif un élément de rupture dans le but de produire une amélioration mesurable de l'ensemble du système. » (F. Vaniscotte, in *Revue Française de Pédagogie*, n° 69, 1984, pp. 21-33)

Soulignons que l'innovation en éducation est très liée au contexte dans lequel elle s'implante. Par exemple, dans un collège, un professeur décide de pratiquer une pédagogie de groupe auprès de ses élèves, chose qu'il n'a jusque-là jamais faite : il ferait une innovation, même si son collègue, dans la classe à côté, utilise cette pratique depuis de nombreuses années !

L'innovation est caractérisée comme telle par rapport au contexte immédiat, qu'il soit la réalité extérieure (les élèves n'avaient jamais eu de travaux de groupes avec ce professeur-là) ou le psychisme du professeur qui vit cela comme un changement voulu par lui.

Car, qu'est-ce qui fait qu'un professeur va innover alors que son collègue, qui est dans le même établissement scolaire, qui a les mêmes élèves, n'innovera pas ?

De plus, certains enseignants mènent des pratiques innovantes sans jamais les qualifier de telles (alors que c'est une personne extérieure qui le dira). À l'inverse, des enseignants déclarent innover sans que cela soit visible. Qui décide de ce qui est innovation ou pas ?

C'est tout le problème rencontré lors du repérage d'innovations : nous avons choisi de croire l'innovateur qui se déclare et de travailler avec lui sur sa pratique. Mais c'est un choix difficile, souvent reproché. Certains disent qu'il faut travailler sur les innovations « vraiment nouvelles », d'autres sur les pratiques innovantes repérées par des tiers. Tout cela est complexe : qui décide entre les innovations qui ont du nouveau et celles qui n'en auraient pas ?

« La nouveauté n'est jamais acquise, elle est construite au travers de délibérations sociales... les propriétés de l'objet ne déterminent pas son caractère innovant... ce n'est pas l'innovation en soi qu'il s'agit de définir, mais bien les processus présidant à sa construction sociale. » (C. Godea, « Sociologie des sources, sociologie des fontaines », in *Dynamiques du changement en éducation et en formation - Considérations plurielles sur l'innovation*, IUFM/INRP, 1998, pp. 21-33)

Il faudrait aussi parler de la diffusion de l'innovation ou de sa généralisation ou de son transfert ou de son institutionnalisation, termes qui conviennent difficilement à l'innovation dans les composantes marquent bien sa singularité très liée au contexte même. Ce dernier ne se réduit pas aux composantes d'une réalité matérielle mais à

celles bien plus importantes de la réalité psychique faite d'imaginaire et du désir des innovateurs. Chaque fois qu'on a voulu « transférer » des innovations, ce fut l'échec.

En conclusion, l'innovation en éducation et en formation ne peut être assimilée à l'innovation technologique dont on peut cerner l'objet nouveau. Dans le domaine éducatif, le formateur aide des êtres à se produire eux-mêmes en même temps qu'il se produit lui-même. L'innovation scolaire est une mise en Abymes : elle travaille sur le changement des situations pédagogiques qui elles-mêmes travaillent sur le changement des individus en formation.

Françoise CROS
INRP (mission « Innovation et Recherche »)

L'ÉTABLISSEMENT FORMATEUR QUELLE CONTRIBUTION DU « TERRAIN » À LA FORMATION GÉNÉRALE DES PROFESSIONNELS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ?

Richard ÉTIENNE*

Résumé

Depuis trois ans, la formation générale des professeurs stagiaires est dispensée dans des établissements secondaires de l'académie de Montpellier par l'Institut universitaire de formation des maîtres à l'inverse de la formation didactique donnée dans les centres IUFM.

Les responsables ont composé des groupes interdisciplinaires puis les ont implantés sur le « terrain ». Cette démarche sensibilise les enseignants à l'approche globale de l'élève et du système éducatif mais garde des références centrales. Elle suscite la création de modules innovants. La formation des formateurs, devenue stratégique, la permet et renforce la vigilance.

Quelques questions subsistent : quelle fusion entre formateurs (IUFM et établissement) ? quelle place pour d'indispensables apports extérieurs ? quel lien avec la recherche ?

Une telle complexité assumée interroge le métier de professeur conseiller pédagogique tuteur et fait évoluer le principal ou le professeur vers un rôle plus pédagogique, car elle se réfère à l'effet-établissement et à son rôle en formation initiale et continue du personnel.

Abstract

It is three years since the student teachers' academic training has been given in secondary schools in the Montpellier Academie by the IUFM contrary to the educational training given in the IUFM centers. The heads of the IUFM have composed cross-disciplinary groups and have set them up in the "field". This approach makes the teachers more concerned by the global approach of the pupils and the educational system but it has kept some central references. It involves the

137

* - Richard Étienne, IUFM de l'académie de Montpellier, Équipe ESTEREL.

creation of innovative modules. The training of trainers which has thus become strategic, makes it possible and reinforces vigilance.

There remains a few questions: How unite IUFM trainers and school trainers? What room is there for indispensable contributions from the outside? What link is there with research?

Such an assumed complexity questions the profession of tutor – educational adviser – teacher and turns the principal or headmaster towards a more educational role, for it refers to the school reputation and the part it plays in preservice and inservice teacher training.

Dans cet article, nous dressons le bilan de trois ans de localisation de la formation générale (1) dans les établissements secondaires de l'académie de Montpellier après une mise en route expérimentale (trois bassins (2) concernés en 1995-1996) et une généralisation en 1996-1997. Faisant l'économie d'arguments en faveur d'une telle démarche que nous avons développés dans d'autres publications (3), nous recensons les principales questions qu'elle suscite. Nous exposons donc successivement les raisons de cet éloignement « contrôlé » du centre de formation, du site IUFM hérité du Centre pédagogique régional (CPR), les apports et les limites d'une centration sur les territoires éducatifs (4) pour terminer sur les hypothèses actuelles d'évolution. Nous fondons notre analyse sur une approche qualitative d'une action en cours de développement et dont l'évolution rapide nécessite le recours à une « observation participante » dont Philippe Perrenoud (5) est un des promoteurs en matière éducative.

1 - Nous appelons ainsi, conformément aux textes officiels, la formation qui ne concerne pas l'enseignement d'une discipline mais vise les compétences « transversales » du métier d'enseignant.

2 - Dans l'académie de Montpellier, la politique de projets d'établissement s'est très rapidement appuyée sur une dimension fonctionnelle dénommée le « bassin de formation » qui a permis une certaine mutualisation des compétences et des ressources. Chaque bassin formait un territoire éducatif : ils étaient au nombre de dix-huit pour cinq départements. Depuis 1997, une nouvelle logique prévaut et les Bassins d'éducation, de formation et d'insertion (BEFI) voulus par le recteur Ferrari modifient la géographie de l'académie sans rendre obsolètes les lignes qui suivent. L'IUFM de l'académie de Montpellier a décidé de s'en tenir aux anciennes unités plus équilibrées en termes d'offre éducative.

3 - Auziol E. et al., 1994.

4 - Sur cette question, nous reprendrons essentiellement les apports de Charlot B., Rochex J.-Y., 1994 et de Derouet J.-L., Dutercq Y., 1997.

5 - Perrenoud Ph., 1993.

UNE FORMATION GÉNÉRALE EN QUÊTE D'IDENTITÉ

Les certifiés et agrégés (6) de l'enseignement secondaire doivent, après leur réussite au concours de recrutement, effectuer une année de formation au cours de laquelle ils assurent environ six heures hebdomadaires de cours (stage dit en responsabilité puisqu'ils sont seuls face à une classe). Ils ont aussi à suivre une formation réportée sur deux jours de la semaine. La plus grosse partie (60 %) est consacrée à la didactique de leur discipline et le reste les prépare aux autres aspects de la profession (travail en équipe, orientation des élèves, psychologie de l'adolescent, connaissance du système éducatif et de l'établissement public local d'enseignement, etc.). Cette formation dite générale (7) a été victime d'un défaut de lisibilité au début du fonctionnement des IUFM (septembre 1991). Vise-t-elle une acquisition de compétences ou un accroissement de connaissances ? Un tel « entre-deux » s'explique par sa place typiquement française : elle succède à un enseignement universitaire et se situe avant une véritable mise en situation professionnelle (8). De plus, le faible nombre de formateurs maîtrisant ces contenus et les mettant en œuvre dans leurs pratiques professionnelles entraîne l'invitation de conférenciers dont l'intervention en amphithéâtre constitue peu ou prou le point d'orgue de journées conçues autour d'un thème comme l'apprentissage (Michel Develay) ou la psychologie de l'adolescent (Dr Claude Ribstein).

Devant l'insuccès (9) d'une telle formule qui ne permet pas le développement des compétences visées (10), se précise peu à peu un projet d'organisation qui aboutit à la réunion, au sein de groupes animés par des formateurs de référence, de vingt-cinq stagiaires enseignant dans trois, quatre ou cinq disciplines, si possible

6 - Pour être exhaustif, il faut ajouter, les professeurs de lycée professionnel, les conseillers principaux d'éducation et les professeurs-documentalistes à cette liste.

7 - Étienne R., 1996.

8 - La France ne s'est pas dotée d'une véritable filière professionnelle pour les métiers de l'éducation, puisque le choix de telles carrières est tardif (les concours de recrutement nécessitent de posséder une licence, soit bac +3). Cette tendance se retrouve dans la légèreté des modules préprofessionnels offerts par l'université qui sont, au demeurant, facultatifs. Au Québec, pour ne prendre que cet exemple, les étudiants qui s'inscrivent en sciences de l'éducation suivent une formation d'enseignant dont tous les éléments (savoir universitaire, didactique et formation générale) s'articulent sur quatre années dans le cadre d'une alternance fortement charpentée.

9 - Au moins en termes de satisfaction des principaux intéressés. Les formateurs, en revanche, déplorent dans les termes les plus vifs ce manque d'intérêt pour des interventions qu'ils apprécient au plus haut point.

10 - Ces compétences peuvent être regroupées suivant une logique temporelle : préparer un enseignement dans une discipline, une classe et un établissement précis, gérer la classe et régler ses interventions en fonction des élèves et des aléas mais en conservant le « cap » défini préalablement, réfléchir sur les situations vécues dans le cadre des interactions constatées

contrastées entre elles pour assurer une certaine hétérogénéité (lettres modernes, physique, anglais, éducation physique et sportive, par exemple). L'objectif est de faire apparaître les aspects transversaux par alternance de travaux disciplinaires et interdisciplinaires. Le côté artificiel de tels regroupements est critiqué par les professeurs stagiaires qui perçoivent l'intérêt de l'échange mais soulignent la vacuité des productions réalisées. Ces regroupements fortuits et temporaires manquent de sens et engendrent des comportements de fuite. La présence simultanée de deux cent cinquante stagiaires sur le seul site de Montpellier (11) ne fait qu'amplifier le mécontentement de stagiaires qui se regroupent spontanément par discipline.

L'équipe d'intervenants souhaite inclure ce dispositif dans un cadre plus inducteur, celui des établissements secondaires dans lesquels vont enseigner les stagiaires. La Mission académique à la formation du personnel de l'Éducation nationale (MAFPEN) (12) de Montpellier accepte de financer sur deux ans une action intitulée *L'établissement formateur*. Elle réunit une vingtaine de personnes : formateurs de l'IUFM, formateurs « de terrain » (personnel de direction, de documentation, d'orientation) et responsables de l'IUFM (directeur adjoint chargé du second degré, chargé de mission à la formation des formateurs et chefs d'établissement chargés de mission). Cette opération s'inscrit dans la logique de la politique académique qui s'appuie sur le développement de la demande locale de formation (13).

C'est ainsi que s'élabore puis se met en œuvre, à titre expérimental, un dispositif original qui situe volontairement l'ensemble de la formation générale dans les bassins de formation. Toutefois, il convient d'écarter tout soupçon de transfert de charges indu car l'IUFM renonce à son rôle de lieu de formation et réalise des économies en déplaçant une partie importante de ses « cours » dans des établissements déjà surchargés d'élèves. Chaque bassin héberge donc un, deux ou trois groupes (comptant de quinze à vingt-cinq stagiaires) pour les deux modules alors existants, « l'élève, ses apprentissages, son projet et son orientation » (66 heures) et « le système éducatif » (14) (24 heures), un jour par quinzaine en moyenne. Le contenu et les thèmes

140

pour émettre des hypothèses d'évolution professionnelle. D'autres principes de classement pourraient être adoptés en s'inspirant de la multiréférentialité comme nous l'avons fait dans un récent ouvrage (Étienne R. et Lerouge A., 1997, pp. 11-21).

11 - Ayant hérité des locaux des écoles normales d'instituteurs, les IUFM pratiquent une formation « centralisée » dans chaque chef-lieu de département.

12 - Institution de formation continue du personnel de l'Éducation nationale. Créée en 1982 ou 1983 dans chaque académie de France, elle était pilotée par un chef de mission et placée sous l'autorité du recteur depuis 1985 avant d'être supprimée le 1^{er} septembre 1998.

13 - Auziol E. et al., art. cit.

14 - Il s'agit de l'héritage de ce qui s'appelait naguère la « formation administrative » (quatre jours) et qui était confié par le Centre pédagogique régional (CPR) aux équipes de chefs d'établissement de l'Équipe académique d'animation et de vie scolaire (EAAVS).

sont choisis en commun par les formateurs de l'IUFM qui se déplacent dans les établissements (les responsables conservent la formule : « un formateur suit un groupe tout au long de l'année ») et les équipes de formation locales qui regroupent des chefs d'établissement et des personnels fédérés autour d'un projet. Dès la première année, les objectifs sont dépassés dans le cadre d'un des trois bassins concernés (15) où se produit la fusion des deux équipes animées par un formateur IUFM et par un principal de collège. Les équipes d'animation des trois bassins concernés acceptent que certains personnels de direction se consacrent pour quelques années à la formation initiale des enseignants, documentalistes et conseillers principaux d'éducation (CPE). En contrepartie, ils renoncent à toute autre intervention dans la politique de bassin.

Le suivi effectué montre une plus grande satisfaction des stagiaires et des équipes (évaluation immédiate et en fin de formation) (16). La généralisation est donc demandée au Conseil scientifique et pédagogique de l'IUFM (17) (CSP). Elle repose sur la formation des formateurs et sur une relation étroite avec les bassins de formation dans lesquels il est souhaité que soit désigné un correspondant de l'IUFM alors qu'un des formateurs de l'IUFM reste responsable d'une formation liée au terrain (18), puisqu'il existe des risques de dérives locales dénoncés par Bernard Charlot et Jean-Louis Derouet (19).

15 - Le projet initial prévoyait un bassin expérimental dans chacun des départements qui reçoivent des stagiaires (Aude, Gard, Hérault et Pyrénées-Orientales). En raison d'un mouvement de grève administrative des personnels de direction, l'Aude ne s'est pas associée au développement du projet.

