

Les technologies, des vecteurs de changement ?

Le cas des technologies de l'information et de la communication dans les lycées de Picardie : le projet Éducapôle

ANNE ROMBY

Chargée de mission au Conseil Régional de Picardie

anneromby@hotmail.com

17 rue du Quesnoy

80700 Parvillers le Quesnoy

L'évolution actuelle de la société et les attentes des autorités font apparaître un besoin croissant de communication, d'interaction, de mise en commun de ressources (Pouts-Lajus & Riche-Magnier 1998). C'est avec une volonté de transformation, d'adaptation et de changement que l'Éducation nationale encourage depuis les années 1970 des expérimentations et des innovations technologiques. L'école est en crise, dit-on aujourd'hui, et pour cette raison toute innovation dotée d'un potentiel de changement ne peut laisser le système éducatif indifférent (Obin 1993). Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), telles que définies par Baron & Bruillard (1996) comme un ensemble de dispositifs liés à l'informatique : la bureautique, le traitement de texte, l'usage d'instruments à contenu disciplinaire, la technologie éducative, la messagerie électronique, en font partie. Après l'audiovisuel et la télévision, l'heure est au multimédia et à l'Internet avec toujours l'idée de procurer aux nouvelles générations des chances de réussite communes (Baron, Bruillard & Levy 2000).

Cependant l'intégration des TIC se heurte à de nombreux obstacles et les prescriptions officielles ne sont pas toujours de nature à guider les enseignants dans les changements attendus. Les réformes et les tentatives de changement ont été nombreuses depuis quelques dizaines d'années — tantôt imposées par le haut, par le ministère de l'Éducation nationale, tantôt développées à la base, par des militants — mais elles sont loin d'avoir toutes eu le succès escompté. Par exemple, le plan Informatique Pour Tous (IPT), a fait l'objet

de multiples critiques : la mise à disposition d'un matériel inadapté, une offre de formation insuffisante, un manque de maintenance et une absence d'objectifs pédagogiques.

Depuis le milieu des années 1980, de nombreux éléments de la conjoncture ont changé. En 1985, le plan Informatique Pour Tous (IPT) a transformé l'action de l'État en ce qui concerne l'informatique dans les établissements scolaires. Le transfert des compétences de l'État aux collectivités territoriales a modifié en partie les conditions ; dans certaines académies des Contrats de plan ont été signés entre l'État et les collectivités locales pour équiper les établissements. Comment une innovation comme les TIC pouvait-elle se développer et prendre sens dans une démarche devenue partenariale alors que de multiples stratégies, des plus locales aux plus globales, se trouvaient confrontées ?

Dans cette perspective, la Picardie est apparue comme un exemple intéressant à étudier. En 1995, l'État et la Région ont mis en place conjointement un projet d'équipement dans le domaine des nouvelles technologies des lycées : Éducapôle. D'initiative locale, il associait différents partenaires académiques et régionaux parmi lesquels figuraient les prescripteurs du projet, les intermédiaires appartenant d'une part, à différents services de l'académie intervenant dans la mise en œuvre (la Mission Académique de Formation des Personnels de l'Éducation Nationale, l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres, le Centre Régional de Documentation Pédagogique) et d'autre part, des services techniques du Conseil Régional (la Direction de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et la Direction de l'Éducation) et enfin des acteurs de terrain (proveurs, formateurs, enseignants) mobilisés autour d'une action dite "innovante" : l'intégration des TIC dans les lycées de Picardie.

Cette initiative pose la question de la coordination de l'action autour de la définition d'un bien commun local par des individus venant de structures différentes mais décidés à travailler ensemble sur un projet concernant un territoire donné : comment une innovation comme les TIC peut-elle se développer et prendre sens dans une démarche partenariale et dans le cadre de stratégies plus globales ?

Notre réflexion porte sur les dynamiques en jeu, sur les stratégies des acteurs concernés par la mise en place du projet, sur les enjeux en question. Après l'exposé du contexte et des objectifs de la recherche nous essaierons de montrer l'influence des TIC sur la dynamique des organisations avant de tenter de rendre compte des transformations engendrées par la mise en place d'Éducapôle et de proposer de nouvelles perspectives de recherche.

L'introduction locale d'une innovation comme thème de recherche

Le projet Éducapôle ou, autrement dit, la problématique générale est celle de l'intégration des TIC dans une organisation, le lycée, où sont susceptibles d'intervenir différents acteurs (Ballion 1993).

