

RÉSEAU ET INNOVATION

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

JEAN FLEURY, GÉRARD GUINGAND, ROBERT LHOMME*

Résumé

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

Abstract

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

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

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

Le terme « réseau » commence à pénétrer le monde de l'Éducation nationale. Est-ce un effet de mode ? Est-ce un nouveau paradigme pour penser l'innovation dans ce milieu que de nombreux sociologues décrivent pourtant comme étant une organisation bureaucratique ? Comment l'innovation peut-elle alors se développer ? Existe-il des marges de manœuvre et d'autonomie pour les acteurs ?

12

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

14

DES ACTEURS ET DES OBJETS

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

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

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

15

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'ÉMERGENCE D'UN NOUVEAU RÉSEAU SOCIOTECHNIQUE

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

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

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

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

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

Comment naît et se développe la controverse ?

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

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

20

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

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

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

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

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

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

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

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

Un nouvel espace de relation

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

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

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

LA CONSTRUCTION D'UN SYSTÈME DE TRANSFERT

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

26

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

Conclusion

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

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

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

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

BIBLIOGRAPHIE

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