16 - Le recueil d'information est fait sous forme de questionnaires anonymes auprès des stagiaires, et les opinions sont traitées lors de la dernière séance de formation des formateurs. Le taux de satisfaction et les suggestions des stagiaires et des formateurs permettent d'envisager la généralisation dans de bonnes conditions.

17 - Les IUFM sont des établissements d'enseignement supérieur dans lesquels les décisions sont prises par un Conseil d'administration après consultation du Conseil scientifique et pédagogique.

18 - Effectuant leur stage en responsabilité dans un établissement du Languedoc-Roussillon, les stagiaires devaient également se déplacer sur Montpellier, Nîmes ou Perpignan pour leur formation didactique et pour la formation générale, d'où une impression justifiée de fatigue inutile et des frais élevés pour l'IUFM. La localisation sur le bassin permet théoriquement d'éviter ces longs déplacements pour la formation générale et de réaliser des économies réutilisables au profit d'une amélioration de la qualité. Cette analyse aisée à mener pour des gestionnaires avisés peut nourrir quelques soupçons vis-à-vis de l'IUFM qui transférerait sur les établissements les frais de formation tout en conservant les rentrées financières du ministère.

19 - « Le local (...) peut aussi répéter les dérives bureaucratiques de l'État, consacrer le pouvoir des notables, constituer un empire où les classes moyennes réinventent le projet de "morale le peuple par l'éducation" », Charlot et al., *op. cit.*, p. 216.

En 1996-1997, environ six cent cinquante stagiaires sont répartis dans trente groupes au sein des quinze bassins qui reçoivent des stagiaires. Les premiers effets de cette politique ne se font pas attendre et le taux d'absence en formation générale (qui pouvait atteindre 15 à 25 % en fin d'année au sein de certains groupes) baisse pour devenir comparable (moins de 5 %, avec une justification liée au statut de fonctionnaire stagiaire) à ce qu'il est dans les formations didactiques qui sont toujours réalisées dans les trois centres de regroupement. Même si l'imprécision dans les affectations ne facilite pas toujours l'installation des stagiaires à proximité de leur établissement de stage en responsabilité (20), le nombre de kilomètres qu'ils parcourent baisse lui aussi de manière spectaculaire.

Une partie de la formation générale reste « centralisée » : une séance sur les responsabilités du fonctionnaire et de l'enseignant effectuée avant la prise de fonction et la « formation complémentaire » (21) qui permet une esquisse de personnalisation sur la base d'un choix. Huit journées de six heures (22) sur « l'élève... » sont réalisées *in situ* selon un programme indicatif (23) défini dans la fiche n° 1 extraite du dossier remis aux formateurs. Elles sont accompagnées de six demi-journées de quatre heures consacrées au « système éducatif » et donnent lieu à une négociation entre les deux parties de l'équipe de formation pour éviter les éventuels « doublons »

20 - Ce message laconique affiché sur le serveur télématique du ministère : « Vous êtes affecté(e) à l'IUFM de l'académie de Montpellier » détermine une location sur la ville de Montpellier bientôt suivie d'incessants allers et retours sur le lieu du stage en responsabilité qui peut se situer à cent cinquante kilomètres ! Le stagiaire enseignera seul en classe (« en responsabilité ») dans un établissement secondaire à raison de quatre à six heures par semaine, tous les jours, sauf le lundi et le mercredi qui sont réservés à sa formation. Un professeur conseiller pédagogique tuteur (PCPT) l'aidera sur place.

21 - Un module obligatoire, en 1995-1996 et 1996-1997, de douze heures à choisir parmi les thèmes suivants : psychologie de l'adolescent, gestion du groupe-classe et de l'autorité, le corps et la voix de l'enseignant, éducation à l'environnement, éducation à la santé, langues et cultures méditerranéennes. Un module facultatif est ajouté en 1997-1998, ainsi que de nouveaux thèmes : gestion de la documentation et de l'information, séminaire d'analyse clinique de pratique d'enseignement, l'enseignement en établissement sensible ou difficile.

22 - Nombre abaissé à sept en 1997-1998 afin de permettre une plus grande personnalisation de la formation fondée sur la proposition d'une deuxième formation complémentaire facultative.

23 - L'accent est régulièrement mis sur l'aspect *indicatif* et non impératif du programme. S'agissant de formation professionnelle, il semble indispensable de respecter une grande variété, gage de différenciation, tout en visant les quatre grands objectifs assignés à ce module : 1/Comment enseigner d'après les apports des travaux les plus récents sur l'apprentissage? 2/Comment gérer un groupe-classe? 3/Comment participer aux instances d'évaluation et de décision sur le parcours et l'orientation de l'élève? 4/Comment gérer des relations personnelles avec les élèves, améliorer leur implication, dénouer des conflits?

(conseil de classe, rôle du professeur principal, orientation, etc.). Un dispositif original d'Aide au travail et à l'intégration (ATI) de l'élève réunissant les stagiaires pendant deux demi-journées et décrit ci-dessous est conduit par les formateurs de formation générale ou, dans quelques cas, par les équipes locales.

La MAPPEN n'ayant pas suivi le projet pendant l'année de généralisation, chaque bassin se trouve renvoyé à ses propres forces alors qu'il avait été envisagé de démultiplier l'action sur trois départements (Gard, Hérault et Pyrénées-Orientales), en prenant chaque équipe expérimentale comme groupe ressource. Toutefois, les cinq jours de formation des formateurs financés par l'IUFM sont utilisés pour faire le point sur le déroulement du chantier et produire outils et dispositifs de formation ou les modifier suivant les réactions des stagiaires et les évaluations réalisées régulièrement.

Enfin, des analyses de pratiques (24) sont mises en œuvre quand les stagiaires manifestent une attente dans ce domaine d'autant plus délicat à aborder que certains formateurs vont contribuer à la validation de leur année de stage et à leur titularisation (25).

Fiche n° 1 extraite du Dossier du formateur
Thèmes et succession de référence

1. Mise en projet des stagiaires et théories de l'apprentissage
2. Le groupe-classe et la gestion de l'autorité
3. Les mécanismes de conflit en classe
4. Évaluation et régulation des apprentissages
5. Le conseil de classe, ses fonctions et sa conduite
6. La psychologie de l'adolescent et ses comportements au collège ou au lycée
7. Le projet de l'élève et son orientation
8. Les dispositifs d'aide aux élèves : études dirigées, aide au travail personnel, groupes de besoin, zone d'éducation prioritaire

143

24 - Étienne R. et Lerouge A., *op. cit.*, pp. 47-52.

25 - Même si le nombre d'ajournements et d'échecs reste très faible (moins de 1 %), nous partageons la conviction de nombreux responsables et formateurs d'une « pollution de la formation par l'évaluation ».

UNE PRIORITÉ ACCORDÉE AUX COMPÉTENCES TRANSVERSALES DE L'ENSEIGNANT ET DU PROFESSIONNEL DE L'ÉDUCATION (26)

Le point d'équilibre de ce système repose sur une approche très marquée par le constructivisme : les stagiaires sont pour la plupart en fin d'études universitaires, et ils découvrent la profession enseignante dans le cadre d'un stage en responsabilité qui les confronte dès début septembre à l'exercice d'une profession en rapide évolution. Leur demande de formation est marquée du sceau de l'urgence qui incite à l'adoption des recettes transmises par les formateurs « occasionnels » qu'ils rencontrent. De plus, ils se fient de manière excessive à une approche rationnelle des phénomènes d'éducation, ce qui leur fait négliger les interactions liées à la complexité (27) aujourd'hui mise en évidence par l'approche scientifique de l'enseignement en milieu scolaire (28).

Situer la formation générale dans les établissements revient à « faire avec les représentations du métier, du système et de l'élève pour aller contre » et à construire des situations problèmes de formation. Une grande variété s'observe dans la mise en œuvre de la formation, elle reflète une différenciation induite par la diversité des stagiaires : leur discipline d'enseignement, son épistémologie actuelle et les méthodes qui caractérisent sa transmission déterminent des démarches didactiques qui sont étendues par les stagiaires à l'ensemble de leur intervention. La rencontre de collègues enseignant d'autres contenus et d'autres habiletés (ou savoir-faire ou compétences de l'élève) permet de découvrir les facettes transversales du métier. Les formateurs sont presque tous responsables ou intervenants de formation didactique, ce qui assure une plus grande cohérence et une meilleure intégration des compétences. Enfin, la variété des établissements et des élèves joue un rôle primordial dans la mesure où c'est elle qui apporte l'indispensable « terrain » puisque les compétences ne peuvent se développer qu'*in situ*!

144

26 - Nous ne développerons pas ici tout le bien que nous pensons de ce qu'apporte à la formation la présence des conseillers principaux d'éducation et des professeurs-documentalistes. Ce « métissage » (au sens que donne Michel Serres à ce mot) plaide pour qu'une partie au moins de la formation des personnels d'encadrement et des conseillers d'orientation-psychologues se déroule dans le cadre des IUFM.

27 - Perrenoud Ph., « L'école face à la complexité », Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation et Service de la recherche sociologique, Genève, 1993.

28 - Durand M., 1996, pp. 143-145, pour un inventaire rapide des « dilemmes » auxquels sont soumis les enseignants et les trois méthodes de traitement auxquelles ils recourent.

Les bilans communiqués par les stagiaires et les formateurs (29) ne doivent pas occulter quelques difficultés actuellement repérables : comment s'assurer que les contenus de formation se réfèrent toujours aux acquis des sciences humaines et sociales (dérive liée au « compagnonnage »)? comment conserver un ensemble commun de valeurs alors que l'implantation locale obéit à une logique territoriale et nie en quelque sorte la transversalité des concepts évoqués (excès de « localisme »)? La plupart de ces évaluations confirment l'émergence du sens d'une formation jusqu'à soupçonnée de ne répondre à aucune question et accusée de dévorer un temps précieux. Toutefois, nous ne pouvons affirmer que les réponses apportées ou construites sont satisfaisantes et ce d'autant plus que les appréciations sont fortement liées au contexte de fonctionnement d'un ou plusieurs groupes dans un bassin précis. Toutefois, en 1996-1997, le nouveau module d'Aide au travail et à l'intégration de l'élève bénéficiait d'une appréciation très positive dans la plupart des groupes.

Préparée lors d'une séance de quatre heures réalisée en octobre 1996 et reposant sur la prise en charge par le stagiaire de douze heures qui ne sont pas des moments d'enseignement mais des études dirigées (30), des modules (31), de l'éducation à l'orientation (32), des sorties pédagogiques, etc., cette opération aboutit à son implication dans l'aide à des élèves, dans un cadre différent de la classe, en renfort d'un collègue qui mène habituellement cette opération dans l'établissement. Dans le cas (le plus fréquent) où les chefs d'établissement ont joué le jeu de cette innovation, les stagiaires ont fait évoluer leur représentation du métier et sont allés jusqu'à en

29 - Le CSP élabore actuellement un protocole valable pour l'ensemble des formations. Le 10 décembre 1997, une journée consacrée à la régulation de la formation a permis de recueillir l'opinion de la promotion en cours.

30 - Dispositif mis en place par le ministre Bayrou dans le cadre de son « *Nouveau contrat pour l'école* » ; il s'agit d'aider les élèves dans leur méthode de travail. Une plage horaire lui est réservée en collège.

31 - Liés à la réforme des lycées voulue par Lionel Jospin, puis mis en œuvre par Jack Lang et François Bayrou, les modules « *sont le moyen et l'occasion donnés aux professeurs de prendre en charge la diversité des élèves et de traiter par des méthodes appropriées leur hétérogénéité* » (Christian Forestier, p. 5 de la préface de Clerc F., 1992).

32 - Cette nouvelle pratique introduite à l'automne 1996 (Circulaires n° 95-204 parue au Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n° 31 du 5 septembre 1996, p. 2078, et n° 96-230 parue au BOEN n° 36 du 10 octobre 1996, p. 2480) souligne la nécessité d'aider l'élève à se doter de compétences pour la détermination de son projet professionnel et du cursus d'études qui lui conviendra.

dessiner les nouveaux contours professionnels lors de la demi-journée de restitution orale placée en mai 1997 et dans les fiches descriptives produites (33).

La politique de formation de formateurs représente un coût assez élevé : cinq journées de six heures par an – comptées pour moitié dans le service des formateurs, soit quinze heures par formateur – pour environ douze en présence des stagiaires. Il convient de l'estimer à l'aune de sa contribution à l'évolution de l'ensemble du système (34). Malgré cet investissement lourd, quelques urgences communément admises ne sont pas encore traitées. Il reste notamment à compléter la production de documents, d'outils et de dispositifs de formation pour des formateurs qui restent libres de les utiliser ou de confectionner les leurs. La production de vidéogrammes (35) et leur recension ne sont pas encore très professionnalisées.

D'autres ressources sont mises à contribution, et les échanges avec diverses équipes de formation, notamment dans le cadre du pôle sud-est des IUFM (36), nous apportent de précieux éléments de réflexion et d'inflexion de notre projet : regroupements sur la formation générale en mai 1996, au Pradel dans l'Ardèche, et mars 1997, au Puy dans la Haute-Loire, séminaire national relatif à l'analyse de pratiques en formation initiale d'octobre 1997, à Balaruc-les-Bains dans l'Hérault.

QUELQUES HYPOTHÈSES D'ÉVOLUTION

Le groupe de pilotage du projet entend poursuivre la structuration organisationnelle et pédagogique de l'opération sous la responsabilité du directeur adjoint chargé du second degré, en liaison avec l'équipe de direction et le CSP de l'IUFM : la collaboration au sein des équipes va être renforcée en leur confiant la coordination de la formation sur le terrain, même s'il subsiste deux groupes de formateurs, l'un pour « l'élève... » et l'autre pour le « système éducatif ».

33 - Les quelque six cents fiches descriptives obtenues permettent de faire un point sur les conduites innovantes et leur diffusion dans l'académie de Montpellier.

34 - Philippe Perrenoud (1994c) fonde une partie du projet genevois de formation des enseignants du primaire sur les effets de la formation initiale comme contribution au changement dans les établissements et l'institution scolaires.

35 - Deux co-productions avec le CRDP de Montpellier (1995 et 1996) et deux productions spécifiques portant sur le malaise de jeunes enseignants (1995 et 1996).

36 - Ce pôle regroupe actuellement les IUFM suivants : Aix-Marseille, Clermont-Ferrand, la Corse, Grenoble, Lyon, Montpellier, Nice et La Réunion. Le projet est de s'enrichir mutuellement dans le cadre de la formation de formateurs et de la recherche.

L'apport d'intervenants extérieurs pour un maximum d'une douzaine d'heures sur les soixante-six que comprend la formation générale en établissement est apprécié des stagiaires et des formateurs, mais demande à être pensé en fonction de contraintes diverses, notamment de surcharges prévisibles pour certains thèmes (la violence, langues et cultures étrangères, etc.) à tel ou tel moment de l'année. Une certaine harmonisation est souhaitable pour éviter la renaissance d'une formation « en miettes » ; elle est en train de se réaliser par la rédaction de fiches d'intervenants ponctuels qui serviront de base à une négociation « fine » de chaque intervention (37).