Lancé en 1995, Éducapôle, projet inscrit au Contrat de Plan 1994-1998, est une impulsion nouvelle dont l'originalité tient d'une part, au partenariat entre l'État et la Région et, d'autre part, à l'existence de différents niveaux de responsabilités régionales et académiques intervenant dans la réflexion : à l'échelle régionale, la Direction de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (DESR) et la Direction de l'Éducation (DE) ; à l'échelle académique, le Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP), le rectorat et l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM). L'objectif était d'améliorer les résultats scolaires tant pour la formation initiale que pour la formation continue.

Ce qui intéresse ici, c'est moins l'introduction des nouvelles technologies, en elles-mêmes, que le point d'ancrage du monde commun que les partenaires contribuent à constituer. Ce dispositif et les questions qu'il pose renvoient à une interrogation non seulement sur le fonctionnement des établissements scolaires mais aussi sur la nature des montages qui se recomposent localement à d'autres échelles.

En France, les lois de décentralisation, la loi d'orientation de 1989 et le projet que chaque établissement scolaire doit obligatoirement élaborer ont contribué à renforcer la complexité du système éducatif ; ils ont induit des changements dans le fonctionnement des établissements (Charlot & Rochex 1994). Par la décentralisation territoriale, les régions sont devenues responsables du schéma régional de formations, des programmes prévisionnels des investissements, du patrimoine immobilier et de l'équipement des lycées. L'informatique est ainsi progressivement devenue un enjeu entre les collectivités et l'État. Les nouvelles technologies se sont largement imposées aux collectivités locales en lien avec la restructuration du système éducatif (Romby 2000).

Dans le projet Éducapôle, associant la région Picardie et l'académie d'Amiens, ce sont les mises en formes locales, les espaces d'interprétation et les marges de manœuvre des acteurs concernés qui sont principalement l'objet de la présente étude.

Comprendre quel était le jeu des différents acteurs et repérer les différentes formes d'engagement et d'accord place la question des réseaux et des alliances au centre de notre réflexion et de nos interrogations.

Les objectifs étaient d'une part, d'analyser l'innovation éducative, sa mise en œuvre, ses effets, ses incertitudes et ses aboutissements ; d'autre part, de rendre compte de la dynamique locale en repérant les logiques et les stratégies développées par chacun des acteurs : comment concilier des enjeux académiques et des enjeux régionaux ? Quelles sont les logiques d'action de chacun des partenaires ? Quelle cohérence donnent-ils au projet, quel montage en résulte-t-il ? Comment Éducapôle est-il perçu dans les lycées ? Suscite-t-il une dynamique collective ou, au contraire, génère-t-il des tensions internes ?

L'étude de cas présentée ici sur l'académie d'Amiens tente de répondre à ces questions à travers le repérage et le suivi des interrelations qui lient un lycée, son environnement, le projet Éducapôle à l'échelle académique et ses acteurs en nous appuyant sur différents modes d'analyse sociologique.

L'analyse a pris appui sur plusieurs cadres théoriques : la sociologie des organisations pour mettre en évidence le caractère construit d'une organisation locale (un lycée) et pointer les zones d'incertitudes inhérentes à son fonctionnement ; la sociologie de l'innovation pour montrer comment une relative nouveauté peut se développer dans le système scolaire et la psychosociologie pour comprendre les quelques remaniements et recompositions identitaires.

Ces différentes approches soulignent la complexité du fonctionnement des établissements, l'ampleur et le nombre des incertitudes dans la mise en place d'une innovation, renseignent sur le fonctionnement des organisations et sur les relations qu'entretiennent les personnes entre elles.

Les travaux de Crozier et Friedberg (1977) soulignent que l'organisation est un système d'action concret dans lequel les individus structurent leurs relations pour résoudre les problèmes posés par le fonctionnement de l'organisation et pour obtenir un minimum de coopération tout en maintenant leur autonomie. Pour ces auteurs, tout système connaît des incertitudes mais celles-ci ne doivent en aucun cas être comprises comme des données que les acteurs devraient subir mais comme des éléments que les acteurs intègrent dans leur jeu ; pour eux, c'est par la régulation qu'elles peuvent être réduites.

D'un autre côté, si l'on regarde l'histoire des innovations, les travaux de F. Cros, par exemple, mettent en relief le caractère incertain et changeant de l'innovation qui ne doit pas être pensé comme une contrainte puisque c'est un processus qui vit avec ses zones d'incertitude, qui n'est pas quelque chose de maîtrisable (Cros 1993). L'innovation n'est possible qu'à travers un jeu subtil de rassemblement, de mise en valeur, tout en laissant les acteurs libres.

