

La seconde partie comme l'indique son titre (« Pour une théorie de l'intervention ») représente plutôt le déploiement d'un effort de théorisation que l'exposé d'une théorie achevée — Jean Dubost commence par formuler ses options en matière d'intervention : perspective collaborative, émergence d'une demande d'aide, travail d'analyse et de transformation des « rapports entre les termes de base », où les « agents visent leurs partenaires comme êtres autonomes ». Ces options sont donc inspirées d'une philosophie que l'on peut dire démocratique et personnaliste qui postule le respect des différences. Et c'est précisément autour de cette notion de différence que se construit sa théorisation : différence entre la position du praticien dont les conceptualisations sont entreprises pour catégoriser les choix possibles de l'action, et la position du chercheur qui a besoin « d'un espace » pour la création imaginaire, pour la fantaisie. Différences entre les styles d'intervention psychosociologiques ou sociologiques, différences entre les « termes de base », sur lesquels doivent travailler nos intervenants, différences entre les objets ou domaines de théorisation.

Dégageant pour finir les caractéristiques des interventions-consultations, Jean Dubost fait ressortir l'aspect hybride et intermédiaire de ces pratiques qui relèvent à la fois de pratiques sociales telles que l'éducation, l'administration ou la thérapie et de pratiques scientifiques qui supposent un investissement théorique, des exigences démonstratives, une position d'extériorité. De tout cela, Jean Dubost ne veut rien sacrifier, pas plus qu'il ne veut sacrifier l'impératif d'une neutralité « interne », qui est la règle de méthode de l'intervenant, à l'inscription de son action dans une visée politico-sociale. Et c'est aussi sous le signe d'une tension dynamisante qu'il pose dans les dernières pages le problème de la scientificité du modèle clinique qu'il s'est appliqué à construire.

Gilles FERRY

DUCROS (Pierre), FINKELSZTEIN (Diane). — *L'école face au changement - Innover. Pourquoi ? Comment ?* — Grenoble: C.R.D.P., 1987. — 218 p.

On dit que l'École n'est plus adaptée à notre société, qu'elle doit se modifier. Depuis 1982, l'affirmation se fait plus forte et plus officielle. La création des Missions Académiques à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale (MAFPEN) manifeste la volonté

de guider l'évolution, de développer certaines actions, de canaliser et impulser la formation (trans-formation) des personnels. La rénovation des collègues en est l'illustration. À la stratégie de définition de directives émanant du centre (Ministère), se substitue une stratégie plus décentralisée, s'appuyant sur des pratiques et des formateurs locaux (périphérie). Or, ces formateurs doivent être formés : ils le sont à travers diverses nouvelles institutions dont les Universités d'Été.

Ce livre est réalisé à partir des matériaux fournis par les exposés présentés au cours de l'Université d'Été tenue en juillet 1984 à Grenoble et intitulée : « Du projet éducatif au plan de formation ». Ces textes sont synthétisés, remodelés de manière à proposer au lecteur un ensemble de problématiques quant aux stratégies possibles vis-à-vis des innovations scolaires. Il est admis d'emblée que les innovations sont la voie incontournable de survie de l'École. Cette Université d'Été avait donc comme objectif d'en convaincre l'assemblée (à moins que cette dernière ne l'ait été dès le début par sa seule présence basée sur le volontariat) composée de responsables de formation continue à l'échelle nationale et de définir des stratégies de développement de certaines innovations.

Cet ouvrage se centre sur les diverses étapes du processus d'innovation scolaire et sur la dissémination des connaissances professionnelles pour les enseignants. Il présente les principales conceptions actuelles de ce processus. Il s'appuie essentiellement sur la métaphore biologique (implantation, diffusion, dissémination, enracinement, etc.) de l'innovation.

Il procède par petites touches et se veut souvent un ensemble de recommandations.

— La première partie fait une mise au point entre réforme et innovation. Il semblerait que la rénovation soit une bâtarde.

— Les trois parties suivantes contiennent des conseils. Si vous voulez développer l'innovation (qui est bonne en soi...), il faut :

- prendre en compte le monde subjectif de l'enseignant,
- prendre en compte l'écologie spécifique de la classe,
- prendre en compte l'établissement comme organisation.

— Les quatre parties suivantes abordent :

- les connaissances et l'action quotidienne et professionnelle,
- les « modèles » de développement de l'innovation scolaire,
- la formation centrée sur les pratiques,
- les stratégies possibles de diffusion et d'accompagnement aux États-Unis et en Suisse.

— La dernière partie relate l'histoire d'une innovation scolaire en Belgique (la mise en place d'un tutorat).

L'aspect de ce livre, par petites touches, nuit parfois à sa cohérence, l'approche multidimensionnelle évoquée au début apparaît plutôt comme une juxtaposition de morceaux d'interventions, selon une ossature définie. La cohérence et la richesse de chacun des intervenants en paraît ainsi altérée. Pourtant, c'est peut-être là qu'on aurait trouvé les divers « angles d'analyse » proposés dans l'introduction (des personnes comme Guy Berger, Michaël Huberman, Pierre Laderrière, Philippe Perrenoud ou François Viallet, n'abordent pas le sujet sous le même angle: il aurait été intéressant de le faire apparaître).

Les deux auteurs, en paraphrasant un des postulats de la théorie de la communication « on ne peut pas ne pas communiquer » posent en principe que les enseignants « ne peuvent pas ne pas innover » ; en d'autres termes, le système scolaire a toujours bougé et se transformera ; il a toujours été soumis à l'innovation. Les auteurs supposent que toute innovation est bonne pour le système éducatif. Cependant, on peut penser que dans la manière dont est mis en place un dispositif d'accompagnement et de soutien de l'innovation, un choix a été fait. Qui procède à ce choix ? L'élève ? Le professeur ? Le formateur ? Les instances hiérarchiques ? Qui décide de l'orientation de l'aide auprès de telle ou telle innovation ? La définition donnée dans cet ouvrage de l'innovation (« tentative de transformer afin de les améliorer des aspects précis du système scolaire, du fonctionnement d'un établissement ou de la pratique pédagogique de certains enseignants ») conduit à se demander s'il n'y a pas des priorités dans les améliorations.

La thèse essentielle de ce livre est une promotion de l'innovation, seule chance pour l'École de jouer pleinement son rôle face au monde environnant. Une innovation qui ne soit pas un modèle réifiant mais une exploitation des ressources humaines existantes, basée sur le volontariat. La création de liens fonctionnels à travers un dispositif institutionnel évolutif et continu, dans une stratégie qualifiée de « comptes-gouttes » semble seule faire preuve de viabilité. Le lieu nodal de décision, de travail, d'innovation est l'établissement scolaire lui-même.

Les auteurs font le point sur les études récentes du processus d'innovation ; ils proposent aux divers acteurs des stratégies d'intervention. Facile à lire, phrases courtes et claires, d'où tout jargon pédagogique est absent, il est une porte d'entrée pour ceux qui, en France, n'avaient pas encore trouvé de livre sur les courants actuels de l'innovation et étaient contraints de s'alimenter auprès des bibliothèques étrangères.

Françoise CROS