La question de l'évaluation de la formation se pose à un double niveau : la validation dans le cursus de formation n'est actuellement pas à l'ordre du jour, et ce dans une perspective formative qui a été mise en cause par quelques formateurs au cours des années précédentes mais approuvée lors des réunions de bilan (juin 1997 et 1998). Enfin, il serait souhaitable que la validité et la valeur de cette formation soient estimées dans un cadre déterminé par le CSP de l'IUFM dans des conditions similaires aux autres aspects de la formation et, si possible, de manière différée, une fois les collègues titularisés et affectés à titre définitif, au cours des deux premières années d'exercice.

Le dernier aspect essentiel pour ne pas réduire cette formation à une translation géographique est la liaison avec la recherche. À Montpellier, une équipe pluridisciplinaire d'une douzaine de chercheurs réalise un projet qui porte sur l'analyse de l'action de l'enseignant dans le cadre de l'hétérogénéité des élèves au sein d'établissements situés en Zone d'éducation prioritaire (38). L'action de l'enseignant ne peut être analysée qu'en relation avec un environnement organisé ou subi par lui. En raison des affectations de début de carrière, il paraît nécessaire de développer une prise de conscience de l'évolution des professions d'enseignement, ce qui incite à un renforcement de la part de réflexion et d'induction dans un contexte de formation situé au cœur d'un territoire éducatif.

Cette « territorialisation » ne résout aucun des problèmes de la formation qu'elle situe dans un cadre susceptible d'enrichir la réflexion individuelle et collective (39),

37 - Effectif en 1997-1998, ce dispositif suscite quelques inquiétudes dans sa phase opérationnelle ; le risque de voir l'animateur se désengager et confier le groupe à l'intervenant ponctuel en raison de sa compétence est présent dans les premières réalisations.

38 - Étude des situations de travail dans l'enseignement et la formation (ESTEREL) qui croise plusieurs méthodologies dans le cadre d'un appel d'offres local (accord du CSP en décembre 1997).

39 - Les références théoriques sont essentiellement puisées pour la « réflexivité » chez Daniel Schön (1983 et 1994 pour la traduction) et pour les « compétences collectives » chez Guy Le Boterf (1994 et 1997).

avec l'intention de promouvoir une pratique de formation qui utilise l'alternance au lieu de procéder par juxtaposition. La présence de groupes de stagiaires dans cette zone est mise à contribution pour la recherche, surtout en ce qui concerne les interactions entre les élèves et les enseignants.

Le point « aveugle » de notre réflexion porte actuellement sur la professionnalisation des conseillers pédagogiques (PCPT) qui sont, dans le système français, des enseignants expérimentés dont le rôle de « passeur » est assez bien cerné par quelques-uns mais donne lieu, pour la plupart d'entre eux, à des variations déconcertantes : certains ne passent que quelques minutes par mois avec leur stagiaire alors que d'autres leur consacrent plusieurs heures par semaine. Au-delà de ces données, quelles activités ? quelles interactions ? De nombreuses difficultés proviennent de l'aspect très occasionnel de leur intervention : choisis pour un an par l'inspection, ils hésitent d'autant plus à s'engager dans cette activité qu'elle vient en surcroît de leur activité d'enseignant, qu'ils sont assez mal informés des contenus traités à l'IUFM. Dans la logique de ce projet, leur implication est indispensable pour passer du compagnonnage à une action de formation complexe, pilotée par l'établissement « formateur » et développée en relation avec l'IUFM. Leur contractualisation sur une période de trois ans permettrait leur formation et entraînerait une plus grande cohérence par intégration de trois secteurs (terrain, didactique et formation générale) qui procèdent trop souvent par juxtaposition, alors que certaines disciplines, comme les mathématiques à Montpellier, jouent cette carte de l'intégration (40). Même s'il ne faut pas en exagérer l'importance, les obstacles institutionnels doivent être levés, notamment l'indifférence aux besoins de formation des stagiaires lors de l'affectation qui en fait des moyens d'ajustement de la « carte scolaire » (41).

148

La complémentarité entre intervenants pourrait jouer à l'issue d'une formation systématique qui prendrait en compte les apports des formateurs de l'IUFM et ceux des professionnels qui exercent dans l'établissement. Malgré plusieurs tentatives, le projet de formation des PCPT n'a toujours pas été accepté dans le cadre de la formation continue des enseignants. Cette proposition s'efforce de tenir compte du niveau de rémunération de cette charge (qui correspond à une demi-heure par semaine pendant l'année scolaire et s'accompagne de l'attribution d'une Nouvelle Bonification Indiciaire qui double la mise) mais aussi des interactions qui peuvent être observées dans un système de formation aussi complexe que le nôtre. Elle vise l'amélioration de la relation entre l'établissement et l'IUFM. Il faut aussi, au sein du collège ou du lycée, faire apparaître les solidarités que les professeurs ne perçoivent pas toujours quand ils s'arrêtent à la seule dimension de l'enseignement au sein de la classe.

40 - Lerouge A., 1998.

41 - Cette contrainte entraîne la réunion de la commission d'affectation le 28 août 1998 pour une première séance de formation le 1^{er} septembre !

Faire reposer exclusivement la formation « de terrain » sur un tuteur risque de desservir le travail en équipe, d'où l'intention de privilégier des pratiques de tutorat plus collectives et réfléchies.

L'établissement formateur dépend de nombreux autres éléments, notamment du rôle pédagogique des chefs d'établissement. Cette contrainte ne peut être transformée en ressource qu'en obtenant leur adhésion. C'est ainsi que le système facilitera l'émergence de chefs d'établissement formateurs ! La création d'un établissement national consacré à la formation du personnel d'encadrement (42) aurait dû permettre le développement de ce partenariat entre formation initiale et « terrain ». Encore faudrait-il resserrer les liens entre les IUFM et la formation initiale des chefs d'établissement, des inspecteurs et cadres administratifs ou des conseillers d'orientation-psychologues, ce qui semble encore négligé au moment de la rédaction de cet article !

L'établissement formateur est un nouvel échelon dans la construction de l'identité professionnelle de chaque enseignant. Faciliter son émergence impose une analyse institutionnelle, s'inscrit dans le cadre d'une réflexion sur les chefs d'établissement et les formateurs. La nécessité de construction de compétences collectives (43) impose un travail en équipe au sein de l'institution de formation, travail qui facilitera l'intégration par les stagiaires de différents éléments dont la contextualisation n'est pas encore optimale. Les efforts déployés dans l'académie de Montpellier doivent être comparés à ce qui se fait actuellement au niveau national (Lyon, Nice, pour ne citer que le pôle sud-est des IUFM) et international (Genève, Montréal) pour aboutir à une conséquence logique de l'effet-établissement : la contribution de l'établissement à la formation du personnel de l'Éducation nationale.

149

En conclusion, sans être la panacée, la localisation sur l'établissement rend la formation plus lisible pour les stagiaires et répond à leur demande de concret en la situant dans un cadre inducteur (44). Elle nécessite de développer, pour les formateurs, quel que soit leur statut, le recours à des références de haut niveau liées au statut universitaire de l'IUFM, même s'il faut adapter les modalités d'intervention et le propos à la nature du public et à ses représentations dont les évolutions rapides

42 - L'Établissement supérieur du personnel d'encadrement du ministère de l'Éducation nationale (ESPEMEN) à Poitiers, transformé en sous-direction par Claude Allègre dans le cadre de la réorganisation du Ministère.

43 - Le Boterf G., *op. cit.*, 1994.

44 - Durand M., *op. cit.*, pp. 37-39, pour le développement sur « l'action située » de l'enseignant.

ne peuvent être niées. Cette démarche impose de renoncer à l'application mécanique d'un programme de conférences, même suivies ou précédées d'ateliers. Le prix à payer reste celui de la formation des formateurs, de l'évaluation des compétences réellement développées et, à terme, de l'émergence puis la reconnaissance d'équipes locales dont la formation pourrait être conduite par l'IUFM, sur des bases solides confirmées par des recherches spécifiques, en liaison éventuelle avec la formation continue et la MAFPEN (ou la structure qui lui succédera au sein du rectorat) (45).

BIBLIOGRAPHIE

AUZIOL E., ÉTIENNE R. et MILHAUD N. (1994). – « Structurer la demande de formation dans les établissements », *Tréma*, IUFM, Montpellier.

BALDY R. (1989). – « Analyse psychologique de la genèse et de la réalisation d'un projet d'établissement », in Baldy R., Benedetto P., Étienne R., *Projet d'établissement et projet personnel de l'élève*, Actes de l'université d'été N3, Rectorat-MAFPEN et Université Paul-Valéry, Montpellier, pp. 67-77.

CHARLOT B., ROCHEX J.-Y. (1994). – *L'école et le territoire : nouveaux aspects, nouveaux enjeux*, Armand Colin.

CLERC F. (1992). – *Enseigner en modules, secondes générales, technologiques et professionnelles*, Hachette éducation.

CRDP (1995 et 1996). – *Le conseil de classe*, cassette vidéo, Costil F., de Queylard J., Soulé J., Montpellier, et *Le projet personnel de l'élève*, Étienne R., Richard A, Montpellier.

DEROUET J.-L., DUTERCQ Y. (1997). – *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, ESF/INRP.

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

ÉTIENNE R., BALDY A. et R. BENEDETTO P. (1992). – *Le projet personnel de l'élève*, Hachette Éducation.

ÉTIENNE R. (1994). – « Élève (projet de l') », in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, collection « réf. », pp. 370-372.

ÉTIENNE R., AMIEL M. (1995). – *La communication dans l'établissement scolaire*, Hachette Éducation.

ÉTIENNE R. (1996). – « Quelles compétences professionnelles "transversales" pour l'enseignant? », Colloque international sur la formation des enseignants, « Recherche(s) et Formation des enseignants », Toulouse, 1995, *Les Cahiers du CeRF*, n° 4, Toulouse, pp. 819-824.

ÉTIENNE R., LEROUGE A. (1997). – *Enseigner en collège ou en lycée, repères pour un nouveau métier*, Armand Colin.

45 - Au moment où ces lignes sont écrites (septembre 1998), les MAFPEN n'existent plus mais ce qui les remplace n'est pas encore très clairement défini.

GATHER THURLER M. et PERRENOUD Ph. (1991). – « L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens! », in Société Suisse de Recherche en Éducation (SSRE), *L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre?* Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS), p. 84.

IUFM (1995 et 1996). – *Malaises d'autorité et La petite fille qui ne voulait pas travailler*, cassettes vidéo, Kerbrat Cl., Betrom P., Montpellier.

LE BOTERF G. (1994). – *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Les éditions d'organisation.

LE BOTERF G. (1997). – *De la compétence à la navigation professionnelle*, Les éditions d'organisation.

LE ROUGE A. (1998). – *La visite formative des stagiaires de mathématiques*, Actes du colloque « Recherche(s) et formation », IUFM de Grenoble.

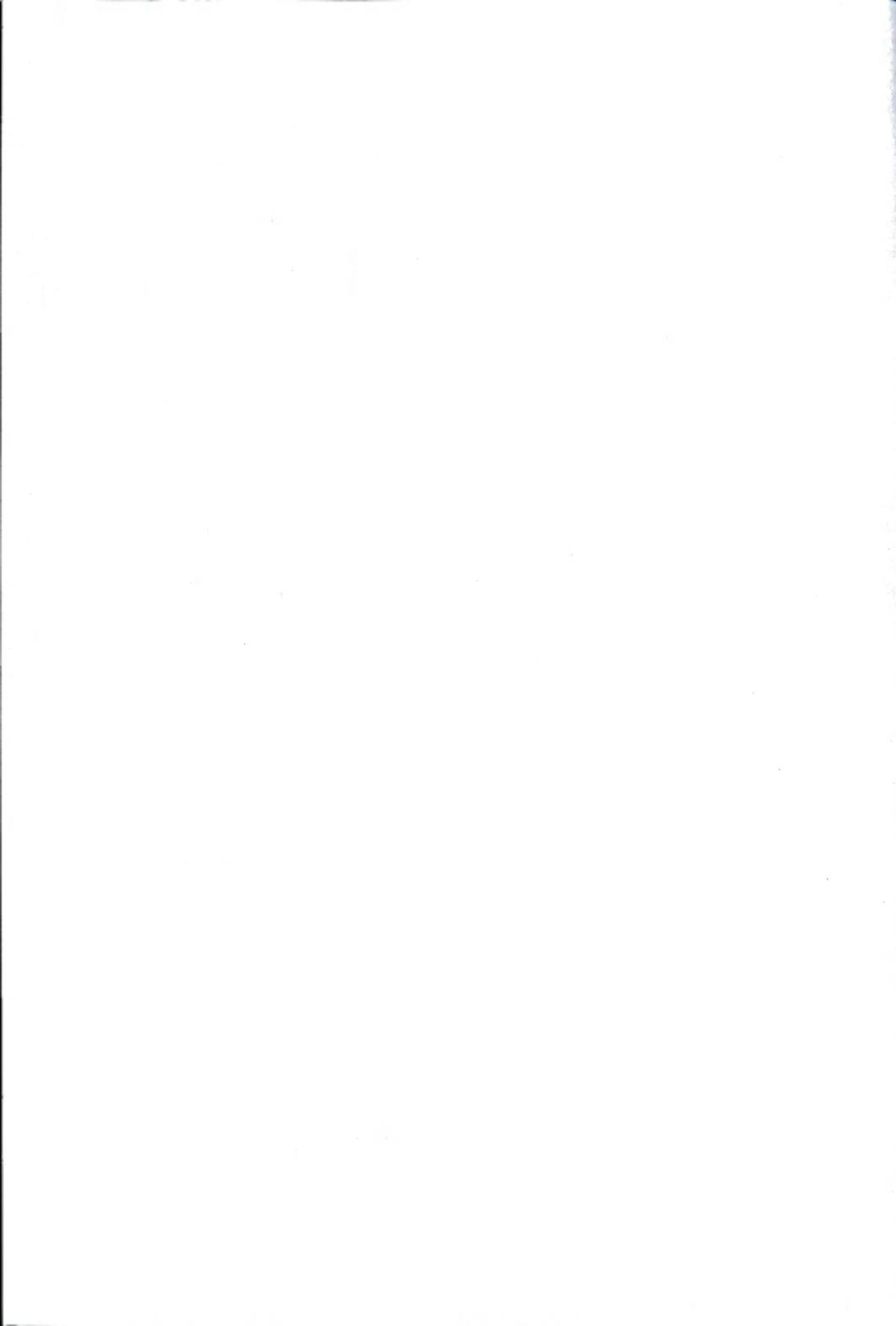
PERRENOUD Ph. (1993). – « Ce qui se joue à l'échelle des établissements dans une rénovation didactique », *Revue Française de Pédagogie*, n° 104, pp. 5-16.