Ces réflexions, s'appuyant sur l'autonomie de l'acteur et la possibilité qu'il a de faire des choix, mettent l'accent sur le poids de l'incertitude dans toute situation organisationnelle (Bernoux 1985) ; elles engendrent plusieurs questions, la première portant sur les acteurs : comment des partenaires, aux

horizons divers, parviennent-ils à une négociation qui permet de faire avancer le processus si chacun agit comme bon lui semble ?

En ce qui concerne le projet Éducapôle, les enjeux n'étaient pas seulement techniques, les conflits et les alliances entre membres du système, les interactions entre l'injonction institutionnelle et la mobilisation des acteurs, les relations entre les apports externes et les initiatives internes sont au centre de la problématique du changement (Crozier & Friedberg 1977). Comment le changement s'opère-t-il ? Quelles sont les dynamiques déterminantes ?

Dans ses travaux sur l'établissement scolaire, Derouet montre la possible constitution d'arrangements locaux, la stabilisation des ressources par la mobilisation autour d'un principe de justice même s'il précise bien que ces situations ne sont pas forcément majoritaires et qu'un établissement peut fonctionner sans qu'il y ait accord entre ses membres (Derouet 1992, 2000, Derouet & Dutercq 1997).

Nous avons fait l'hypothèse que l'intégration des TIC pouvait susciter des compromis, des arrangements, des négociations ou peut-être même l'émergence de nouveaux espaces de formulation de l'intérêt général (Derouet 2000). Cette étude se propose donc, à partir d'instruments d'analyse variés, d'interroger les modes de réajustements mis en œuvre par chacun des acteurs pour que le projet se concrétise.

Les documents administratifs et articles parus dans la presse ont constitué le premier corpus analysé pour comprendre le développement du projet. Le second type de sources est une série de quarante-deux entretiens menés auprès de différents personnels : des intermédiaires académiques et régionaux (MAFPEN, IUFM, CRDP, Direction de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction de l'Éducation), des formateurs, des proviseurs et des enseignants. Puis de façon complémentaire, d'une part, un questionnaire a été adressé aux formateurs TIC et aux proviseurs et, d'autre part, deux observations ont été effectuées, l'une dans un lycée public et l'autre dans un lycée privé pour voir si des éléments de comparaison en matière de TIC existaient. Les entretiens se sont échelonnés de 1995 à 1999 : il s'agissait d'analyser ce qui avait présidé à la mise en place du projet, de voir si l'innovation allait engendrer une dynamique de changement, quelle serait sa nature et de suivre l'évolution du processus d'intégration les établissements étant équipés sur une période de quatre ans.

À travers le recueil de ces différents matériaux et l'analyse thématique des données recueillies, c'est l'histoire du projet Éducapôle dans l'académie d'Amiens que nous avons essayé d'étayer et de retracer (conditions d'émergence, enjeux et effets). Pour rendre compte des changements de positions des partenaires, les interactions entre les différents acteurs ont été analysées ainsi que leur implication et les logiques d'action qui les animent.

Travailler en partenariat : résistances et enjeux

La réunion par le Contrat de plan entre l'État et la Région de partenaires aux identités professionnelles différentes a rendu difficile, à ses débuts, l'alliance stratégique et a suscité une confusion, elle-même inscrite dans un contexte d'évolution rapide des représentations et des rôles.

L'idée d'une complémentarité était jugée, par les uns et par les autres, nécessaire pour parvenir à une cohésion minimale mais elle était difficile à conceptualiser. Les membres engagés se montraient convaincus de la nécessité de moderniser le parc informatique des lycées mais émettaient des réserves quant au développement envisagé et à l'ajustement du projet par rapport aux positions respectives : "on avait d'un côté un engagement financier mais qui ne pouvait prendre forme sans un engagement du milieu enseignant, sans acteur. De l'autre côté, on avait des acteurs potentiels, mais qui étaient dans une position de repli, une forteresse assiégée et qui n'étaient pas prêts à participer à ce qu'ils considéraient d'une certaine manière comme étant leur propre mort", explique un intermédiaire académique.

Les premières réunions ont été extrêmement conflictuelles, chacun défendait ses intérêts respectifs et la crainte d'un durcissement des positions se faisait de plus en plus grande chez les intermédiaires au cours des mois de l'année 1995.

De fait, à son arrivée en août 1995, le recteur nomma un chargé de mission (le directeur du Centre Régional de Documentation Pédagogique d'Amiens) pour réguler la situation et concilier les intérêts. L'année 1996 fut une année décisive pour le projet Éducapôle, elle a été l'occasion de clarifier les problèmes et de parvenir à des solutions acceptables par tous. Quelles étaient les logiques de position de chacun des acteurs ? À quel accord sont-ils parvenus ?

Des logiques initiales variées qui se juxtaposent et s'entrecroisent

L'analyse de contenus des discours des différents acteurs interrogés montre, dans le projet Éducapôle, que chacun d'entre eux y intervient avec des logiques d'action et d'implication diverses qui parfois se superposent, se cumulent ou se conjuguent (pour garantir l'anonymat complet des personnes interrogées leurs fonctions ne sont pas mentionnées).

Si le partenariat entre l'État et la Région a été difficile à mettre en place pour des raisons subjectives, aucun ne voulant se voir envahi ou dépassé par l'autre, finalement on s'aperçoit que les acteurs —occupant au sein d'institutions différentes des positions statutaires relativement proches— se retrouvent exposés à des attentes et à des problèmes similaires qui les conduisent à adopter des logiques communes.

Une logique institutionnelle anime les représentants de la Région et de l'Éducation nationale ; elle privilégie des enjeux de politiques publiques comme le choix des lycées et la valorisation de l'identité picarde avec des implications économiques et sociales, en particulier l'aménagement du territoire et le développement des zones rurales.

Chez les prescripteurs engagés par le Contrat de plan, bien que l'accord sur les objectifs généraux (lutter contre l'échec scolaire, rattraper le retard de la région Picardie) se soit fait assez rapidement, les tensions et les querelles ont été nombreuses la première année, chacun étant aussi bien préoccupé de rentabilité que de cohésion sociale. Assez rapidement, le partenariat a suscité un véritable travail de réflexion en amont ; les précisions manquaient tant sur les missions de chacun que sur les marges de manœuvre possibles. C'est donc autour de deux grands principes (réfléchir à l'engagement de chacun dans le projet et mettre l'accent sur ce qui faisait problème) que les partenaires ont trouvé un accord pouvant constituer la base d'un possible consensus : mettre l'accent sur la formation, optimiser la coopération, renouveler les équipements informatiques des lycées, agir avec pragmatisme.

Si, au départ, les hésitations, les méfiances, les tensions étaient importantes, l'analyse des discours des partenaires académiques et régionaux montre que finalement les intentions vont dans le même sens : chacun souhaite obtenir des résultats par rapport aux moyens engagés : humains ou financiers.

Du côté de la Région, l'enjeu est électoral, du côté de l'académie il y a nécessité de renouveler un parc informatique obsolète : il en va donc de l'intérêt des uns et des autres de jouer le jeu et de parvenir à un accord conforme au partage des tâches et des responsabilités prescrit par la loi : la Région s'occupe de l'équipement et les représentants de l'État à l'échelle académique s'occupent des personnels.

On assiste donc bien, à partir de 1996, à une unification des positions chez les partenaires institutionnels. On s'aperçoit que les acteurs évoluent dans un contexte où rien n'est défini et où tout se gère en permanence. L'analyse du niveau intermédiaire permet de comprendre le rééquilibrage des fonctions.

Une logique professionnelle rassemble les responsables des services déconcentrés académiques (MAFPEN, IUFM, CRDP), territorialisés (DESR, DE). Ces personnels, en situation d'intermédiaires entre les décideurs et les utilisateurs, se sentent investis d'une mission, à l'échelle régionale ou académique, qu'ils doivent mener le mieux possible vis-à-vis de leurs institutions respectives mais aussi vis-à-vis du système éducatif lui-même. Ils sont conscients de la fragilité du consensus mais ils estiment qu'il est de leur responsabilité de faire avancer les choses et de justement gérer les faiblesses éventuelles. Pour cela, ils mettent en avant plusieurs priorités dans leur mis-

sion : une légitimation des décisions institutionnelles, un certain respect de leur supérieur hiérarchique, une attitude réflexive sur le projet et ses limites, un rôle de correspondant auprès du personnel de terrain.

Ces acteurs accompagnent la mise en œuvre du dispositif avec beaucoup de prudence, de méfiance et d'incertitudes, il ne s'agit pas, par exemple : "de décider du jour au lendemain que tout le monde va faire du multimédia", "on sait bien qu'il faut progresser et on prend tout ce qui est susceptible d'y parvenir mais avec sérénité, distance et un regard critique" (intermédiaire académique).