PERRENOUD Ph. (1994a). – *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF.

PERRENOUD Ph. (1994b). – « Rendre l'élève actif... c'est vite dit », Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation et Service de la recherche sociologique, Genève.

PERRENOUD Ph. (1994c). – *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan.

SCHÖN D. (1983). – *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York, trad. par Heynemann J. et Gagnon D., *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Les éditions Logiques, coll. Formation des Maîtres, Montréal, 1994.



EUROPE ET ENSEIGNEMENT

QUELQUES QUESTIONS AUTOUR DES VALEURS

Michel SOLONEL*, Nicole TUTIAUX-GUILLON**

Résumé

Peut-on penser construire une identité européenne à travers des contenus et des pratiques qui évacuent ou marginalisent les questions de valeurs ? La tâche s'avère délicate et incertaine. Plus largement, il nous semble urgent d'inviter à une réflexion sur les contradictions potentielles entre un fonctionnement disciplinaire qui tend à réifier et neutraliser les savoirs et une ambition de former des citoyens actifs. Valeurs et conscience civique ne sont pas des connaissances à surimposer à des programmes déjà encyclopédiques. Autoriser leur émergence, leur discussion, leur articulation explicite sur l'histoire et la géographie enseignées (et pas seulement sur l'Europe) est peut-être une chance de redonner à ces enseignements une fonction sociale ouverte sur l'avenir.

Abstract

Can we consider building a European identity through contents and practices which do away with or edge out the question of values? The task proves to be delicate and uncertain. More generally, it seems to be urgent to induce a reflexion on the potential contradictions between an academic functioning which tends to reify and neutralize knowledge, and the ambition to train active citizens. Moral values and civic awareness are not a knowledge that can be superimposed on an already encyclopaedic syllabus. Allowing them to emerge, to be debated, to be explicitly linked with history and geography (not only of Europe) may be an opportunity to give back to these subjects a social function opening up to future.

153

* - Michel Solonel, IUFM de Créteil ; INRP (dépt. « Didactiques des disciplines »).

** - Nicole Tutiaux-Guillon, INRP (dépt. « Didactiques des disciplines »).

L'affirmation est banale, mais récurrente : l'enseignement transmet des valeurs partagées et forme à la citoyenneté. Adhérer à des valeurs, c'est leur accorder du prix, leur sacrifier des intérêts plus immédiats, mais aussi y puiser le sens de son existence, la conscience de son identité, la légitimation de ses compartements. Les valeurs orientent et sous-tendent la vie privée, autant que la vie civique. La tradition de l'école républicaine, même atténuée depuis les années 60, affirme le rôle de l'École, et spécifiquement de l'histoire et de la géographie, dans cette formation. Les instructions officielles du 29 juin 1995 le rappellent longuement. Citons deux phrases : « L'enseignement de l'histoire et de la géographie, délibérément ouvert sur le temps présent ne dissocie pas transmission d'un héritage et d'une culture, formation intellectuelle et éducation à la citoyenneté. » L'histoire et la géographie « apportent à la fois l'absolu des valeurs et le sens du relatif conduisant à la tolérance (...) » (1).

Dans cet article, nous centrons notre réflexion sur l'enseignement de l'Europe (2). Le thème est à l'ordre du jour. Dans un contexte marqué par l'accélération du processus d'intégration de l'Union européenne, et par la recherche d'un nouvel ordre géopolitique après les mutations de 1989-1991, il est normal de vouloir donner aux adolescents des compétences pour identifier les acteurs, les enjeux, les lignes de force, ainsi que des capacités et des connaissances pertinentes pour analyser les choix actuels, voire pour agir. En 4^e et en 1^{re}, les programmes consacrent une large part à l'espace européen et/ou au rôle de l'Europe (ou des Europes).

Les premiers matériaux recueillis pour une recherche en cours (3) sont hétérogènes, quoique tous concourent à informer sur l'enseignement et la compréhension de l'Europe : quatre observations de pratiques (de plusieurs heures chacune), en 4^e et en 1^{re}, des traces écrites de cours (manifestement dictée en 4^e, prise en note individuellement en 1^{re}), une dizaine d'entretiens avec des jeunes (collégiens, lycéens, étudiants) sur les enjeux possibles de l'Europe et sur leurs savoirs et quelques-uns avec des enseignants (de collège et lycée) sur leurs ambitions, leurs objectifs pédagogiques et leurs idées. D'un côté, chaque type de matériau est faiblement représenté, et les analyses individuelles sont à prendre avec prudence. De l'autre, les fortes convergences entre données *a priori* disparates engagent à des conclusions d'autant plus robustes qu'elles rencontrent des acquis antérieurs de la didactique.

1 - BO n° 12, 29 juin 1995, p. 27 ; la seconde phrase est extraite d'un paragraphe intitulé « Permettre l'insertion des élèves dans la cité ».

2 - Par le biais des programmes et des choix des enseignants, l'Europe se confond souvent avec l'Union européenne. L'utilisation du terme dans l'article s'en ressent fréquemment.

3 - Recherche conduite à l'INRP (Département « Didactique des disciplines », Unité de Didactique de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique), sous la direction de François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon.

Nous constatons en confrontant ces matériaux une rupture entre les savoirs enseignés et les savoirs effectivement mobilisés par les adolescents pour penser et parler de l'Europe, hors de la classe. L'interprétation de cette césure est urgente et importante : elle pose la question du sens et de la finalité sociale des savoirs transmis. Ceci nous conduit à interroger les liens entre enseignement de la géographie et transmission de valeurs.

DES VALEURS DISCRÈTES

Pour enseigner l'Europe, les professeurs souhaitent aller au-delà de la nomenclature de connaissances factuelles. Ils affirment l'importance de la formation aux valeurs, du développement d'une identité. Tous se sentent concernés, comme citoyens, par la construction européenne. Si clivage il y a, quant au projet européen et aux voies adoptées, il est surtout lié à des prises de position politiques, analogues à celles qui traversent l'opinion publique. Tous considèrent qu'il est essentiel d'aider les élèves à comprendre le fonctionnement de l'espace européen, à cerner les fondements de l'euroanéité, à saisir les enjeux de la construction européenne. Les professeurs affirment haut et fort que l'étude de l'Europe doit se faire dans une perspective résolument critique. Enseigner l'Europe, c'est former des citoyens. O. Reboul (1992) voit dans les valeurs ce qui unit une communauté, ce qui participe à la construction d'une identité, en même temps que ce qui émancipe l'homme. Fonder le projet européen, développer une Europe démocratique suppose l'étayer sur des valeurs. Explicitement, les enseignants ne vont pas jusque cette affirmation.

Pour les adolescents et les jeunes adultes interrogés, l'Europe est un cadre de vie présent et à venir. Mais c'est une réalité encore floue et lointaine, à la fois familière en raison de sa place sur la scène médiatique, et assez vide, faute d'expérience vécue. La plupart ne s'y disent pas attachés. Par exemple, la très grande majorité d'une classe de 1^{re} ES affirme « *qu'être européen ne signifie rien, ou pas grand-chose* ». Villes et régions connues hors de France peuvent être attirantes, elles restent étrangères, par la langue et les mœurs. L'Europe, c'est celle du tourisme, des échanges et de la puissance économique. Non que les valeurs soient absentes des propos : mais elles renvoient à la jeunesse – ou à la France. Les mêmes élèves de 1^{re} ES redoutent que la France perde sa puissance et son indépendance. Un étudiant de DEUG, qui se dit chaud partisan de l'Europe manifeste clairement ses priorités : « *Il n'y a pas de problème pour devenir propriétaire en France, qu'on soit européen ou qu'on vienne d'ailleurs. Moi je pense qu'après tout l'important c'est que le patrimoine reste en France (...) parce que c'est du patrimoine français!* » (4) Deux idées se répètent

4 - En réponse à la question « Est-ce que vous trouvez normal que n'importe quel européen puisse devenir propriétaire en France? ».

de 15 à 20 ans : l'Europe, née des conflits passés, prémunit contre la guerre ; l'Europe permet l'ouverture aux autres et la mobilité, heureuse, celle des vacances, inquiétante, celle du travail. La paix, la tolérance, le goût du voyage et des loisirs, aspirations communes de la jeunesse contemporaine, président à cette image. De solidarité, d'identité européenne, de citoyenneté, il n'est pas question. De Droits de l'homme même, on ne parle guère.

Au-delà des mots, l'ouverture européenne revêt des significations très différentes pour les enseignants et pour les jeunes. Les adolescents se projettent dans l'avenir européen en tant que demandeurs d'emploi, obligés, pour s'en sortir, de parler plusieurs langues et de s'adapter à un environnement fluctuant, inconnu. Les professeurs, sûrs de leur emploi et de leur avenir, y voient davantage l'occasion d'un enrichissement culturel au contact de modes de vie différents et de monuments ou de musées prestigieux. L'Europe, par son poids d'avenir et d'incertitude, n'est pas un objet consensuel, à la différence de ce qui s'enseigne ordinairement. Plutôt que de déplorer ce divorce, nous avons cherché à en rendre compte, en examinant ce qui se passe dans les classes.

Des recherches antérieures (5) ont souligné le primat du factuel dans les cours d'histoire et de géographie. Les cours sur l'Europe, d'après nos analyses, n'échappent pas à cette règle. Les valeurs s'y font discrètes. Enseigner l'Europe en 4^e, c'est surtout faire apprendre les climats, les reliefs, les fleuves, les villes, les États et les frontières. En 1^{re}, présenter l'Europe c'est encore en dire les milieux, les langues, les religions, les organisations (6). De tels énoncés écartent tout débat, toute polémique, à la différence de ce que serait, par exemple, une approche géopolitique. Le cours sur les Institutions européennes lui-même, en première (7), détaille les organes de délibération et de décision, sans référence aux acteurs et aux valeurs qui sous-tendent institutions et négociations. Le rôle éventuel des citoyens, les débats de société, les enjeux des représentations concurrentes de l'Union ne sont pas objets de réflexion. Les pratiques de citoyenneté sont effacées du cours, pourtant destiné à des élèves de 17 ans. Un tel silence contredit presque les finalités civiques de l'enseignement : le politique reste vide d'enjeux, réduit au fonctionnement institutionnel, éloigné des individus et de leurs préoccupations. Cela peut surprendre, au vu des finalités de l'institution et des professeurs et des discours publics depuis 1989.

5 - Par exemple, Audigier F., Crémieux C., Mousseau M.-J., 1996.

6 - Programme entré en vigueur à la rentrée 1997.

7 - Programmes de 1988.

ici ou là, des valeurs émergent pourtant. On lit dans un cahier (8) de 4^e, par exemple, « Cette civilisation [européenne] repase sur quelques valeurs : le christianisme, la démocratie, le respect de libertés et des Droits de l'homme, un système économique capitaliste, un niveau de vie élevé et une technologie avancée. » Les Lumières, les Droits de l'homme, ou la démocratie, contribuent dans une autre classe à définir l'identité européenne. La responsabilité, la solidarité se profilent parfois. L'inventaire, assez abstrait, mêle dans la trace écrite des niveaux et des types de valeurs fort différents, sans que nous sachions quelles réflexions ont pu être menées en classe. Ces valeurs sont renvoyées à la « zone géographique s'étendant de l'Atlantique à l'Oural », ou aux États formant cette zone ; elles en constituent l'héritage, bien plus qu'un enjeu de citoyenneté ou les bases d'un projet. D'ailleurs, elles ne sont pas présentées comme ce qui mérite dévouement ou privation volontaire. Qui dans un cours de géographie oserait évoquer le sacrifice des intérêts particuliers au nom de valeurs collectives ?

Les valeurs explicitement attachées à l'Europe peuvent aussi être contradictoires : la solidarité européenne alterne avec la concurrence entre puissances, par exemple. Les valeurs économiques (rentabilité, modernité) masquent les valeurs sociales (égalité, solidarité). Le libéralisme prime sur l'Europe sociale. En 1^{re}, les aspirations et les ambitions des pères fondateurs de l'Europe sont évoquées à propos de la fondation de l'Union, les Droits de l'homme et la démocratie dans les héritages européens. Mais le découpage des objets d'enseignement disjoint ces rappels historiques des chapitres « économie », marqués, eux, par la puissance et la compétition. La solidarité entre États n'implique pas un sens de la communauté mais des mécanismes financiers. Même la question du vieillissement démographique semble être problème financier et non question de solidarité. Ces contradictions ne sont pas objets d'analyse, de réflexion – ou les cahiers n'en gardent pas trace.

Il arrive aussi que l'Europe, imposée par les programmes, semble finalement seconde à l'enseignant, comparativement au souci de préparer à vivre en France. Du coup, les exemples illustrant le chapitre Europe, les problèmes et parfois les valeurs présentés sont ceux de la société française. La question des retraites, par exemple, devient la question de toute l'Europe. Un raccourci résume bien cette position : « L'Europe patrie des Droits de l'homme : les Droits de l'homme ont été imposés par Napoléon dans ses conquêtes. » (9) La tentation est apparemment vivace de voir dans notre passé celui de toute l'Europe, dans la France, un résumé ou un carrefour de l'Europe, dans l'identité française, le modèle de toute identité politique... Un tel regard peut s'enraciner (généreusement) dans la tradition culturelle française

8 - Ceci vaut pour tous les cahiers de la même classe...

9 - Trace écrite, cours de première « Qu'est-ce que l'Europe ? ».

et/ou dans le projet d'intégrer les enfants issus de l'immigration. Il témoigne sans doute aussi de la difficulté à dépasser le sens commun et à faire place à l'Autre dans notre enseignement.

UN ENSEIGNEMENT SOUS CONTRAINTES

Imputer ces écarts à un déficit de compétence ou de conscience professionnelle des enseignants est à la fois trop facile et trop court. Les contraintes de la discipline scolaire et la nature même de l'objet d'enseignement offrent des pistes plus fécondes.

Prenons quelques exemples significatifs des pratiques récurrentes. L'organigramme des institutions n'est pas présenté comme une représentation d'un modèle d'organisation des pouvoirs, somme toute sujet à évolution, mais comme la preuve irréfutable que l'Europe institutionnelle existe, et que toute construction future doit s'inscrire dans la continuité et le respect des formes actuelles. Le récit de la construction européenne agence en une intrigue téléologique ce qui, dans les faits, résulte d'une évolution parfois chaotique, liée à des enjeux sociaux et politiques complexes. Dans la classe, ce récit se dépauille des interrogations, des débats, des conflits de pouvoir, des crises, des rapports de force... : les différentes étapes de la construction européenne se ramènent à une succession d'accords internationaux, apparemment consensuels, procédant en quelque sorte de la nature des choses. La carte des étapes de l'élargissement de l'Union européenne se prête au coloriage et à la nomination : cette activité se substitue à une réflexion sur les motifs qui ont pu conduire à l'ouverture progressive. Les articles de presse sont eux-mêmes neutralisés avant leur utilisation scolaire : ainsi un dossier mettant en scène des positions divergentes quant à l'unité et l'identité européenne (10) est-il ramené à une accumulation de critères tous d'égale validité, sans que les écarts et les oppositions soient pris en compte. Le monde « réel », ses tensions, ses passions, son foisonnement, est absent. Les « faits » (quels États membres ? quelles dates marquantes ? etc.) sont les apparents préalables indispensables à la réflexion. Loin de nous l'idée qu'on peut réfléchir à vide. Mais le temps consacré à ces études « des bases » conduit soit à un traitement hâtif, en fin de cours, des questions sur le sens ou l'avenir de la construction européenne, soit à leur rejet définitif.