L'analyse des entretiens a montré une grande proximité entre les intermédiaires académiques et régionaux et les institutionnels même si les premiers, semblent plus inquiets par rapport aux obstacles éventuels que pourrait présenter telle ou telle décision. Chez ce personnel en situation intermédiaire, chacun s'attache à mettre en avant la générosité et l'exemplarité de son institution : du côté de la Région, constamment les efforts en matière de formation et d'équipement des collectivités sont rappelés et, du côté du rectorat, on estime avoir mis à la disposition des établissements un personnel bien formé sur qui repose en fait le projet.

Si chacun est porteur du discours de son institution, les convictions et les préoccupations des services territoriaux et académiques semblent finalement relativement proches : un intermédiaire régional souligne que "si le projet peut vivre avec 20% de réfractaires, en revanche il ne peut pas vivre seulement avec 10% d'accros" et un intermédiaire académique semblerait se faire l'écho de la même préoccupation en précisant "qu'une fois qu'on a convaincu les 5% qui étaient déjà convaincus, on n'a pas vraiment fait un travail extraordinaire [...] la grosse partie, c'est comment on va s'attaquer aux 95% autres".

L'agrégation des décideurs et des intermédiaires ne suffit pas à rendre compte du système d'action concret évoqué. Il est nécessaire d'analyser les logiques d'action et d'implication des proviseurs puis des formateurs pour comprendre comment la diversité des positions a pu finalement converger vers un consensus.

Les proviseurs se placent dans une logique que nous avons qualifiée d'administrative : c'est comme exécutants d'une volonté académique et nationale d'intégration des TIC dans les lycées qu'ils se placent. Ils sont à la fois représentants de l'État et hommes de terrain et ils estiment qu'il leur appartient d'informer le personnel des dispositifs mis à leur disposition et de les encourager à les utiliser. Ils pensent que les TIC sont devenues incontournables, indispensables pour les élèves et les enseignants, alors qu'eux-mêmes n'éprouvent pas le besoin de se former. Bien qu'ils aient une connaissance, semble-t-il assez peu précise, du parc informatique, les chefs d'établissement interrogés se disent satisfaits du matériel reçu dans le cadre du projet Éducapôle ; cependant ils considèrent que les dotations sont, en général, "très insuffisantes" et trop peu renouvelées.

En ce qui concerne les ressources humaines de l'établissement affectées aux TIC et les formations à ces nouvelles technologies, les références des provideurs sont, elles aussi, très approximatives. Ils ont très souvent identifié une personne ressource (formateur ou non), à qui ils se réfèrent quand il est question d'informatique, mais ils ne savent pas précisément qui utilise, qui est actif dans le domaine. En fait, une fois qu'un enseignant passionné et motivé par les nouvelles technologies a été repéré, les préoccupations du provideur en matière de nouvelles technologies ne sont pas principales puisque c'est à cette personne-ressource que vont revenir certaines responsabilités comme la localisation du matériel, la suggestion ou la décision d'achat de certains équipements. Si ces passionnés se montrent très satisfaits de la confiance qui leur est parfois accordée, ils soulignent néanmoins une préoccupation beaucoup trop grande du provideur pour la réputation de l'établissement et un moindre intérêt par rapport à leur travail.

C'est une logique militante qui caractérise les formateurs interrogés, tous âgés de quarante à cinquante ans. Ce ne sont pas de nouveaux convertis en matière de TIC, ils font partie des fameux innovateurs qui ont suivi des stages au moment du plan Informatique Pour Tous et qui après différents stages ont intégré la fonction de formateur. Ils soulignent l'avoir fait d'abord pour des raisons personnelles mais aussi "par souci de bien faire", pour "transmettre une manière de faire", pour "brancher" et "dégrossir" les collègues. Leur militantisme se traduit d'abord une importante auto-formation, par de nombreuses heures passées devant la machine, par une disponibilité jugée exemplaire par les collègues.

Les enseignants utilisateurs les perçoivent comme des experts mais aussi comme des médiateurs, des incitateurs voire des thérapeutes qui permettent de dépasser des blocages antérieurs, d'évacuer des craintes et d'être rassurés. Eux-mêmes se placent essentiellement comme des médiateurs entre l'institution et les enseignants. C'est une véritable passion qui anime ces hommes et ces femmes qui donnent beaucoup de leur temps mais qui estiment avoir un très faible retour: ils souhaiteraient que les provideurs réfléchissent à des réaménagements afin que les TIC ne viennent plus s'ajouter aux obligations de service.

Les formateurs ont un rôle très important dans la dynamisation des évolutions locales, même si la diffusion des TIC ne repose pas totalement sur eux. À l'évidence, ce sont eux qui usent de tous les arguments affectifs, pédagogiques et politiques pour inciter et motiver les enseignants; mais surtout, ils bénéficient à l'intérieur des établissements d'un important capital d'estime qui correspond à ce que Monique Linard (1990) appelle la médiation humaine, c'est-à-dire un acte qui consiste à aménager une conciliation en vue d'une décision motivée entre points de vue plus ou moins antagonistes).

Analyser le jeu des acteurs dans les lycées, examiner leurs logiques de position par rapport à une innovation pédagogique permet de mieux comprendre comment chacun envisage finalement la conduite du partenariat (Zay 1994) mais cela pose la question du lien entre chacune de ces conceptions pour parvenir finalement à un consensus certes limité mais indispensable à la survie du projet : comment des logiques aussi variées s'entrecroisent-elles ou se conjugent-elles dans une action collective ?

Recomposition des logiques d'action autour de quelques principes

Les quatre logiques précédentes débouchent sur des formes de mise en œuvre. Les premiers mois de l'informatisation des lycées ont été vécus par les acteurs interrogés comme très pénibles pour diverses raisons. Si les partenaires institutionnels étaient parvenus, assez rapidement, à des principes communs suffisants pour nourrir l'ancrage nécessaire à l'extension du projet, tous les problèmes n'en étaient pas pour autant résolus. Le démarrage et la mise en place du projet Éducapôle ont provoqué en malaise général dû, en partie, au retard du matériel, au choix des premiers lycées à câbler, aux motivations multiples, aux affrontements d'intérêts mais aussi et surtout à l'existence de pouvoirs préétablis.

Le caractère informel des pouvoirs et la prescription des rôles de 1995 ont en effet suscité des tensions amenant des réaménagements progressifs concernant le partage des tâches et la répartition des responsabilités. Du côté de l'Académie, certains intermédiaires estimaient que ceux qui devaient prendre des décisions politiques n'avaient pas suffisamment de compétences techniques pour repérer les contraintes d'utilisation du dispositif en termes pédagogiques et que ceux qui possédaient ces connaissances n'avaient en principe pas à décider. Au début, les partenaires travaillaient donc en réseau à partir de pouvoirs informels et des compétences souvent hétérogènes des acteurs.

A l'échelon académique et régional, un certain nombre d'événements ont accéléré le rééquilibrage des fonctions : la formation des enseignants après plusieurs mois d'hésitations a été confiée à l'IUFM, un revirement validant l'expérience des situations a conduit la Direction de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (DESR) à concéder le dossier Éducapôle à la Direction de l'Éducation (DE) qui avait déjà la charge des lycées. À l'échelon local, celui des établissements scolaires, le partage des responsabilités est assez divers, il dépend en partie de l'investissement des acteurs et du style de direction.

Les positions respectives s'en trouvant clarifiées, les méfiances sont devenues moins grandes ; ainsi grâce à un respect mutuel et une attitude pragmatique, les positions extrêmes de départ se sont atténuées pour faire place à

une coexistence de positions légitimes. L'analyse a montré qu'un effet vitrine était en œuvre dans l'ensemble des discours et qu'en filigrane, la dimension narcissique était très présente ; chacun avait besoin d'affirmer et d'afficher sa compétence.

Il a fallu un certain délai pour que les problèmes liés à l'organisation du projet soient identifiés et reconnus par les partenaires. Au fil du temps, les mentalités ont évolué, un certain consensus s'est installé pour rendre le projet plus rentable, plus efficace pour les deux parties : assurer le développement économique et lui donner les moyens d'espérer un changement social et culturel.

La mise en place progressive d'une dynamique collective

Les acteurs ont finalement accepté à des degrés divers les principes du consensus : les choses ont été élucidées et les missions et les rôles de chacun ont été réorchestrés. À partir de 1997, une dynamique collective a peu à peu été construite. Chacun a pris conscience des enjeux considérables que représentent les TIC aujourd'hui. Les intégrer dans les établissements apparaît désormais presque comme une question de survie : "on ne peut pas rester dans nos coins avec nos machines", "il est de notre devoir de nous y mettre" (un formateur).

Une diffusion horizontale s'est progressivement mise en place dans les établissements chacun adoptant finalement la prudence et essayant de ne pas remettre en cause les bases du consensus. Nous avons relevé quatre types d'attitudes chez les acteurs (proveurs, formateurs, enseignants), ni propres à un type d'acteur, ni exclusives les uns des autres, dans la conduite ou l'accompagnement du projet.