Dans ces pratiques, la recherche de sens n'est pas l'objectif principal. Dates, noms, récits, localisations, schémas, sont aisément évaluables : le contrôle des acquis est une des nécessités de la scolarisation. Des objets comme la carte et l'organigramme, sont des « marqueurs » (11) de la discipline. Réputés objectifs, ils prétendent reflé-

10 - *Courrier International*, n° 71, 12 mars 1992.

11 - Nous empruntons l'expression à Christian Grataloup.

ter la réalité, sous une forme aisément mémorisable. Ils sont comme tels propices à une lecture univoque et purement factuelle. En même temps, l'organigramme, la carte, donnent la preuve irréfutable que le projet européen est un fait acquis, déterminé par l'évolution antérieure et la situation actuelle : le futur est moins à inventer que le présent n'est à prolonger. Ces supports pédagogiques, ainsi utilisés, neutralisent et réifient le savoir scolaire. Un discours de valeur n'a alors pas sa place, sauf à paraître plaqué de façon incongrue.

Les adolescents, formés à leur métier d'élève et conscients du fonctionnement des disciplines scolaires, acquièrent l'idée que la géographie, comme le reste, sert pour l'École et non pour la vie. « *Quand je vais dans un pays je ne me demande pas quels étaient les premiers habitants ou les courants d'idées qui existaient aux différentes époques* » (12). En outre, les élèves ne s'emparent pas de ce qui leur semble trop distant de la parole magistrale et des connaissances qui seront évaluées. Même en première L ou ES les notes prises en cours montrent que ni les discussions, ni les nuances ne sont retenues. S'il y a débat, il n'est pas institutionnalisé par le professeur, donc semble inutile au vu des attentes usuelles.

De tels cours ne revêtent ni direction, ni signification globales. Plusieurs pistes s'offrent pour en rendre compte. Le futur européen n'est pas problématisé, d'autant que l'approche qui opposait Ouest et Est, libéralisme et communisme, est désormais caduque. L'Europe, actuellement, n'est pas objet de mythes largement partagés, à la différence de la Nation. La construction européenne n'est pas un événement fondateur, à la différence de la Révolution. L'objet est scolarisé est depuis peu, et sauf récit de la construction et présentation des institutions, la vulgate (13) fait encore défaut.

Un tel flou ne peut être imputé à l'École seule : la société française ne partage pas une (des) représentation(s) de l'Europe qui donnerai(en)t une cohérence aux groupes sociaux ou un sens à l'avenir. D. Wolton remarque que l'Europe n'est pas un « cadre d'expérience » des citoyens, qu'elle ne donne lieu à aucune « intériorisation personnelle », ne correspond à aucune « réalité sensible » (14). L'Europe est à la fois autre et proche, extérieure et englobante, inconnue et amalgamée à notre quotidien. La position n'est pas simple, qui amène tantôt à concevoir l'Europe comme un ensemble étranger, tantôt comme le prolongement de notre espace social. L'Europe politique est encore, pour reprendre les termes de Jacques Delors « un objet politique non identifié », « un grand projet à la recherche de son contenu, faute de

12 - Fille, première ES, 17 ans.

13 - Au sens où l'emploie André Chervel, ensemble des contenus enseignés sur lesquels s'accordent l'ensemble des acteurs du système éducatif, parents (ou si on préfère opinion publique) compris.

14 - In Wolton D., 1997.

devise, de langue, d'histoire commune consensuelle célébrée et fêtée et de symboles fondateurs forts » (15). Bref l'Europe politique n'a rien encore d'une nation, malgré un projet, une aspiration à vivre ensemble (minoritaire ?). L'Europe sociale ne suscite guère d'adhésion, faute d'objectifs précis fondés sur des valeurs explicites. Peut-on même parler d'un consensus européen sur ce qu'est – doit être – l'Union, au-delà de la diversité des mémoires, des aspirations, des intérêts ?

Les contraintes de la discipline scolaire s'ajoutent à ces incertitudes. Dans la pratique quotidienne, les buts de l'histoire et de la géographie scolaires sont souvent modestes : exposer une vulgate, préparer aux examens, former aux exercices canoniques de la discipline (16). De tels buts supposent un savoir consensuel, neutralisé, objectivé. Le monde de la science – fût-elle la géographie – n'est pas censé être le lieu des valeurs, de l'implication, de la subjectivité. La géographie scolaire – et l'histoire, d'une autre manière – est marquée par le refus du politique. La recherche d'un référent consensuel, autre caractéristique de ces disciplines scolaires, privilégie les valeurs acceptées par tous, quasi naturelles, si évidentes que les énoncer est presque superflu. En outre, longtemps, le seul référent légitime a été celui des valeurs nationales. La déontologie professionnelle impose de se conformer à ces représentations dominantes : prises de position, mises en évidence des enjeux, débats, sont écartés au profit d'énoncés clos et factuels. Les « jugements de valeur » n'ont leur place ni dans les cours (sauf lorsqu'il s'agit de dénoncer racisme ou totalitarisme), ni dans les copies. Les enseignants, en règle générale, aspirent à l'objectivité (17), garantie présumée de la validité des savoirs scolaires. Mais les savoirs sur l'Europe sont-ils utiles actuellement hors des débats ? Et comment concilier l'ambition de former des citoyens capables de jugement avec le souci de neutraliser les contenus enseignés ?

15 - Wihtol de Wenden C., 1997.

16 - Cf. les analyses de F. Audigier : *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, Thèse (dir. : H. Moniot, Paris VII), 1993 et de A. Chervel : « L'histoire des disciplines scolaires, réflexions sur un domaine de recherche », in *Histoire de l'éducation*, n° 38, pp. 59-119, 1988.

17 - Mot-valise qui confond ici avantageusement la qualité de ce qui donne une représentation fidèle d'un objet et la qualité de ce qui est exempt de partialité et de préjugés ; dans le sens commun de la profession, l'une ne va pas sans l'autre, le réalisme ne va pas sans le consensus.

UNE PISTE DE FORMATION : S'INTERROGER SUR LES VALEURS

L'enseignement ne peut prendre en charge à lui seul la construction d'un sentiment européen. Mais il peut engager à plus de réflexion, plus de citoyenneté critique, y compris face à l'Europe. Encore faut-il que les pratiques de classe s'ouvrent effectivement à ces perspectives. Les quelques suggestions qui suivent, nourries de nos premiers constats de recherche, s'adressent en priorité aux formateurs, mais les orientations proposées concernent aussi l'ensemble des enseignants, de l'école élémentaire à l'université. Elles n'ont d'autre prétention que d'ouvrir le débat.

Former à enseigner l'Europe n'est pas seulement former aux contenus. Une telle quête, encyclopédique dans son principe, ne suffit pas à redonner du sens aux pratiques pédagogiques autour de l'Europe. Nous proposons de recourir à des situations de formation permettant l'émergence, la confrontation, l'objectivation des valeurs auxquelles se réfère chaque professeur. Explorer et formuler ses propres valeurs est un préalable nécessaire à l'interrogation sur les valeurs qu'il est légitime et fécond de transmettre en tant qu'enseignant. Plus qu'une discussion informelle, nous proposons une analyse appuyée sur des situations d'enseignement concrètes, mais originales, comme par exemple un débat entre élèves sur les propositions d'aménagement du territoire relatives à une région (estuaire de la Loire, tunnel du Sompport...), débat nourri des points de vue personnels sur les conflits potentiels et les modalités de règlements de ces conflits. Elles permettraient d'amener les enseignants à s'interroger, à partir d'un cas précis, sur les liens forts mais généralement diffus entre transmission de contenus, dans leur construction et dans les stratégies utilisées, et transmission de valeurs. Ce type de situation permet de prendre conscience de l'occultation des valeurs dans les pratiques pédagogiques. Du même coup cela permet de situer son enseignement comme discours de valeurs – ou de refus de valeurs. Une telle prise de position ne conduit pas à endoctriner les élèves. Au contraire, l'objectivation des valeurs sous-jacentes à toute pratique d'enseignement donne la possibilité de les mettre en débat, y compris dans la classe, de façon explicite. C'est un moyen privilégié pour développer une réflexion citoyenne et réintroduire de l'éducation et du sens dans les apprentissages scolaires.

161

Les expériences tentées dans ce sens montrent que pour faire vivre les valeurs dans la classe, il est souvent nécessaire de prendre une distance avec le fonctionnement de la discipline scolaire. En règle générale, les marges de liberté par rapport au modèle dominant sont très restreintes, et l'exploration de stratégies pédagogiques innovantes se heurte à de profondes résistances. Il est important que les enseignants prennent conscience qu'enseigner c'est exercer une action de formation dans le cadre de contraintes assez rigides. Mais il semble aussi nécessaire d'encourager un regard critique sur ces contraintes et sur les contradictions qu'elles engendrent, particulièrement face aux finalités civiques de l'enseignement. Une telle réflexion, qui

conduit à prendre conscience des limites fréquentes du changement et des ruptures nécessaires pour un changement plus efficace, peut être féconde, même si elle est parfois difficile à vivre.

BIBLIOGRAPHIE

AUDIGIER F. (1995). – « Enseigner l'Europe, quelques questions à l'histoire et à la géographie scolaires », in *Recherche et Formation*, n° 18, pp. 33-44.

AUDIGIER, F. (1995). – « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires », *Spirale, les savoirs scolaires* (2), Lille, pp. 61-90.

AUDIGIER F., CRÉMIEUX C., MOUSSEAU M.-J. (1996). – *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde, étude descriptive et comparative*, Paris, INRP.

CHARRIER J.-B., MARÉCHAL J., MERCIER C., SCEURS F. (dir.) (1997). – *L'Europe, objet d'enseignement?* Actes du colloque inter-IREHG de Dijon, 7-8 novembre 1995, CRDP d'Auvergne, CRDP de Bourgogne.

FREBEL W., et al. (1996). – *Éducation à la citoyenneté européenne, Approches théoriques et pratiques*, Freiburg im Breisgau, Fillibach verlag.

GÉRIN-GRATALOUP A.-M., SOLONEL M., TUTIAUX-GUILLON N. (1994). – « Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie », *Revue Française de Pédagogie*, n° 106, pp. 25-37.

HOUSSAYE J. (1992). – *Les valeurs à l'École*, Paris, PUF.

REBOUL O. (1992). – *Les valeurs de l'Éducation*, Paris, PUF.

TUTIAUX-GUILLON N. (dir.) (à paraître). – *L'Europe au collège et au lycée : entre projet politique et objet scolaire*, Paris, INRP.

WOLTON D. (1997). – *Naissance de l'Europe démocratique*, Paris, Flammarion.

WHITOL de WENDEN C. (1997). – *La citoyenneté européenne*, Paris, Presse de Sciences Po.

NOTES CRITIQUES

BALUTEAU François (1999). – *Les savoirs au collège*. Paris : PUF, 317 p.

L'ouvrage de François Baluteau se donne pour objectif d'analyser les différentes cultures à l'œuvre au collège et les contradictions qu'elles impliquent en termes de construction des savoirs à enseigner (et c'est là l'originalité essentielle du livre). Il s'agit donc de comprendre comment sont conçus les programmes, par qui et selon quelles logiques, le pluriel s'avérant ici essentiel. Le credo de F. Baluteau consiste à dire qu'on ne peut pas s'intéresser aux grands enjeux de l'école (la démocratisation, l'égalité des chances, etc.) sans se demander ce que ces enjeux deviennent une fois passés à la moulinette des savoirs. Certes, l'opacité de la classe rend impassible une connaissance de ce qui est réellement enseigné, mais cela plaide d'autant plus en faveur d'une étude de ce qui s'approche un peu plus facilement : les textes. C'est donc à une analyse des textes que se livre F. Baluteau, non seulement les « officiels », ceux des réformes, des circulaires et autres textes de programme, mais aussi les textes critiques, les pamphlets, et ces objets hybrides que sont les « grands rapports » qui ponctuent régulièrement l'histoire des querelles éducatives.

L'auteur trace alors les grandes lignes de l'évolution du savoir en analysant le passage d'un humanisme pétri de tradition et de culture, visant à dégager une élite de bon aloi, à une culture scientifique et technique soucieuse d'efficacité, de rentabilité et de démocratisation. « Du dire bien au dire vrai », résume-t-il. Et encore le vrai n'est-il plus que relatif, jaugé à l'aune de son contexte et de son efficacité. La culture scientifique et technique encourage l'innovation, l'adaptation, la nouveauté au détriment du sentiment de permanence de l'humanisme. On reproche aux lycéens leur utilitarisme, mais c'est bien le savoir lui-même (ou du moins le rapport de l'institution à ce savoir) qui devient utilitaire, puisqu'il ne s'enseigne plus pour lui-même. De nouveaux enseignements font leur apparition (arts et éducation physique, mais aussi méthodologie) correspondant à de nouveaux enjeux exprimés en termes d'épanouissement, de bien-être et de souci d'une formation rationnelle de l'esprit. Enfin, une nouvelle éducation à la citoyenneté vient combler le vide laissé par l'abandon

de l'humanisme et de son versant moraliste. En l'occurrence, les contradictions amènent à devoir tout inventer : si le bien n'est plus enseigné par la tradition mais construit à partir de la réalité, il faut bien mettre cette réalité à l'épreuve, ce que l'actuelle « démocratie à vide » (p. 277) ne permet pas.