Une première attitude consiste pour certains à adopter une position tantôt de repli, tantôt de recul par rapport aux pressions institutionnelles d'intégration des TIC dans les établissements. Ces derniers ne sont pas hostiles à la mise en place du projet mais les zones d'incertitude, la méfiance et le scepticisme sont très présents.

D'autres, dont les motivations dépassent ce stade, avancent à plus grands pas dans une stratégie de régulation ; c'est-à-dire que toutes les initiatives ou tous les engagements potentiels sont examinés avec beaucoup d'attention. Il s'agit de réfléchir, rechercher, s'informer, planifier, sélectionner, en un mot il faut être pragmatique et contourner les obstacles.

Si la suspicion, la prévoyance apparaissent pour certains comme des passages obligés d'intégration des TIC, pour d'autres la responsabilisation en est un autre ; les partenaires recherchent en effet la mise en place d'un dispositif fondé sur l'autonomie et sur la responsabilité afin que chacun soit finalement acteur-auteur de sa formation quelles que soient les fonctions occupées

(enseignants, formateurs, proviseurs). Selon Crozier & Friedberg (1977) cette manière d'agir est une façon pour l'acteur de mesurer sa responsabilité.

Une dernière attitude vise l'intéressement, l'effet vitrine, en d'autres termes les partenaires agissent dans l'attente d'une gratification, d'une reconnaissance institutionnelle qui, par exemple, correspondrait pour les enseignants à des décharges de service ou à une position gratifiante et à l'accès à des droits exceptionnels.

Le projet Éducapôle repose sur un consensus fragile qui à tout moment est susceptible de basculer, il dépend étroitement de la capacité des acteurs à gérer l'ensemble du processus. Cependant, retenons que les acteurs sont limités par le système dans lequel ils agissent et que c'est en terme de rationalité limitée que les stratégies d'action des acteurs doivent être pensées.

Conclusion et perspectives

La construction d'un consensus porteur de possibilités nouvelles

Le projet Éducapôle a évolué par une série de successives transformations et interactions. À son origine, l'accord est tacite entre les deux parties —la Région et l'académie— car il était construit sur une assertion minimale : lutter contre l'échec scolaire. Cependant les intérêts personnels et les représentations particulières de l'innovation les ont inscrits dans des logiques différentes. De fait, le projet était intriqué dans un réseau à la fois d'institutions, de positions sociales et de compétences.

Les interactions pouvaient donc paraître difficiles car, comme le note Henriot-van Zanten (1990), les risques de tensions et de conflits sont multipliés par le grand nombre des acteurs concernés. Mais l'originalité d'Éducapôle réside justement dans la capacité qu'ont eue les acteurs à réajuster l'ensemble relativement vite, en rappelant les enjeux du projet : très rapidement les choses ont été clarifiées, les rôles redéfinis et les limites posées.

La manière avec laquelle les acteurs engagés ont accepté les principes du consensus témoigne du caractère dynamique des identités professionnelles. Ceux-ci ont en effet à partir d'un terreau commun restructuré, renégocié leur position pour parvenir finalement à des arrangements pour le "bien commun local".

Notre recherche montre la richesse du projet ainsi que ses limites sous-jacentes. Les connaissances apportées par le jeu des acteurs permettent de comprendre comment des institutions différentes (ministère, collectivités locales, administration départementale, établissements) peuvent se mobiliser autour d'un projet et de voir comment les acteurs sur le terrain gèrent l'innovation et la mettent en place.

Qu'est devenu Éducapôle aujourd'hui ? Après avoir équipé et connecté les lycées, les partenaires continuent à travailler en collaboration : par exemple, le Conseil Régional finance l'acquisition de logiciels et cd-roms en appui des projets pédagogiques des établissements ainsi que la création de sites web et de cd-roms au travers des projets éducatifs et culturels.

Si le partenariat se poursuit aujourd'hui, plusieurs éléments nous semblent essentiels dans le développement à plus long terme des TIC :

- Le maintien d'une volonté politique de travailler et de réfléchir ensemble à de nouveaux projets concernant les usages des Technologies de l'Information et de la Communication.
- Le projet d'établissement qui permet peut-être une action plus collective et suscite très certainement de nouvelles formes de travail s'appuyant sur des relations partenariales avec un objectif essentiel qui est de faire émerger un terrain d'entente autour de conceptions largement partagées, comme la lutte contre l'échec scolaire.
- Une souplesse de l'organisation à l'intérieur des établissements, une reconnaissance et une revalorisation professionnelle du formateur ou de la personne ressource qui constituent de véritables moteurs dans la généralisation des TIC.
- Un autre élément important du processus est la présence d'une personne-pivot privilégiée pour permettre les échanges d'informations entre les différents acteurs : de 1995 à 2000, le directeur du CRDP également conseiller aux TIC et chargé de mission du recteur semblait être au centre des discussions, il était à la fois proche des élus et des responsables académiques.

Nécessité de développer les travaux de recherche sur les stratégies des différents acteurs

L'approche en termes de logiques d'action nous renseigne sur l'aptitude sociale des acteurs à la mobilisation autour d'un projet, sur les arrangements et sur la souplesse des enchaînements de ressources auxquels peuvent se livrer les individus.

Elle montre aussi le rôle très important des formateurs (Romby 2001) et des personnes ressources pour dynamiser des évolutions locales et met bien en valeur le problème de la récompense ou de la reconnaissance pour ces hommes et ces femmes de terrain dont la compétence professionnelle est garantie de manière définitive par leur grade. Et il y a là un élément d'évolution à suivre.

Désormais deux pistes nous semblent intéressantes à explorer :

- d'une part, il faudrait étudier dans la durée comment les compromis, les arrangements locaux tiennent ou au contraire se modifient et analyser s'il y a enlisement ou si de nouvelles formes de communication, de nouvelles pratiques sont en train de se développer.
- d'autre part, la phase d'équipement en ordinateurs étant terminée, il semble utile de s'intéresser à une nouvelle phase, celle de la mise à disposition des élèves de nouveaux outils informatiques. Nous pensons notamment au développement des outils nomades récemment apparus. Ces derniers visent à offrir des ressources portables ; parmi eux le cartable électronique semblerait se substituer progressivement à quelques routines scolaires (au cahier de textes par exemple ou encore au dictionnaire).

Pour l'heure, le cartable électronique ne concerne que quelques établissements scolaires et son intégration est relativement récente. L'intérêt est donc, d'une part, d'observer la mise en place de cette innovation et, d'autre part, de repérer les changements de comportements et d'organisation que peut susciter son utilisation en classe.

Bibliographie

- BALLION R. 1993 *Le lycée, une cité à construire*, Paris, Hachette Éducation
- BARON G.-L. & BRUILLARD E. 1996 *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*, Paris, PUF
- BARON G.-L., BRUILLARD E & LEVY J.-F. 2000 *Les technologies dans la classe, de l'intégration à l'innovation*, Paris, INRP, EPI
- BERNOUX P. 1985 *La sociologie des organisations*, Paris, Seuil
- CHARLOT B. & ROCHEX J.-Y. 1994 *L'école et le territoire : nouveaux aspects, nouveaux enjeux*, Paris, PUF
- CROS F. 1993 *L'innovation à l'école, forces et illusions*, Paris, PUF
- CROZIER M. & FRIEDBERG E. 1977 *L'acteur et le système*, Paris, Seuil
- DEROUET J.-L. 1992 *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris, Métailié
- DEROUET J.-L. (dir.) 2000 *L'école dans plusieurs mondes*, Paris-Bruxelles, INRP-De Boeck Université
- DEROUET J.-L. & DUTERCQ Y. 1997 *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, INRP et ESF
- HENRIOT-van ZANTEN A. 1990 *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*, Lyon, PUL
- LINARD M. 1990 *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*, Paris, Éditions Universitaires
- OBIN J.-P. 1993 *La crise de l'organisation scolaire*, Paris, Hachette Éducation

- POUTS-LAJUS S. et RICHE-MAGNIER M. 1998 *L'école à l'heure d'Internet. Les enjeux du multimédia dans l'éducation*, Nathan, Collection les repères pédagogiques
- ROMBY A. 2000 *Les aspects socio-institutionnels de l'intégration des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) dans les lycées de Picardie : le projet Éducapôle*, Thèse de Doctorat, UPJV
- ROMBY A. 2001 Le rôle des formateurs dans la généralisation des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement. Le cas de la Picardie. Communication au congrès International, Actualité de la Recherche en Éducation et Formation 5, 6, 7, 8, 9 septembre 2001. Université Charles de Gaulle, Lille 3
- ZAY D. 1994 *La formation des enseignants au partenariat. Une réponse à la demande sociale ?* Paris, PUF, Coll. Pédagogie d'aujourd'hui