F. Baluteau met ainsi en lumière l'accumulation, l'empilement pourrait-on dire, d'exigences successives, dont aucune ne devient caduque et dont la multiplicité devient ingérable. De l'identité nationale à la nécessité de prendre en compte la réalité locale, de l'élitisme à la massification/démocratisation, de la tradition au respect des valeurs propres à la jeunesse, de la culture savante à la culture vivante, rien n'est abandonné. Il ne s'agit donc « pas forcément [de] renoncer aux principes républicains, mais plus largement [de] les réinterpréter selon de nouvelles données » (p. 296). Comme l'a souligné J. Beillerot (1998) de son côté, on se met alors d'accord sur des assertions minimales (telles « il faut plus d'éducation ») qui jouent le rôle de mythes, mais ces assertions sont issues de tant de logiques différentes qu'elles n'apportent guère de réponses concrètes en termes de savoirs à enseigner. Plus d'éducation, d'accord, mais au nom de quoi ? C'est alors à la réalité qu'il faut, selon l'auteur, faire confiance. S'inscrivant dans un courant d'analyse sociologique qui essaie de montrer comment les acteurs/trices « s'arrangent » avec les différents ordres de justification ayant cours (voir par exemple les travaux de L. Boltanski et L. Thévenot et, pour l'éducation, du Groupe d'Études Sociologiques), F. Baluteau postule que les compromis ne résultent pas seulement des rapports de force entre groupes sociaux, comme le veut une certaine sociologie, mais peuvent s'entendre en termes de rationalité. À condition de ne jamais s'enfermer dans une seule dimension de justification, ce sont, finalement, les décisions « les moins mauvaises » qui sont prises au terme d'un processus complexe et constamment rejoué. « Le matériau de la réalité sociale sur la scène publique est avant tout rationnel. » (p. 301)

Mais une telle approche ne permet pas de comprendre comment, sur le terrain, les acteurs/trices se débrouillent avec ces multiples contradictions. La confiance en un débat public mené au niveau national semble bien optimiste lorsque l'on sait les difficultés auxquelles ces croisements de justifications les mènent. En faisant l'impasse sur la dimension psychique (et c'est une remarque de fond que l'on peut adresser à cette sociologie), on ne peut en saisir le coût réel pour l'individu, ni les moyens réellement efficaces pour que s'élaborent, au plus près des difficultés, des solutions collectives prenant réellement en compte les individus. C'est pourquoi, cela gagne à être confronté à d'autres travaux, s'inscrivant notamment dans un courant sociopsychanalytique : P. Ranjard (1984 et 1997) montre par exemple les angoisses psychiques auxquelles mènent les contraintes institutionnelles, tandis que j'ai, pour ma part, (1999, à paraître) souligné la distance qui sépare la description-papier des dispositifs de leur réalité en termes de formation des élèves. On voit alors que travailler non plus seulement sur les rationalités mais aussi sur les angoisses permet de dépasser

les non-dits des compromis et d'aboutir plus facilement à un accord authentique, satisfaisant pour tous/tes, au lieu d'un bricolage obtenu à la longue porce qu'il faut bien vivre ensemble. C'est une dimension qui, sans nier l'intérêt évident du travail de F. Baluteau, vient le compléter avec bonheur.

Enfin, il faut souligner, dans cet ouvrage qui constitue une excellente synthèse des débats en cours, la mesure et le souci de prendre en compte les différents points de vue. Clair, agréable à lire, il ne s'obscurcit pas de ces soi-disant évidences qui réservent si souvent la compréhension du propos aux seuls/es initiés/es : la pensée de Durkheim sera, par exemple évoquée en quelques phrases, mais surtout, il sera précisé que 1969 est une date de réédition. Ce qui pourrait sembler un détail dérisoire montre en réalité que l'auteur a le souci de mettre en acte ce qu'il décrit, à savoir que c'est au cœur même des savoirs et de leur façon de se dire que s'incarnent les débats. Accessoirement, cela en fait un ouvrage éminemment recommandable aux étudiants/es et à tout/e lecteur/trice soucieux/se de comprendre à travers l'histoire les enjeux de l'école d'aujourd'hui.

Françoise HATCHUEL
Université Paris X-Nanterre

JACQUET-FRANCILLON François (1999). – *Instituteurs avant la République*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion, 318 pages.

Ce livre mérite de retenir l'attention à plus d'un titre : il porte sur une période méconnue et sur un thème trop souvent négligé (la profession et la constitution du corps des enseignants du primaire) ; il explicite clairement ses objectifs et ses a priori théoriques ou méthodologiques.

Son premier objectif est d'« examiner les conjonctures de rapports dans lesquelles la profession d'instituteur advient à la durée et à l'efficacité » ; son second objectif est de tenir véritablement compte de la « double distinction historique entre d'une part la ville et la campagne, et d'autre part l'élite et la masse, étant entendu que l'élite est évidemment postée dans les grandes villes, tandis que la masse des instituteurs travaille le plus souvent dans les campagnes ».

Le propos de François Jacquet-Francillon est moins de saisir l'instituteur dans son exercice professionnel que dans son « existence professionnelle » (c'est-à-dire la somme des expériences que la corporation accomplit quand elle s'inscrit dans des rapports avec des personnes, des institutions et toute la société proche ou lointaine). Ces rapports ne sont pas seulement subis : il s'agit aussi de les affronter voire de les transformer. C'est ainsi que la corporation élabore des formes d'identité, de représentation de soi et d'affirmation de soi. « Pour faire l'histoire de l'existence professionnelle des instituteurs – ajoute François Jacquet-Francillon – il faut donc suivre leur

vie dans les rapports sociaux au sein desquels ils ont produit des idées d'eux-mêmes et de leur monde, ont forgé des raisons de s'engager ou de se désengager, et ont trouvé des motifs de satisfaction ou d'insatisfaction qui ne sont jamais fixés *a priori* ».

C'est ce qui légitime en profondeur la nature du corpus : un livre autobiographique d'un instituteur (Léopold Charpentier) qui a pratiqué la méthode mutuelle de 1831 à 1868 à Reims ; et des mémoires rédigés par des instituteurs publics et laïques en réponse au concours-enquête du ministre Rouland en 1861. A cela s'ajoutent des témoignages plus ou moins romancés d'instituteurs dans des ouvrages divers. Certes, on peut pointer le caractère quelque peu disparate ou lacunaire des sources mises à contribution. Mais, en histoire, on ne peut travailler qu'avec ce qui est à disposition. Et François Jacquet-Francillon s'est efforcé à la rigueur, à la prudence ; et surtout à l'étude méthodique dans des directions précises et explicitées.

Il décrit l'existence professionnelle des instituteurs dans quatre domaines clairement distingués mais dont il souligne aussi les croisements et les complémentarités. Le domaine des « positions sociales, qui sont fondées sur la hiérarchie des ressources, avant tout économiques et culturelles » ; le domaine des « fonctions sociales de scolarisation des enfants ou des adultes, et d'enseignement de savoirs » ; le domaine des « statuts institutionnels qui répartissent les pouvoirs, les responsabilités, les compétences, et qui organisent les sociabilités, à l'intérieur de la corporation, et à l'extérieur, dans la société rurale ou urbaine » ; enfin le domaine des « finalités institutionnelles, qui érigent et décrètent les normes de l'offre scolaire, traduisant ainsi les idéaux et les valeurs que les instituteurs s'efforcent de faire reconnaître et sur lesquels ils fondent pour eux-mêmes et pour les autres des espérances de toute nature ».

166

Le premier chapitre décrit la naissance de la corporation des instituteurs en déclinant ces quatre domaines. La première partie (« Léopold Charpentier, instituteur mutuel ») rend compte – en soixante pages – des conflits et concurrences à Reims, des pouvoirs et sociabilités dans l'enseignement primaire, des finalités et valeurs professionnelles de Léopold Charpentier. La deuxième partie (« les instituteurs en 1861 ») traite en 150 pages de l'argent et des maisons d'école dans les écoles rurales, de l'offre d'école et de ses difficultés (fréquentation et congrégations), des maîtres et des pouvoirs (préfets, autorités locales, curés, inspecteurs), des finalités professionnelles sous deux angles complémentaires : pédagogies de la classe rurale et éthique pour le peuple des campagnes.

Finalement, François Jacquet-Francillon saisit l'émergence d'une « profession » là même où on ne l'attendait guère, et à une période qu'on ne soupçonnait pas : avant même la troisième République triomphante. C'est le mérite essentiel de son ouvrage, et il n'est pas mince.

Claude LELIÈVRE
Professeur d'histoire de l'éducation à Paris

HOSTMARK TARROU Anne-Lise (1999). – *Inégalités des cultures professionnelles, techniques et humanistes des enseignants*. Paris : PUF, 306 p.

Anne-Lise Hostmark Tarrou présente dans cet ouvrage une analyse comparée des trajectoires, statuts, pratiques professionnelles, pédagogiques et éducatives des enseignants de l'enseignement technique et professionnel en Norvège; l'analyse porte sur les dispositifs existant de 1974 à 1994 (année de mise en place de nouvelles réformes dont il est difficile à l'heure actuelle de voir déjà l'impact); cette analyse est étayée par la mise en perspective avec l'enseignement français (contexte culturel différent); les théories de Bourdieu et Passeron ont été choisies comme outil de base pour comprendre les phénomènes culturels en action dans une société et dans le sous-champ des pratiques pédagogiques.

La traduction de l'ouvrage risque fort de décourager (voire choquer ou irriter) un lecteur un peu éloigné de ce champ de recherche ou de préoccupations professionnelles. C'est regrettable, car cet ouvrage a le mérite de poser les grandes questions qui traversent les formations techniques et professionnelles dans l'ensemble des pays européens et d'éclairer notre propre approche française.

Deux traits dominants sont retenus pour différencier le contexte social et culturel des deux pays : l'enseignement secondaire norvégien a été bâti sur les valeurs de l'égalité des chances et de l'équité (alors que l'enseignement français serait élitiste et plus fortement hiérarchisé) et la culture ouvrière a, en Norvège, un poids plus fort du fait de l'ancienneté de la social-démocratie.

Nous n'entamerons pas le débat sur ces deux préalables; mais tout ce qui est développé dans l'ouvrage en termes de comparaisons des deux systèmes éducatifs nous interroge d'une part sur la lisibilité de notre système éducatif et notre système de formation des enseignants pour un observateur extérieur (même très éclairé comme Anne-Lise Hostmark Tarrou) et d'autre part sur le rôle que la sociologie critique a joué dans le regard porté sur notre système (est-ce que notre système est plus inégalitaire que dans d'autres pays ou est-ce parce que la sociologie critique a particulièrement mis en évidence les mécanismes inégalitaires en France?).

La préoccupation égalitaire des politiques éducatives en Norvège se traduit par la mise en place d'une filière unique pour les élèves, base commune d'enseignement de 9 à 16 ans (sans redoublement); chaque élève part ensuite dans l'enseignement secondaire, (pour tous trois ans de 16 à 19 ans) où il se voit proposer un certain nombre de filières (au sein d'un même établissement) en fonction de ses capacités et acquis préalables; deux grands types de filières sont proposées : des filières d'enseignement général et des filières avec des options techniques et professionnelles (artisanat et industrie) : filières AI. Il est intéressant de noter que la distinction fran-

çaise entre le technique et le professionnel n'existe pas et que les filières professionnelles sont traduites en termes de métiers identifiés dans la société.

Le système de formation des enseignants en Norvège est universitarisé depuis 1970 (donc depuis beaucoup plus longtemps que celui de la France) : formation disciplinaire, puis didactique et en sciences de l'éducation ; mais ces enseignants sont surtout formés pour des filières d'enseignement général (ou pour le niveau école) ; le système de recrutement et de formation des enseignants des matières/métiers est différent puisque les enseignants sont des professionnels (porteurs de la culture ouvrière) recrutés pour trois ans au départ et formés dans des instituts pédagogiques non homogènes quant à leur organisation et contenus... L'auteur émet donc l'hypothèse d'un choc culturel, dans les filières AI, entre des enseignants porteurs d'une culture universitaire, académique et livresque et des enseignants porteurs de la culture ouvrière (nous sommes là dans la problématique développée en France par L. Tanguy et C. Agulhon dans les années 90).

L'auteur présente les résultats d'une enquête nationale auprès des enseignants des filières AI ; cette filière regroupe les différents types de formations aux métiers de l'artisanat et de l'industrie. La comparaison a porté sur différents types d'enseignants/métiers (mécanique, électrotechnique, arts graphiques, construction, artisanat) et des enseignants de Norvégien, donc de la langue maternelle ; 10 % des enseignants interrogés ont répondu, ce qui représente un corpus (jugé représentatif) de 1 173 réponses ; l'enquête porte sur les caractéristiques personnelles et professionnelles, les opinions sur leurs conditions de travail, leurs pratiques pédagogiques (innovation et travail en équipe), les représentations de leurs compétences et opinions sur leur enseignement (professionnelles, théoriques, en sciences de l'éducation et pédagogiques).

La question de fond qui tisse la trame de l'ouvrage est celle de la possibilité d'une égalité culturelle : étant définies une culture populaire et une culture académique livresque, comment les rapports de force entre ces deux cultures vont-ils se manifester dans l'enseignement technique et professionnel où elles ont à s'affronter ? Quelle va être la culture dominante dans ce secteur ? « Si la société norvégienne a une culture organisationnelle forte qui légitime la formation ouvrière comme base de respect dans la société, il reste pourtant à savoir si le statut social de la culture ouvrière peut être considéré comme dominant dans d'autres domaines, par exemple dans l'enseignement, et plus précisément dans la filière AI dans la formation des enseignants pour la filière ».

Les résultats sont nombreux et mettent en évidence la complexité des agencements qui vont se créer entre les cursus des enseignants, leur recrutement, les systèmes de formation, les statuts et possibilités de promotion dans ces statuts, les rapports aux

différents types de savoir (professionnels, d'entreprises, théoriques, didactiques, pédagogiques, des sciences de l'éducation...), les rapports au système d'enseignement, aux conditions de travail et aux élèves eux-mêmes et enfin les pratiques pédagogiques mises en œuvre (innovation et travail en équipe) : les spécificités mises en évidence entre différents enseignants/métiers (mécanique, arts graphiques, construction, électrotechnique) sont particulièrement intéressantes car elles introduisent la notion de cultures de métiers liées aux traditions des branches professionnelles et à leurs propres rapports aux savoirs théoriques. Ainsi, les enseignants des métiers d'art graphique et artisanat ont exprimé une opinion bien plus positive sur leurs capacités à maîtriser des connaissances dans les métiers à enseigner que les enseignants des métiers de mécanique ou d'électrotechnique.

Il faut voir que la formation professionnelle dans les métiers est limitée (il n'existe pas de filières de haut niveau dans les formations techniques et professionnelles).

Globalement il ressort un clivage important entre les enseignants des matières/métiers et les enseignants de norvégien :

- clivage sur la maîtrise des connaissances : les enseignants en norvégien ont une base universitaire de formation considérée comme solide, et sur la maîtrise de connaissances en sciences de l'éducation (maîtrise des enjeux, des finalités, de l'organisation du système éducatif, des connaissances sur la psychologie, la sociologie, de l'histoire...);
- clivage sur les compétences pédagogiques où là, ce sont les professeurs de métiers/matière qui se sentent le mieux formés (formation basée sur des expériences pratiques) dans des instituts pédagogiques...

Clivage donc entre une culture universitaire, livresque qui donne une certaine solidité théorique, didactique et une culture professionnelle ouvrière de métier, qui fonctionne sur le modèle maître/apprenti, modèle de communication peu verbal, où se ressent un manque de connaissances théoriques et didactiques (la compétence s'appuyant sur l'entreprise et la pédagogie).

L'auteur montre bien que la conjonction de différents facteurs – absence de formation universitaire à un haut niveau pour les formations professionnelles/métiers, mise en œuvre de deux systèmes de formation à la profession enseignante (plus pédagogique pour les uns et plus théoriques pour les autres), effets de trajectoires professionnelles différentes qui positionnent les enseignants/métiers sur des statuts inférieurs aux enseignants de Norvégiens, faible nombre d'heures attribuées aux enseignants/métiers qui se doivent de rester actifs dans le monde des entreprises, non préparation des enseignants de norvégien à enseigner dans ces filières (et leur préparation à enseigner dans des filières générales) – va promouvoir des différences culturelles fortes et contribuer à ne pas donner à la culture ouvrière une place dominante.

L'analyse que propose Anne-Lise Hostmark Tarrou conforte certes un certain nombre de choix faits en France :

- l'existence de formations technologiques de haut niveau ;
- l'unification du système de formation des enseignants (où chacun tente d'équilibrer et d'articuler apports théoriques et pratiques) avec la création des IUFM.

Mais les grandes questions demeurent :

- Comment conserver un ancrage fort au milieu des entreprises (et donc à la culture ouvrière pour la Norvège) aux enseignants/métiers et ne pas les mettre en position de domination auprès de leurs collègues « purement universitaire »? ou – puisque c'est la voie que nous suivons – quelle culture va développer un enseignant « purement universitaire » dans l'enseignement professionnel?
- Le creuset commun des formations contribuera-t-il réellement à articuler les différents types de culture ou à renforcer les inégalités culturelles en masquant par une inculcation inconsciente la domination symbolique de la culture universitaire?
- Enfin les cultures vont-elles continuer à fonctionner les unes à côté des autres avec les processus de domination inconsciente comme le décrit Anne-Lise Hostmark Tarrou? ou nous acheminons-nous vers une culture de « classe moyenne » comme l'a décrit M. Hirschorn?

Annette GONNIN-BOLO

Université de Nantes, IUFM des Pays-de-la-Loire

COMPTES RENDUS

KOHN Ruth Canter (1998). – *Les Enjeux de l'observation* : Paris, Anthropos, 227 p.

Saluons la réédition d'un ouvrage important paru en 1982 aux Presses Universitaires de France, augmenté ici d'une préface d'André de Peretti et d'une consistante postface de l'auteur (25 pages).

Comme l'indique son titre, le propos de ce livre ne consiste pas en une approche instrumentale de l'observation, même si sa troisième partie – « Repenser le rôle formateur des méthodologies » – prend bien en compte la question des outils de l'observation et s'attaque avec pertinence au problème du bon usage (et des limites) des fameuses « grilles » dont sont friands les apprentis observateurs, souvent au détriment de la prise en compte d'autres dimensions.

L'intention de l'auteur est bien de « penser l'observation » (première partie) pour faire apparaître la complexité de ce processus : la dynamique interactionnelle de la situation d'observateur-observé, son évolution temporelle et la prégnance des objectifs et du contexte institutionnel sur le contenu et le mode de recueil des données de l'observation. Les situations référentes sont essentiellement celles du champ éducatif, et plus précisément l'espace de la classe.

Une seconde partie traite la problématique centrale des enjeux en trois moments aux titres évocateurs : « Les pouvoirs du regard », « Nommer les choses » et « Observation et action ». Des développements très fins sont proposés sur les significations du terme « enjeu » – traduction appauvrissante de l'anglais « issue » – et, en particulier, sur la distinction, importante, entre finalité et enjeu (pp. 210-211).

L'ouvrage se présente, selon le propos explicite de l'auteur, comme une « conceptualisation à partir de la pratique » (p. 2). Celle-ci affleure très souvent dans des exemples évocateurs, restitués avec des analyses précises sur les limites de chaque expérience, soit d'observation directe, soit de formation des maîtres à cette approche. R. C. Kohn ne submerge pas le lecteur de références théoriques, présentes plutôt dans les notes que dans le texte : courants sociologiques contemporains, littérature psychopédagogique anglaise et américaine, ethnométhodologie, psychologie clinique.

La dimension langagière du processus d'observation est traitée à plusieurs moments, non seulement lors de la définition des principaux concepts, mais dans des considérations épistémologiques sur l'illusion de la transparence du langage : c'est bien l'observateur qui construit le réel observé par les catégories retenues – dont le choix est souvent orienté par des finalités institutionnelles – pour fixer des traces et les analyser. Considérations bien relayées et développées aujourd'hui par les courants théoriques autour de la co-construction du sens dans les interactions verbales.

Si l'observation a une fonction « instituante » en ce qu'elle est avant tout un moyen de questionner – « la perspective scientifique contemporaine, qui œuvre dans et sur le mouvement, la complexité, l'inachevé, invite à considérer l'observation non plus uniquement comme moyen de démonstration [...] mais comme moyen de questionnement » (p. 199) – c'est toute la démarche du livre qui révèle cet art de poser des questions et donc de donner à penser dans un champ encore trop peu exploré pour la formation des enseignants.

Pierre-Marie MESNIER
Université de Paris III

MOSCONI Nicole (dir.) (1998). – *Égalité des sexes en éducation et formation*, PUF, 256 p.

Issu d'une soirée organisée dans le cadre de la troisième Biennale de l'éducation et de la formation, l'ouvrage *Égalité des sexes en éducation et formation* est intéressant pour, au moins, deux grands types de raisons. Tout d'abord, s'il s'agissait, dans cette soirée, de faire un bilan de ce que pouvaient apporter les études féministes et les études sur les femmes/filles dans ces domaines, c'était aussi l'occasion de faire mieux connaître les études féministes. La responsable de cette publication, Nicole Mosconi a renforcé le second aspect. Afin de donner tout leur sens aux différentes interventions, elle analyse, en introduction, le développement actuel des études féministes, en général, et dans les sciences de l'éducation en particulier, avec le souci de situer la situation française par rapport à celles d'autres pays, États-Unis et Canada, mais aussi plusieurs pays d'Europe. Cette introduction lui permet de rappeler d'emblée la distinction entre les « études sur les femmes/filles », qui introduisent à propos de leur objet d'étude la question de la sexuation, et les études féministes, qui ajoutent un second questionnement : « la question du rapport de pouvoir entre les sexes (genres), avec, pour préalable, l'hypothèse que les rapports sociaux de sexe s'opèrent sur le mode de pouvoir de l'un, le masculin, par rapport à l'autre, le féminin ». Elle y présente un état des lieux qui souligne les difficultés de structuration de la recherche féministe, son manque de reconnaissance institutionnelle, d'une part, – en montrant que sur ces deux points la France est dans une situation assez défavorable –, et l'articulation toujours difficile entre la signification politique des études féministes et leur signification épistémologique. Ensuite, chacune des parties fait l'objet d'une introduction. Ces introductions permettent aux lecteurs moins avertis de se familiariser, cette fois, avec les objets des études féministes et leurs enjeux sur un champ plus précis, de pouvoir mieux cerner des débats plus pointus, de confronter les points de vue de chercheuses françaises et de chercheuses venant de plusieurs pays, en particulier européens, en ayant des repères quant à leurs inscriptions institutionnelles, leurs projets de recherches, leurs principales publications.

172

D'autre part, l'ouvrage comporte trois parties très complémentaires dans leurs apports. La première rassemble les conférences. Celles-ci portent sur des thèmes généraux concernant les rapports sociaux de sexe. Chaque conférence présente une synthèse et expose les interrogations autour de questions centrales et « en débat » régulièrement dans l'actualité : comment interviennent les préoccupations conjointes d'égalité et de liberté ? Quel bilan dresser de la situation politique des femmes en France ? Quel est le rôle du diplôme dans l'insertion et le statut professionnel des femmes ? Quels concepts pour penser l'éducation en rapports avec la différence de sexe ? Les seconde et troisième parties regroupent les interventions de deux Tables rondes et concernent plus directement l'éducation et de la formation. Elles permettent de mesurer en quoi les études féministes ont rendu pertinentes des questions qui

ne l'étaient pas avant, et quelles ont été leurs effets de connaissances. Elles ont une dimension plus pragmatique. Elles cherchent à éveiller des prises de conscience et à dégager des perspectives pour les acteurs(trices) qui interviennent dans le secteur éducatif ou en formation continue. Illustrons-le en prenant la Table ronde consacrée à la mixité scolaire. En posant la question « pour ou contre la mixité scolaire? », il est clair que les écarts de points de vue des spécialistes de pays différents montrent l'importance de l'histoire et de la culture de chacun des pays. La France, quant à elle, a beaucoup de mal à se poser cette question, tant la mixité y est considérée comme une conquête et un progrès. En même temps, les recherches féministes arrivent à des constats similaires et récurrents : les filles profitent moins de la mixité que les garçons ; dans les écoles mixtes, les filles manifestent des comportements d'avantage stéréotypés ; si l'école n'est pas directement responsable de l'émergence de stéréotypes sexuels, elle l'est de leur reproduction. Pour autant, les solutions ne sont pas simples, même s'il est tout à fait intéressant de prendre connaissance des expériences de non mixité totale ou réduites menées dans certains pays, de leurs objectifs, de leurs effets. Surtout lorsque l'on sait que les filles et les garçons, eux, préfèrent le groupe mixte. C'est donc peut-être avec ce point de départ, et plus globalement avec une meilleure connaissance de l'expérience des jeunes, qu'il faut affronter, comme le suggère Barbara Mapelli, les thèmes du changement à l'école.

Au total, cet ouvrage permet donc de pénétrer un champ de réflexion, de recherche, d'action encore mal connu avec beaucoup d'ouverture, compte tenu de la présence de chercheuses d'autres pays, bien entendu, mais aussi du parti pris de ne jamais masquer la complexité des questionnements, l'incertitude sur les voies à suivre.

Martine KHERROUBI
IUFM Créteil, CERLIS (Paris V-CNRS)

173

TARDIF Maurice, GAUTHIER Clermont (dir. synthèse) (1999). – *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* Laval (Québec) : Presses de l'Université, 195 p.

Voici un ouvrage qui peut paraître petit par sa taille, exotique par son origine, particulier par son très corporatif objet, et enfin loin des préoccupations qu'ont les enseignants en France. C'est pourtant un livre exemplaire à maints égards.

Il part du constat que depuis le milieu des années 80, et notamment depuis les deux rapports américains Holmes et Carnegie en 1986, s'est répandue un peu partout dans les pays développés l'idée de professionnaliser l'enseignement. Portée par des responsables de la formation des enseignants (le groupe Holmes en est un bon exemple) ou par des responsables économiques ou administratifs (Commission

Carnegie, Rapport Bancel en France, Conseil supérieur et ministère de l'Éducation au Québec...), cette revendication de professionnalisation semble atteindre les enseignants eux-mêmes, du moins au Québec, où le Conseil pédagogique interdisciplinaire, représentant des associations pédagogiques regroupant quelque quinze mille enseignants, a la création d'un ordre professionnel pour les enseignants.

Une telle mesure a une évidente portée sociale et politique, car elle créerait la profession la plus nombreuse du Québec, toucherait un cinquième de la population québécoise, si l'on comptabilise toutes les personnes concernées même indirectement (élèves, autres agents éducatifs, administrations scolaires) et constituerait, sur une question majeure pour l'avenir de la société, une délégation importante de la puissance publique à un corps représentant des intérêts particuliers.

Le débat social était inévitable, car si tout le monde est d'accord sur la nécessité de professionnaliser les enseignants, on se divise ensuite sur les moyens d'y parvenir. Certains, et notamment les syndicats, pensent la professionnalisation possible dans le cadre des relations de travail actuelles tout en revendiquant une reconnaissance symbolique de leur professionnalisme par une sorte de revalorisation. Les autres vont plus loin en réclamant « la création d'un ordre professionnel comme aboutissement logique ou du moins légal de la professionnalisation de l'enseignement. »

Au moment où a été conçu ce livre, le débat ne faisait que démarrer. Mais il devait vite se développer avec les audiences publiques organisées par l'Office des professions. Précédant le moment de l'affrontement, les deux responsables de l'ouvrage ont convié les organismes concernés et des spécialistes de l'éducation à présenter leurs points de vue de manière égalitaire en six contributions pour et six contre. Celles-ci sont précédées d'un bref et éclairant panorama de Stéphane Martineau sur la sociologie des professions. Elles sont suivies par une très éclairante synthèse en neuf points des arguments échangés, avec leurs forces et leurs faiblesses.

Les initiateurs de l'ouvrage déclaraient vouloir éclairer l'opinion publique et tout particulièrement les enseignants sur les enjeux d'un tel débat en favorisant de manière neutre l'explicitation des arguments des uns et des autres. Ils devraient pouvoir atteindre leur objectif, car leur ouvrage constitue un bel – et trop rare – exemple d'une entreprise tout à fait utile de pédagogie du débat civique : il rassemble les points de vue, les met côte à côte, les explicite en montrant leur force et leur faiblesse réciproque, permettant ainsi au lecteur de se faire un jugement « à tête repassée » et à l'abri des passions qui vont se déchaîner... Une telle entreprise introduisant un peu de distance et de raison entre l'homme, son action et ses passions ne peut qu'être bénéfique.

L'éducation est un objet inévitable de débats, car comme elle implique un projet sur l'homme de demain et donc sur la société future, il est inutile d'espérer mettre tout le monde d'accord. Il n'en est pas moins nécessaire de contribuer à la clarté des idées qui s'échangent et à l'avancée de leur confrontation. Cela s'avère très difficile. En effet, on a beau appeler cela un débat, on doit bien constater que les gens le plus souvent ne se parlent pas, ne s'expriment pas sur les mêmes supports éditoriaux, souvent s'ignorent ou au mieux se caricaturent : en fait, peur qu'il y ait débat dans ce qu'on appelle pompeusement l'espace public, peur déposer l'expression éclatée et sans grand intérêt de positions divergentes, peur que l'on passe du dos à dos ou du côté à côté au face à face, il n'y a qu'une seule solution : organiser le débat et lui consacrer un espace éditorial. C'est ce que les deux directeurs ont réussi ici.

Raymond BOURDONCLE
Université de Lille 3

NOUS AVONS REÇU

COUSIN Alain (1999). – *L'efficacité des collègues. Sociologie de l'effet établissement*. Paris : PUF, 226 p.

GUILLOTTE Alain (1999). – *Violence et éducation*. Paris : PUF, 238 p.

NOVOA Antonio (1998). – *Histoire et comparaison. (Essais sur l'éducation)*. Lisbonne : Educa, 209 p.

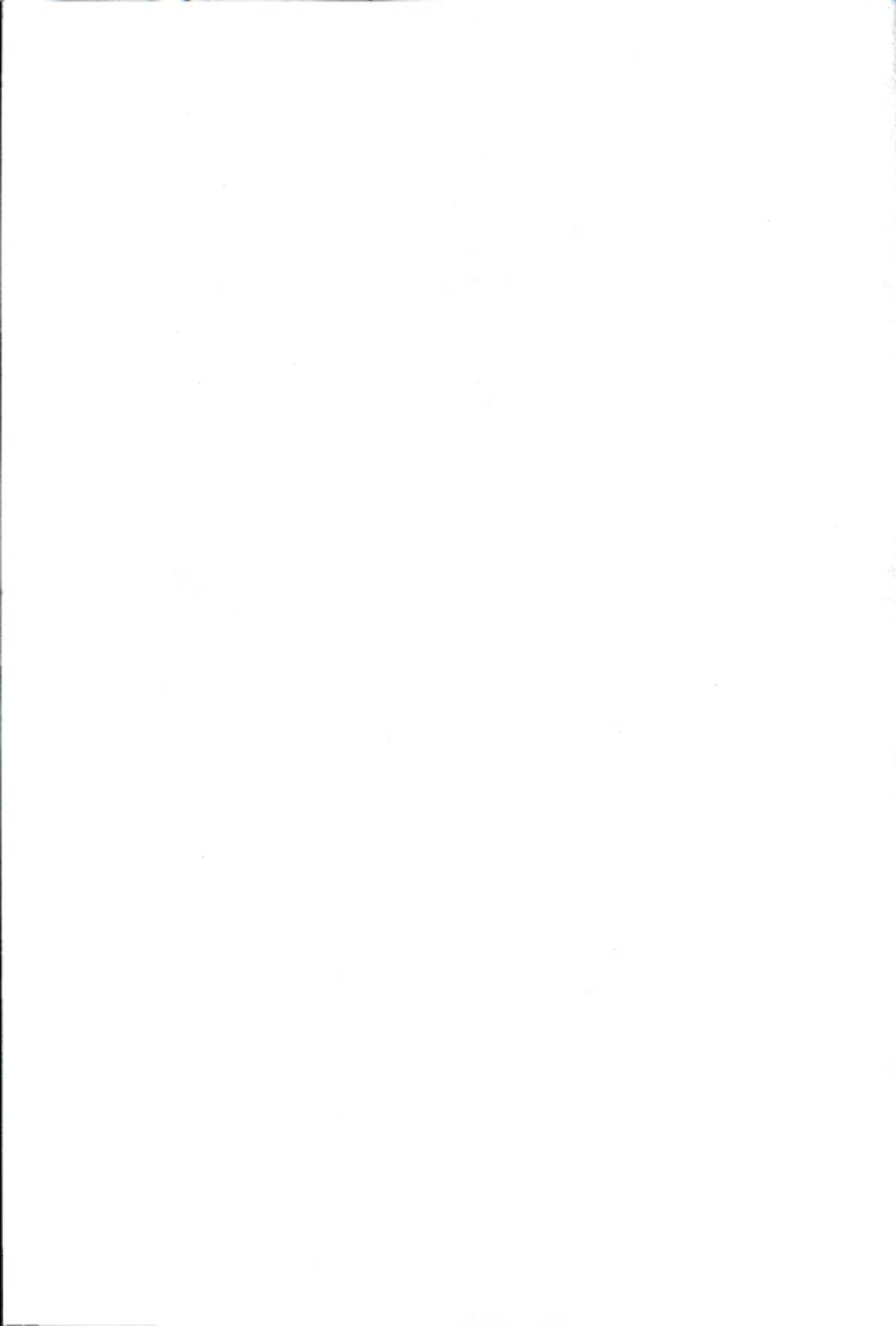
RIBES François (éd.) (1999). – *Cours de philosophie de Jacques Muglioni, 1956-1957*. Paris : CNDP, 192 p.

SNYDERS Georges (1999). – *Des élèves heureux... Réflexion sur la joie à l'école à partir de quelques textes littéraires*. Paris : L'Harmattan, Nouvelle éd. augmentée d'un débat avec J. Houssaye, 160 p.

VAN DER MAREN Jean-Marie (1999). – *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : de Boeck, 255 p.

VANDEBERG Roland, HUBERMAN Michael (eds) (1999). – *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge : Cambridge University Press, 362 p.

VELZ Ewald (1999). – *Démocratiser pour réussir. De l'enseignement planifié à l'organisation de l'apprentissage*. Bruxelles : de Boeck, 388 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

TROISIÈME CONGRÈS INTERNATIONAL DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION ET FORMATION DE L'AECSE

Depuis 1993, l'AECSE a pris l'initiative d'organiser, tous les trois ans, un congrès international francophone d'actualité de la recherche en éducation et formation. Son objectif est de réunir l'ensemble des chercheurs en éducation et formation, en vue de confronter les recherches menées au cours des trois dernières années.

Le congrès de Bordeaux a réuni les 28, 29 et 30 juin derniers, environ 400 chercheurs ; 240 communications ont été retenues par le comité de lecture (soit environ les deux tiers) et regroupées en 69 ateliers. Cinq tables rondes ont interrogé successivement : « Le réinvestissement de la recherche en éducation dans les lieux de formation professionnelle : enseignement » ; « Le réinvestissement de la recherche en éducation dans les lieux de formation professionnelle : agriculture, santé, travail social » ; « Les attentes des institutions en matière de recherches en éducation et formation » ; « Les jeunes chercheurs, affiliation et carrière » ; et « Les nouvelles tendances, nouvelles recherches en éducation et formation ».

Rendons hommage aux organisateurs car l'organisation était excellente : ambiance conviviale, temps de pause et espaces favorables aux échanges multiples, fléchages bien faits, et bonne gestion de temps des tables rondes et ateliers ; ce congrès aura certainement contribué au renforcement d'une communauté scientifique qui, bien que déjà structurée, se trouve à un tournant important puisque les fondateurs commencent à s'effacer, et le nombre des jeunes qui arrivent est en pleine expansion : comment transmettre l'histoire de nos sciences, capitaliser les savoirs acquis et continuer de construire en qualité ce champ scientifique, tel est aussi l'enjeu des congrès.

Nous relèverons quelques tendances quantitatives :

- 12 interventions ont été proposées par des équipes ; ce qui signifie l'émergence du fonctionnement de laboratoires ;
- la moitié (environ) des intervenants était des thésards, ce qui rassure sur l'intérêt croissant porté à ce champ mais interroge sur la nature de cet intérêt ; la communauté change d'échelle ;
- le congrès est resté un lieu très français (seuls une vingtaine d'étrangers étaient présents) ;
- 13 IUFM étaient représentés et le nombre des communications de chercheurs identifiés comme chercheurs en IUFM était d'environ 50 ;
- peu d'enseignants chercheurs identifiés en IUT sont intervenus.

Quant au contenu général, nous nous en tiendrons à quelques remarques parcelaires (l'index par mots clés reste peu utilisable) et mettrons en NB à la fin de cet article, les regroupements d'interventions faits par les organisateurs et le nombre d'interventions qu'ils comprennent :

- les recherches en didactiques sont nombreuses (mais ce phénomène avait déjà été observé lors du dernier congrès), quelques recherches articulent didactique et sciences de l'éducation mais chacun fonctionne encore dans son champ de référence sans que soient réinterrogés (ou peu ? ou ailleurs ?) les fondements épistémologiques des deux champs ;
- les recherches sur la formation des enseignants sont également parmi les plus nombreuses avec les concepts de professionnalisation et d'identité comme entrée forte mais aussi un certain nombre de recherches sur les dispositifs ;
- le champ des recherches sur l'université prend de l'ampleur. Ce niveau d'enseignement (après le collège, puis le lycée) est investi par la recherche ce qui témoigne de l'ancrage fort de notre champ dans la réalité sociale et ses préoccupations... à ceci près que le champ des formations techniques et professionnelles reste peu investi... Sommes-nous encore marqués par des hiérarchies sociales et académiques ?
- les approches multiréférenciées sont dominantes (peu d'interventions revendiquent une appartenance précise à un champ disciplinaire comme la psychologie ou la sociologie) ;
- les recherches concernant les politiques éducatives, l'organisation du système éducatif sont rares ;
- enfin nous avons été sensibles au renouvellement des méthodes avec un foisonnement d'outils méthodologiques informatiques sophistiqués (analyse d'entretiens, analyses de données...) qui semblent être une des marques des nouvelles générations ;
- peu de recherches sont internationales ; nous restons encore très centrés sur notre hexagone...

Comme l'a exprimé F. Dubet (lors de la table ronde sur les attentes des institutions) la spécificité des sciences de l'éducation est de s'intéresser à des pratiques, c'est la marque de cet ensemble; nous espérons que le congrès de Bordeaux aura participé à la construction d'un socle commun susceptible de répondre à la demande d'aide à la décision de plus en plus présentes dans différentes institutions et chez les politiques.

Un colloque se tiendra les 1^{er}, 2, 3 octobre 2000 à Toulouse sur le thème « Des pratiques dans l'enseignement supérieur ».

Le prochain congrès aura lieu en 2001 à Lille avec l'EERA (Association européenne des chercheurs en éducation).

Annette GONNIN-BOLO

Université de Nantes (CREN) et IUFM des Pays-de-la-Loire

NB : Approches cliniques (4), Approches historiques, longitudinales et comparatistes (11), Approches psychologiques, psychosociales et cognitives (22), Didactiques des mathématiques (15), Didactiques des sciences (11), Didactiques enseignement et apprentissage de la langue (15), Enfance, accueil et éducation familiale (10), Enseignement et apprentissages moteurs (4), Enseignement, didactique et pédagogie (13), Établissement et institutions scolaires (8), Formation des adultes (4), Intégration scolaire (4), Méthodes, méthodologies et apprentissages (5), Nouvelles technologies (14), Philosophie et Epistémologie (4), Politiques et formation (5), Professionnalité et professionnalisation (42), Questions de valeurs (7), Socialisation, expérience et savoirs (4), Temps scolaire et périscolaire (5), Université et enseignement supérieur (21), Violence et exclusion (12).

179

PROCHAINES RENCONTRES

PROFESSIONNALISATION DES FUTURS CADRES DE L'ENTREPRISE

LES REGARDS DE L'INDUSTRIE ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Colloque organisé par l'INSA Toulouse et UTM Toulouse-le-Mirail les 15-16 mars 2000 à l'INSAT Toulouse.

Renseignements :

Le colloque : <http://www.insa-tlse.fr/~colloques/professionnalisation/index.html>

INSA : <http://www.insa-tlse.fr>

UTM : <http://www.univ-tlse2.fr>

5^E BIENNALE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DÉBATS SUR LES RECHERCHES ET LES INNOVATIONS

Organisée à Paris du 10 au 15 avril 2000 par l'APRIEF, avec le concours de l'INRP (<http://www.inrp.fr>)

Pour tous renseignements : INJEP – Biennale 9-11 rue Paul Leplat, 78160 Marly-le-Roi.
Tél. : 01 39 17 26 50 ; Fax : 01 39 16 80 09 ; e.mail : biennale@wanadoo.fr

LE CONGRÈS ADMES-AIPU

Durant cette semaine du 10 au 15 avril 2000, parallèlement à la Biennale se déroulera un congrès organisé par l'ADMES (Association pour le développement des méthodes de formation dans l'enseignement supérieur) et l'AIPU (Association internationale de pédagogie universitaire) en partenariat avec l'UNESCO.

À cette occasion, un tarif spécial sera offert à ceux qui s'inscrivent aux deux manifestations (Biennale + Congrès). Ils bénéficieront d'une réduction de 30 % pour l'inscription à la Biennale : 450 F - 30 % = 315 F (48 euros).

Pour tous renseignements : voir ci-dessus, la 5^e Biennale.

CONGRÈS DE L'ASSOCIATION MONDIALE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION (AMSE)

Le 13^e congrès international de l'AMSE se tiendra à Sherbrooke (Québec) Canada, du 26 au 30 juin 2000.

Le thème du congrès est « La recherche en éducation au service du développement des sociétés ».

Pour tous renseignements : Pauline Hamelin. Tél. : 819.821.7412 ; fax : 819.821.7428 ;
e-mail : phamelin@courrier.usherb.ca

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° 9 (1991)	RR009			
N° 10 (1991)	RR010			
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			
Total				

Prix au numéro (tarif jusqu'au 31 juillet 2000)

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.

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 2000

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.

RECHERCHE **et** FORMATION

pour les professions de l'éducation

Innovation et formation des enseignants



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

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION : Philippe MEIRIEU, Directeur 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, Rennes II

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

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

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

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

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

J. LEBEAUME : rubrique *Études et recherches*. Maître de conférences, Orléans

N. MOSCONI : rubrique *Études et recherches*. Professeur, 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. DEMAILLY : Professeur des Universités, IUFM de Lille

M. DEVELAY : Professeur, Université de Lyon II

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

J. GUGLIELMI : Directeur de l'IUFM 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'IRDP, Neuchâtel (Suisse)

D. ZAY : Professeur, Université de Lille III

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 Hussenet. 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-Marie 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 Monique 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 Farge. Autour du mot : Pratique.
- N° 28 -** 1998. *Éducation à la santé : rôle et formation des personnels d'éducation*.
Entretien avec J.-P. Deschamps, B. Pissarro, 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-Denonain. 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.

ÉDITORIAL

1. LES ENSEIGNANTS FACE À L'INNOVATION

Christophe MARSOLLIER – *Innovation pédagogique et identité professionnelle : le concept de « rapport à l'innovation »*

Marguerite ALTET – *Un dispositif de formation initiale des enseignants, innovant et théorisé : le Groupe de Référence de l'IUFM des Pays-de-la-Loire*

2. FORMER ET AIDER DES ENSEIGNANTS À L'INNOVATION

Guy AVANZINI – *Innovation et formation*
Gilbert PESCATORI – *L'opération Pygmalion dans l'enseignement agricole : des réseaux pour faciliter l'innovation des enseignants*

3. L'INNOVATION, UN PROCESSUS DE FORMATION ET DE TRANSFORMATION

Anne-Marie BERIOT – *Des ruptures qui donnent sens au métier d'enseignant*
Roselyne OROFIAMMA – *Nouer une parole singulière à l'expérience inédite de l'innovation*

Mokhtar KADDOURI – *Innovation et dynamiques identitaires*

ENTRETIEN de Michel CALLON par Robert LHOMME et Jean FLEURY – *Pour une sociologie de la traduction en innovation*

AUTOUR DES MOTS : *L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens* de Françoise CROS

*
* *

Richard ÉTIENNE – *L'établissement formateur : quelle contribution du « terrain » à la formation générale des professionnels de l'enseignement secondaire ?*

Michel SOLONEL et Nicole TUTIAUX-GUILLON – *Europe et enseignement : quelques questions autour des valeurs*

Innovation et formation des enseignants



INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

29, rue d'Ulm • 75230 PARIS Cedex 05
Tél. 01 46 34 90 00

Internet : <http://www.inrp.fr>



ISBN 2-7342-0650-1 • ISSN : 0988-1824